

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA KAULE MORAIS

EDUCAÇÃO “ANTIRRACISTA” É A NOSSA PRAIA?
UM ESTUDO DOS PROJETOS POLÍTICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UFPR LITORAL – 2008-2024

MATINHOS

2025

DÉBORA KAULE MORAIS

EDUCAÇÃO “ANTIRRACISTA” É A NOSSA PRAIA?
UM ESTUDO DOS PROJETOS POLÍTICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UFPR LITORAL – 2008-2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, no Setor Litoral, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Lourival de Moraes Fidelis

MATINHOS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

M828e Morais, Débora Kaule
Educação "antirracista" é a nossa praia? : um estudo dos projetos políticos dos cursos de licenciatura da UFPR Litoral – 2008-2024 / Débora Kaule Moraes ; orientador Lourival de Moraes Fidelis. – Matinhos, 2025.
1 recurso online : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral,
Programa de Pós-graduação Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais.

1. Educação antirracista. 2. Projeto político pedagógico. 3. Formação docente. I. Fidelis, Lourival de Moraes. II. Título.

CDD – 305.8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DEBORA KAULE MORAIS**, intitulada: **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É A NOSSA PRAIA? UM ESTUDO DOS PROJETOS POLÍTICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA, DA UFPR LITORAL 2008 - 2024**, sob orientação do Prof. Dr. LOURIVAL DE MORAES FIDELIS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 05 de Dezembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

10/12/2025 13:08:41.0

LOURIVAL DE MORAES FIDELIS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/12/2025 18:05:13.0

ANDREA FRANCINE BATISTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/12/2025 19:58:49.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua Governador Pedro Viriato Parigot de Souza, 512 - MATINHOS - Paraná - Brasil
CEP 83260-000 - Tel: (41) 3511-8300 - E-mail: profciamb@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 502544

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 502544

Dedico esta pesquisa ao povo preto deste país que continua sua luta cotidiana para conquistar um lugar ao sol; à minha família e, principalmente, à minha mãe, Dona Salete, mulher negra e guerreira, a mulher que forjou a pessoa que sou hoje, me blindando para vencer as barreiras do preconceito e do racismo; e à minha filha, Ana Maria, que será a continuação desta luta, conquistando o lugar que ela queira conquistar, trilhando uma estrada pavimentada por mulheres negras que batalharam para vencer o racismo estrutural neste país.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço ao meu melhor amigo, o meu Deus. Ele que me ajudou e me fortaleceu durante todo o processo desta pesquisa, não me largou em nenhum momento e, por isso, sou grata a Deus e a Jesus Cristo, minhas fortalezas espirituais, acalmando minha alma diversas vezes.

Segundo, agradeço ao meu esposo, Moisés, à minha filha, Ana Maria, à minha mãe Salete e à minha mana, Miriã, que tiveram paciência durante os dois anos nos quais estive no mestrado, aguentando minhas inconstâncias, fadiga e reclamações. Ele e elas foram herói/heroínas na minha história e sem ele e elas eu não conseguiria.

Agradeço também o apoio de toda a equipe da Sepol: Joelma, Priscila, Vatusy, Ariane, Graziella, Margareth, Ringo e Rosilene, pois estive na chefia da Seção durante toda a pesquisa e foi graças ao apoio desses amigos e servidores maravilhosos, pois não largaram a minha mão, que encontrei forças para continuar. Além disso, expresso meu agradecimento à minha Coordenadora Acadêmica, Edilene, por toda ajuda na localização e no acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como às contribuições sobre o uso do Sistema de Gestão Acadêmica, ações que colaboraram para o levantamento de dados que realizei.

Muito obrigada ao meu Orientador, Prof. Dr. Lourival de Moraes Fidelis, que me deu toda liberdade para desenvolver os meus estudos e esteve sempre presente quando precisei, sendo um educador democrático, promotor do diálogo e da consciência crítica, o que tornou mais prazerosa a escrita desta dissertação.

Sou agradecida ainda aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Ândrea Francine Batista e Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes, pois suas contribuições enriqueceram a pesquisa e aprimoraram a qualidade final desta dissertação.

Às e aos docentes do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – ProfCiamb, que de maneira tão maravilhosa despertaram ainda mais a pesquisadora que está em mim, iluminando o caminho da dialética, no qual pude alcançar muito conhecimento durante os anos que estive nesse Programa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Agência Nacional de Águas – ANA.

Enfim, obrigada a todos que de alguma maneira contribuíram para a conquista deste título.

Gratidão eterna.

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos – donos de tudo.*

*A voz da minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

RESUMO

Após mais de 20 anos de promulgação da Lei 10.639/03, que reflete a luta por uma educação antirracista e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, na qual se instituiu a obrigatoriedade do ensino da história dos povos que são a base que formaram este país: os africanos escravizados e os indígenas originários desta terra, ainda nos deparamos com a fragilidade do cumprimento dessa legislação, além de entraves por não conseguir mudar pensamentos racistas e preconceituosos, e de romper o *status quo* dos que gerem o sistema de ensino. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, encontramos em um dos objetivos a relação entre dimensão ambiental e pluralidade étnica e racial com um destaque importante: a superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social. A formação de professores e professoras é o fio condutor para a construção de uma escola com equidade e respeito, e como em um efeito cascata, uma escola transformada para transformar. Assim, nesta dissertação é apresentado um estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, sendo analisados os currículos das licenciaturas desde a criação do primeiro curso de licenciatura do Setor, em 2008, até o ano de 2025. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica na qual os Projetos Pedagógicos dos Cursos e as fichas das disciplinas ofertadas foram analisados detalhadamente para compreendermos a construção de licenciaturas criadas após a promulgação da Lei 10.639/03, licenciaturas essas vinculadas a um Projeto Político Pedagógico emancipatório de um Setor da UFPR presente na região litorânea do estado do Paraná.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; educação antirracista; Projeto Político Pedagógico; formação de professores.

ABSTRACT

More than 20 years after the enactment of Law 10.639/03, which reflects the fight for anti-racist education, amending the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law No. 9.394/1996, which seeks to implement the teaching of the history of the peoples who are the basis that formed this country, the enslaved Africans and the indigenous peoples who originated from this land. We still face the fragility of compliance with this legislation, the obstacles of not being able to change racist and prejudiced thoughts, of breaking the status quo of those who manage the education system. In the National Curricular Guidelines for Environmental Education, we find in one of its objectives the relationship between the environmental dimension and ethnic and racial plurality, and with an important emphasis, the overcoming of racism and all forms of discrimination and social injustice. The training of teachers is the guiding thread for building a school with equity and respect, and as a cascade effect, a school transformed to transform. In this sense, this dissertation presents a study of the political projects of undergraduate courses in the Setor Litoral of the Federal University of Paraná, analyzing the curricula since the creation of the first course in the Bachelor's Degree of the Sector, in 2008, until the year 2025. The research is documentary and bibliographical, analyzing in detail the Political Pedagogical Projects (PPCs) and the files of the disciplines offered to understand the construction of undergraduate courses created after the enactment of Law 10.639/03, and within an emancipatory Political Pedagogical Project of the coastal region of the State of Paraná.

Keywords: Law 10.639/03; anti-racist education; Political Pedagogical Project; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Temas da Base Teórica da Pesquisa.....	31
FIGURA 2 –	Vista Aérea do Parque Memorial Quilombo dos Palmares.....	42
FIGURA 3 –	Processo de Circularidade de Inserção das Diretrizes nas IES...	121
FIGURA 4 –	Organização Curricular Apresentada no PPP do Setor Litoral.....	125
FIGURA 5 –	QR Code para Acessar o Flipbook Benedito e o Segredo das Pedras Antigas.....	178

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 –	Limites da Província de São Paulo até 1853.....	69
MAPA 2 –	População Negra e Comunidades Quilombolas no Paraná.....	79

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 –	Diferença de Acesso dos Negros em Ifes com Cotas que Englobam a Questão Racial e Cotas que Ignoram a Questão Racial.....	97
-------------	--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Cronologia das Mobilizações, Revoltas e Lutas dos Negros e Negras no Brasil (1807-1996).....	43
QUADRO 2 –	Principais Leis de Combate à Desigualdade Racial.....	50
QUADRO 3 –	Diferenças de Condições Culturais, Econômicas, Políticas e Sociais Entre Escravos e Imigrantes na Fase do Escravismo Tardio.....	54
QUADRO 4 –	Sistema Classificatório de Hierarquização Étnica do Brasil Criado por Portugal.....	62
QUADRO 5 –	Sistema de Valores Embutidos no Processo Miscigenatório no Brasil.....	63
QUADRO 6 –	Comunidades Quilombolas do Paraná Reconhecidas Pela Fundação Cultural Palmares.....	78
QUADRO 7 –	Análise de Conteúdo, Por Palavras-Chaves e Assuntos, Referente À Educação Antirracista nas Versões dos PPCs da Licenciatura em Artes.....	129
QUADRO 8 –	Análise de Conteúdo, Por Palavras-Chaves e Assuntos, Referente À Educação Antirracista nas Versões dos PPCs da Licenciatura em Ciências.....	136
QUADRO 9 –	Análise de Conteúdo, Por Palavras-Chaves e Assuntos, Referente À Educação Antirracista nas Versões dos PPCs da Licenciatura em Educação do Campo.....	142
QUADRO 10 –	Análise de Conteúdo, Por Palavras-Chaves e Assuntos, Referente À Educação Antirracista nas Versões dos PPCs da Licenciatura em Educação Física.....	147
QUADRO 11 –	Análise de Conteúdo, Por Palavras-Chaves e Assuntos, Referente À Educação Antirracista nas Versões dos PPCs da Licenciatura em Geografia.....	153
QUADRO 12 –	Análise de Conteúdo, Por Palavras-Chaves e Assuntos, Referente À Educação Antirracista nas Versões dos PPCs da Licenciatura em Linguagem e Comunicação.....	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Categorias Sociais no Paraná em Relação às Variáveis Terra e Escravos (1817-1818).....	74
TABELA 2 –	População dos Sete Municípios da Região Litorânea do Paraná por Cor ou Raça (2022).....	83
TABELA 3 –	Percentual de Vagas Destinadas aos Processos Seletivos da UFPR (Lei de Cotas).....	99
TABELA 4 –	Raça e Cor dos Estudantes Autodeclarados Pretos e Pardos Matriculados em 2024-2025 na UFPR Litoral.....	100
TABELA 5 –	Formas de Ingresso dos Estudantes Autodeclarados Pretos e Pardos Matriculados em 2024-2025 na UFPR Litoral.....	101
TABELA 6 –	Sexo dos Estudantes Autodeclarados Pretos e Pardos Matriculados em 2024-2025 na UFPR Litoral.....	102
TABELA 7 –	Turno dos Estudantes Autodeclarados Pretos e Pardos Matriculados em 2024-2025 na UFPR Litoral.....	102
TABELA 8 –	Cidade de Origem dos Estudantes Autodeclarados Pretos e Pardos Matriculados em 2025 na UFPR Litoral.....	103
TABELA 9 –	Curso dos Estudantes Autodeclarados Pretos e Pardos Matriculados no 2º Semestre de 2025 na UFPR Litoral.....	104
TABELA 10 –	Número de Palavras de Conteúdo Antirracista no PPP do Setor Litoral.....	126
TABELA 11 –	Panorama Geral das Versões do PPC da Licenciatura em Artes.....	128
TABELA 12 –	Panorama Geral das Versões do PPC da Licenciatura em Ciências.....	134
TABELA 13 –	Panorama Geral das Versões do PPC da Licenciatura em Educação do Campo.....	140
TABELA 14 –	Panorama Geral das Versões do PPC da Licenciatura em Educação Física.....	146
TABELA 15 –	Panorama Geral das Versões do PPC da Licenciatura em Geografia.....	152
TABELA 16 –	Panorama Geral das Versões do PPC da Licenciatura em Linguagem e Comunicação.....	161

LISTA DE SIGLAS

ACE	Atividades Curriculares de Extensão
AEN	Agência Estadual de Notícias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEM	Partido Democratas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
FTP	Fundamentos Teórico-Práticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH	Interações Culturais e Humanísticas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geociência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PA	Projeto de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPOL	Seção de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
STF	Supremo Tribunal Federal
UnB	Universidade de Brasília
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	PROBLEMA.....	19
1.2	OBJETIVOS.....	20
1.2.1	Objetivo geral.....	20
1.2.2	Objetivos específicos.....	20
1.3	JUSTIFICATIVA.....	20
2	ELEMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1	ABORDAGEM E PROCEDIMENTO.....	23
2.2	TÉCNICA DE PESQUISA COM DOCUMENTAÇÃO INDIRETA.....	25
2.3	MATERIAIS E MÉTODOS.....	25
3	EMBASAMENTO TEÓRICO.....	30
3.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A LUTA DO POVO NEGRO POR IGUALDADE NO BRASIL.....	30
3.1.1	Igualdade, Liberdade e Fraternidade: para quem?.....	30
3.1.2	Igualdade e posse de terra: a Lei de Terras e a proteção aos senhores fundiários.....	34
3.1.3	Desigualdade “camuflada”: o mito da democracia racial.....	38
3.1.4	Lutas, mobilizações e insurreições negras no Brasil.....	40
3.2	ESCRAVISMO TARDIO E O CAPITALISMO.....	50
3.3	BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL: A TENTATIVA DE APAGAR A HISTÓRIA DE UMA CULTURA.....	55
3.4	PARANÁ NEGRO.....	66
3.4.1	Quilombos no Paraná.....	76
3.4.2	Litoral do Paraná.....	80
3.4.3	Perfil atual da população no Litoral do Paraná.....	83
3.5	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O IDEAL DO COLONIZADOR..	85
3.6	PRESENÇA NEGRA NA UFPR: POLÍTICA DE COTAS E O PERFIL DO ESTUDANTE AUTODECLARADO PRETO OU PARDO NA UFPR SETOR LITORAL.....	90
3.7	OS CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIZADORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS.....	105

3.8	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS.....	112
4	ANÁLISE DE DADOS.....	123
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	123
4.2	ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO SETOR LITORAL.....	124
4.3	ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DAS LICENCIATURAS DO SETOR LITORAL.....	127
4.3.1	PPCs da Licenciatura em Artes.....	128
4.3.2	PPCs da Licenciatura em Ciências.....	134
4.3.3	PPCs da Licenciatura em Educação do Campo.....	140
4.3.4	PPCs da Licenciatura em Educação Física.....	146
4.3.5	PPCs da Licenciatura em Geografia.....	152
4.3.6	PPCs da Licenciatura em Linguagem e Comunicação.....	161
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	170
6	PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO.....	176
6.1	CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO LIVRO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS.....	176
6.2	LIVRO “BENEDITO E O SEGREDO DAS PEDRAS ANTIGAS”.....	178
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
	REFERÊNCIAS.....	182
	APÊNDICE A – PÁGINAS DO LIVRO “BENEDITO E O SEGREDO DAS PEDRAS ANTIGAS”.....	190
	ANEXO A – RES. CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.....	193

1 INTRODUÇÃO

Dentro do meu próprio processo emancipatório, trago nesta introdução o traçado de um caminho que vai da vida e da práxis desta pesquisadora até o gatilho impulsionador desta pesquisa. Em minhas memórias busco uma resposta do “agora”, olhando no passado os meus passos neste planeta, a minha trajetória, as pessoas e as situações que me levaram ou mesmo me empurraram até o “hoje”. Confesso que o exercício é desafiador, pois traz à tona memórias e vivências que eu gostaria que já tivessem sido consumidas pelo tempo.

Trago hoje à memória o que minha mãe há muito me ensinou: “perdoar não é esquecer; perdoar é lembrar sem lhe causar dor”. E com este espírito apresento nas linhas a seguir o meu memorial.

Sou a filha do meio de três irmãs, fruto de um casamento inter-racial de um homem branco e mulher negra. Meu pai foi eletricista e minha mãe foi auxiliar de serviços gerais. Crescemos com muitas dificuldades financeiras, mas com o apoio muito grande de meus pais em relação à educação, todos os poucos investimentos que tínhamos eram direcionados para a nossa educação.

Na infância, não compreendia as piadas com o meu cabelo, minha cor e quando, chorando, indagava a minha mãe sobre isso, ela sempre me dizia que ser preta era orgulho, porque o nosso povo construiu este país, que éramos fortes e era assim que eu deveria responder: “sou preta, sim, com muito orgulho!”. Para todas as falas racistas, eu sempre me posicionei como uma fortaleza, mas no meu interior a força psicológica do legado social do branqueamento me esmagava. Então você cresce e começa a ouvir que o Brasil é um país miscigenado, que o racismo não existe, que as brincadeiras são inofensivas. São essas impressões que deixam as marcas invisíveis, mas não indolores, em nós, negros.

Nas aulas de História do Brasil, as imagens eram de negras e negros acorrentados, amarrados em pelourinhos, com rostos que expressavam dor, e ao assistir a novelas ambientadas em tempos do escravagismo eu me perguntava: “por que homens e mulheres negras sofriam tanto sem lutar? A maioria estava nas fazendas, então, por que não se rebelavam contra os capatazes e fugiam?”

Essas perguntas não me foram respondidas no tempo de escola; eu as obtive e conquistei esse conhecimento muito tempo depois, quando ao me deparar com um espaço plural e dialógico, a Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral), rompi com a alienação e a negação da trajetória de meus antepassados e mergulhei nas águas profundas e opacas, quase apagadas, da história da África e do seu povo escravizado.

Em meados de 2012, ao buscar minha filha de 4 anos na escola, eu a coloquei sentada na cadeirinha, prendi o cinto, momento em que ela me olhou fixamente e me perguntou: “mãe, por que eu não sou branca? Eu queria ser branquinha... Eu não quero mais ter esta cor”. Com os olhos cheios de lágrimas, me olhava como se na sua frente estivesse todas as respostas para seus anseios e tristezas.

Naquele momento aquela fortaleza que eu tinha erguido desde minha infância para me proteger do racismo desabou. Era como se tudo voltasse à minha mente, mas com uma força avassaladora, e em uma pequena fração de tempo me lembrei do que minha mãe me ensinou. Naquele momento eu era a mãe da menina negra e pronunciei os mesmos ensinamentos simples, porém, acrescentando a eles o conhecimento científico adquirido pela mãe negra e pesquisadora que eu estava me tornando.

Minha filha parou de chorar e aproveitando sua curiosidade infantil, no caminho de volta para casa falei sobre a história de nossos antepassados. Assim, comecei a educar a autoestima dela para que se fortalecesse e crescesse.

Ao procurar a escola e a professora, expliquei os fatores que levaram uma criança de 4 anos a sair do ambiente escolar, onde deveria se sentir acolhida e valorizada, em crise sobre sua cor e sua beleza. Dialoguei com a educadora sobre uma criança de 4 anos concluir que o belo é somente o branco e que o preto é feio reproduz o racismo estrutural que permeia toda a história deste país, acentuando e perpetuando a desumanização das pessoas negras brasileiras.

Destaquei vários conteúdos infantis (literatura, desenhos, história) que poderiam ser trabalhados em sala, pois lá havia mais crianças negras, para que elas pudessem compreender que o preto também é belo e ter sua autoestima elevada. Foi assim que nasceu o desenho de uma formação continuada para professores em Educação Étnico-Racial e juntamente com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

(Neabi+) do Setor Litoral, foi elaborado o Curso de Extensão “ERER – Educação para relações étnico-raciais”, em Matinhos.

No destaque que bell hooks faz sobre a obra de Paulo Freire, a educação libertadora só será assim considerada se todos tomarem posse do conhecimento, comparando esse processo de libertação a uma plantação na qual todos devemos trabalhar e, assim, faço parte dessas trabalhadoras em busca de uma educação libertadora.

Foi imbuída desse envolvimento que iniciei as pesquisas sobre uma educação antirracista e percebi a necessidade de formação de professores e professoras nessa temática. Assim, na junção desses pontos, busquei conhecer a participação da UFPR Litoral na formação de seus licenciados e licenciadas na perspectiva da educação antirracista.

Compreendendo o ponto de partida desta pesquisadora, a partir deste momento passo a apresentar a construção desta dissertação, a qual é diretamente ligada à história de vida de muitas negras e muitos negros brasileiros.

O Brasil carrega um estigma: foi a última nação do mundo a abolir a escravidão. Desde então, os movimentos sociais lutam para alcançar uma democracia efetiva e igualitária e entre os vários processos dessa luta, destaca-se a Educação para as relações étnico raciais.

Começo esta pesquisa com o caminho percorrido para a construção de políticas de reparação ao povo negro brasileiro, seguindo pelo período de escravização, abolição, elaboração de uma política nacional de branqueamento, mito da democracia racial, perpetuação do racismo no Brasil e, finalmente, chegando à elaboração da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da educação pública e privada.

Em 2008, instituiu-se a Lei federal 11.645, que complementa a Lei federal 10.639/03, ampliando a obrigatoriedade das instituições de educação de ensinar a história e a cultura indígena no mesmo formato implementado pela Lei que a antecedeu, leis essas que alteraram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96.

Ressalto, no entanto, que mesmo considerando a grande importância e relevância do estudo da história e da cultura indígena, nesta pesquisa não o abordarei, tendo em vista que os caminhos percorridos por esses dois povos no território

brasileiro não tiveram o mesmo princípio e embora suas histórias se entrelacem, não são as mesmas. De outro modo, eu teria de realizar uma pesquisa enfocando somente as questões dos nossos povos originários para fazer jus à sua história e à sua cultura que são riquíssimas e, portanto, merecem um estudo especial e aprofundado.

Antes de iniciar a problematização sobre a formação de professores e professoras, apresento neste trabalho uma breve história da Educação Superior no Brasil, perfazendo o caminho de uma educação colonizadora e opressora, para logo depois debater a educação das relações étnico-raciais, bem como a gênese das leis que mudaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta pesquisa foi utilizado o método do materialismo histórico-dialético para análise do problema, fazendo o movimento do estudo através da história, bem como apresentando as condições e contradições nas quais o racismo estrutural brasileiro encontra força para perpetuar suas raízes.

Também, adotou-se como metodologia a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciaturas da UFPR Litoral, com uma abordagem quantitativa e qualitativa dos aspectos que relacionam ensino, pesquisa e extensão a uma educação antirracista e libertadora.

Análises desses documentos, substancialmente os PPCs das licenciaturas da UFPR Litoral, compõem um capítulo no qual há uma discussão crítica sobre a educação para as relações antirracistas na formação das educadoras e dos educadores.

Na sequência, há um capítulo dedicado à reflexão sobre o que falta e o que é necessário adequar nesses PPCs, e se esses documentos atendem de forma satisfatória a formação de professores e professoras para uma educação antirracista.

Por último, apresento as considerações finais sobre a investigação realizada.

1.1 PROBLEMA

Como se deu a implementação da Lei 10.639/03 – que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino no Brasil, em instituições públicas e privadas – no Projeto Político-Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da UFPR Litoral?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar se os currículos das licenciaturas da UFPR Litoral apresentam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em consonância com a Lei 10.639/03, na perspectiva da formação docente para a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais mitigadora do racismo.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Compreender os princípios da igualdade racial e do conceito de raça, analisando dialogicamente a história do povo negro no Brasil, a colonialidade e a sua relação com o racismo estrutural.
- b) Descrever os caminhos para uma educação antirracista a partir da promulgação da Lei 10.639/03 na interface com o estudo do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral.
- c) Identificar os diálogos do PPP e dos PPCs com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03).
- d) Elaborar e distribuir um produto educacional em forma de livro de literatura infantil para divulgar, de forma lúdica, a história do povo negro no Litoral do Paraná, na cidade de Paranaguá.

1.3 JUSTIFICATIVA

Uma análise crítica do escravismo no Brasil e de todo o processo de construção do capitalismo nos direciona a um caminho talhado pelas mãos dos colonizadores, uma história forjada na segregação ideológica e racial que separava negros e negras de serem aceitos como seres humanos.

A nação brasileira, com o “fim” tardio da escravização, passou pela construção de uma ideologia de branqueamento na intenção de que houvesse o nascimento de uma nova raça brasileira, mais branca. São centenas de anos da internalização de um

pensamento idealizado no branqueamento, e não somente os brancos introjetaram isso, mas também os negros, fazendo-os ter uma autoestima baixa e os brancos se supervalorizarem em relação ao negro (Carone, 2012).

A consequência desde longo processo de apagamento do negro e da negra, da sua presença e da cultura de todo um povo tem um impacto muito forte na nossa sociedade, sendo um deles a invisibilidade dos negros, principalmente nas ciências, portanto, trata-se de um fator preocupante.

A educação precisa e deve tratar os negros e as negras como ser pensante e criador/gerador de arte, cultura e ciência. Segundo Munanga (2016), a Educação, o Sistema Legal e as Políticas Afirmativas são os três caminhos para o combate ao racismo e a desigualdade racial.

Na parte legal, temos a Lei 10.639/03 ampliada pela Lei 11.645/08, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecerem a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira dentro de todas as disciplinas que já fazem parte das grades curriculares da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral apresenta em seu cerne a promoção da educação pública integrada, buscando o desenvolvimento sustentável de todos os municípios da região litorânea do Paraná e do Vale do Ribeira paranaense (PPP Setor Litoral, 2008) e tendo como um de seus princípios o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos, com destaque ao papel do egresso, o qual deverá estar qualificado para atuar com responsabilidade social e trabalhar junto às comunidades locais objetivando o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural da região litorânea do Paraná e do Vale da Ribeira paranaense (PPP Setor Litoral, 2008).

Os cursos de licenciatura da UFPR Litoral formam professores e professoras que têm o papel muito importante de compartilhar seu aprendizado com seus estudantes, assim como qualquer outra licenciatura, mas na UFPR Litoral existe um destaque para esses egressos: eles devem ser profissionais pautados pela crítica, investigação, proatividade e ética, sendo capazes de transformar a realidade.

A análise dos PPCs das licenciaturas da UFPR Litoral busca retratar a formação de docentes interligada a um PPP inovador, com a presença de aspectos

que trabalhem a relação de pertencimento, a educação antirracista e a articulação entre educação, cidadania e raça.

O desvelamento de currículos elaborados e aprovados após a Lei 10.639/03 é de suma importância para compreendermos se as pessoas “formadas” nessas licenciaturas estão acessando o conhecimento dos saberes e identidades negras para atuarem no ensino do litoral do Paraná e do Vale do Ribeira paranaense.

A formação de professores e professoras é o dinamismo para a pavimentação de um caminho rumo a uma educação antirracista, transcendendo a transmissão de um conhecimento ao proporcionar a construção ativa de uma educação crítica que valoriza as raízes culturais do povo africano, decolonizando o ensino e ruindo o alicerce petrificado do racismo estrutural.

2 ELEMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTO

Escolhemos o **materialismo histórico-dialético** como método de abordagem desta pesquisa ao procurarmos responder a questões que saem da normalidade e são determinadas por relações desumanizadoras que nos levam às suas raízes mais profundas e escondidas. Assim, para chegar ao cerne de tais questões, ou pelo menos para nos aproximar dele, compreendendo tais questões como um fenômeno não isolado e em constante movimento, consideramos a primeira lei da dialética, que segundo Politzer:

[...] começa por constatar que “nada fica onde está, nada permanece o que é”. Quem diz dialética diz movimento, mudança. Por conseguinte, quando se fala de se colocar no ponto de vista da dialética, isso quer dizer colocar-se no do movimento, da mudança: quando quisermos estudar as coisas segundo a dialética, estudá-las-emos nos seus movimentos, na sua mudança (Poltzer, 1979, p. 199).

O materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, é uma abordagem teórica e metodológica que analisa a realidade e as transformações sociais através da lente da história. Explicando melhor, o termo “materialismo” se refere à base material da existência humana; “histórico” indica que essa existência é condicionada pela história; e “dialético” aponta para as contradições que impulsionam o movimento histórico.

Lakatos (2010, p. 83), ao refletir sobre o método científico da dialética com **abordagem qualitativa**, expressa que “portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. No anseio de romper com o senso comum e buscarmos a compreensão consciente real, percorremos o caminho que vai além da chamada “pseudoconcreticidade”¹, desnaturalizando o que se coloca como natural (Richter, 2012).

¹ Conceito utilizado por Kossik (1976) em sua obra “Dialética do concreto”, na qual afirma: “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudocreticidade”.

Começando pelo objeto central da pesquisa – “formação de professores e professoras para uma Educação Antirracista” –, delimitamos alguns caminhos para seguir nesses desvios e chegarmos à essência do fenômeno, desvios estes que nos levaram à necessidade de uma pesquisa que utiliza o **método de procedimento histórico**, o qual visa:

Investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época (Lakatos, 2010, p. 89).

Nesse sentido, a utilização desse método se justifica pela busca histórica do caminho que nos traz até este momento: por quê a necessidade de formar professores e professoras para uma educação igualitária, para uma educação que liberta?

Esse questionamento nos suscita outras questões que reforçam a justificativa acima exposta, quais sejam:

- a) Em que momento o país introjeta em sua sociedade o comportamento e os pensamentos racistas?
- b) Quais são os poderes hegemônicos que perpetuam a desigualdade por tantos anos em nosso país?
- c) Como se configura a presença negra no Brasil, na Região Sul, no Paraná e em seu litoral?
- d) Qual a importância dos Projetos Político-Pedagógicos para uma práxis transformadora do sujeito e do seu entorno?
- e) Mesmo um Projeto Político-Pedagógico “inovador” pode “apagar” o combate ao racismo de suas linhas ou não colocar em destaque um tema de tamanha importância para a busca de uma pedagogia realmente “freiriana”?²

Todas essas perguntas e muitas outras nos levam ao caminho da história, da filosofia e dos principais conceitos que já nos trazem abundantes conhecimentos da coisa em si.

² Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado “Pedagogia Crítica”. É também o Patrono da Educação Brasileira.

2.2 TÉCNICA DE PESQUISA COM DOCUMENTAÇÃO INDIRETA

Segundo Lakatos (2010, p. 157), técnica de pesquisa com documentação indireta “é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”, na qual utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica. Nesta investigação, em um primeiro momento, foram selecionados para a pesquisa bibliográfica autores que são grandes estudiosos da temática racial, entre eles: Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga. Para a compreensão da história da Educação Superior no Brasil e de Projetos Político-Pedagógicos, estudamos alguns autores como: Maurício César Vitória Fagundes, Celso Vasconcelos, entre outros. Buscamos também as relações entre racismo e colonialismo; assim recorreremos a bell hooks, Frantz Fanon e Aníbal Quijano.

Com o entendimento sobre a importância substancial desta investigação e considerando toda a base bibliográfica estudada, partimos para a pesquisa e busca de documentos da Universidade Federal do Paraná.

Na UFPR Litoral encontramos algumas dificuldades, pois durante alguns anos – até 2016 – os documentos desse Setor eram em forma física. Com isso, muitas informações foram perdidas e documentos foram encaminhados para a Pró-Reitoria de Graduação, na cidade de Curitiba. Somente em 2017 os documentos passaram a ser digitais, produzidos através de sistemas. Enfim, conseguimos os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em todas as suas versões, ainda que algumas mais completas e outras apenas com a matriz curricular.

2.3 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa é de abordagem dialética, com procedimento histórico e técnicas documental e bibliográfica. Nela buscamos responder à problemática geradora: “Como se deu a implementação da Lei 10.639/03 – que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino no Brasil, em instituições públicas e privadas – no Projeto Político-Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da UFPR Litoral?”.

No constante movimento do objeto, fez-se necessário voltar, buscar as razões que nos trouxeram até o ponto do porquê foi necessária a implementação de leis para garantir que a educação não seja mera reprodutora, como nos alerta Bourdieu e Passeron (1982): “[...] numa sociedade em que a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais [...] da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada”.

Iniciamos a pesquisa com a compreensão da perspectiva histórica sobre a população negra no Brasil e com esse fio condutor, avançamos até a história do povo negro no estado do Paraná até chegarmos à situação atual nos municípios da região litorânea.

Seguindo com a pesquisa bibliográfica, fomos entender a construção do Ensino Superior no Brasil, começando pelo Brasil Colônia até os dias atuais. Ainda no âmbito da educação, buscamos os caminhos para uma educação decolonizadora, conhecendo seus pensadores e formas de resistência. Assim, chegamos ao cerne da pesquisa, que é a formação de professores e professoras para uma educação decolonizadora, e as legislações que implementam uma política reparadora para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis de ensino no Brasil.

O acesso aos documentos analisados foi viabilizado pela Coordenadora Acadêmica e Assessoras dos cursos da UFPR Litoral, que indicaram a localização do material que está na forma digital e emprestaram os documentos que estão somente na versão impressa.

No contato com o PPP da UFPR Litoral, podemos compreender que a nomenclatura “disciplina”, com a qual estamos acostumados, não existe; o que temos dentro de um dos espaços pedagógicos chamado Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) são “módulos”. Estes são registrados nos PPCs por meio das Fichas 1, nas quais encontramos nome, carga horária, ementa e a bibliografia de cada módulo. Em cada semestre, a ou o docente que ministrará determinado módulo precisa apresentar uma Ficha 2, documento que é a representação das atividades a serem desenvolvidas naquele módulo. Basicamente, trata-se de uma Ficha 1 complementada pelo/pela docente com suas referências, condução didático-metodológica e atividades planejadas e formas de avaliação, podendo ou não seguir a bibliografia sugerida.

Nossa intenção inicial era pesquisar as Fichas 1 e 2, mas devido à dificuldade de acesso às Fichas 2 e ao número ínfimo dessas fichas disponíveis, resolvemos descartar a Ficha 2 da análise de conteúdo.

Após o estudo da base teórica, passamos ao estudo do Projeto Político-Pedagógico e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas da UFPR Litoral. Para tanto, utilizamos a sequência de análise do conteúdo proposta por Minayo (2001), iniciando com uma pré-análise por meio da leitura superficial primeiro do PPP setorial, que subsidia a construção dos PPCs; depois da leitura de resoluções; e dos PPCs das licenciaturas, no total de 06. A leitura preliminar objetivou a verificação da estrutura do documento, de seus itens obrigatórios, de sua missão e do seu objetivo. Enfim, permitiu uma visão geral do todo.

Na segunda fase, depois do contato inicial com a estrutura dos PPCs, definimos como extremamente necessária a leitura total de cada documento, pois poderíamos encontrar a comprovação (ou não) de uma educação antirracista não somente na matriz curricular, mas também nas ementas dos módulos. Então, realizamos a leitura global de 16 PPCs e do PPP da UFPR Litoral, totalizando um montante de 2.443 páginas.

A terceira fase se constitui na elaboração dos indicadores, palavras-chave que tivessem extrema proximidade com o Ensino da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. Essa seleção resultou em 14 palavras-chave para utilizarmos na pesquisa de análise de conteúdo dos documentos já analisados de maneira global, as quais estão elencadas a seguir, em ordem alfabética:

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| 1 África; | 8 Negra/negras; |
| 2 Afro-brasileira(o); | 9 Negro/negros; |
| 3 Antirracista; | 10 Preconceito; |
| 4 Étnico-racial/Étnico-raciais; | 11 Preta/pretas; |
| 5 Injúria racial; | 12 Preto/pretos; |
| 6 Lei 10.639/03; | 13 Racial/raciais; |
| 7 Lei 11.645/08; | 14 Racismo. |

Destacando que as palavras “Preta(o)/Pretas(os), Negra(o)/Negras(os)” apenas foram catalogadas se no contexto expressavam o sentido da pessoa preta ou negra, não sendo contabilizadas se estivessem fora do contexto racial.

Os documentos que estavam em formato digital passaram por uma análise de pesquisa, por palavra-chave e observação do contexto, sendo elaborada uma tabela para a organização desses dados.

Os documentos encontrados somente no formato impresso foram analisados em leitura *ipsis litteris*, durante a qual procuramos as palavras-chaves analisando o contexto em que estavam empregadas.

Além das palavras-chaves, os módulos (disciplinas) que abordam a temática racial também foram catalogados e registrados em planilhas, sendo analisados e divididos assim:

- a) módulos que abordam diretamente a temática racial em seus títulos ou ementas;
- b) módulos que não abordam diretamente a temática racial, mas possuem bibliografias ou ementas que de alguma maneira tragam assuntos relacionados às questões raciais;
- c) espaços curriculares que trazem de forma transversal aspectos da educação racial;
- d) conteúdos que não abrangem os espaços curriculares, mas que orientam para o ensino antirracista.

Após o levantamento dos dados dos PPC das licenciaturas, aprofundamos a pesquisa por meio da aplicação de um questionário, com perguntas abertas, a ser respondido pelas e pelos Coordenadores dos 06 cursos de licenciatura da UFPR Litoral: Artes, Ciências, Educação do Campo, Educação Física, Geografia e Linguagem e Comunicação.

Segundo Gil (2009), o questionário é uma técnica de investigação com perguntas que possuem a intenção de obter informações. Já para A. Parasuraman (1991), é um conjunto de questões elaboradas com o fim de gerar os dados necessários para se atingir o objetivo de um projeto ou de uma pesquisa. Ainda, de acordo com Mello e Bianchi (2015), o questionário é uma ferramenta para colher dados dentro do estudo e não pode ser confundido com a metodologia da pesquisa.

O questionário aberto foi enviado para o e-mail das coordenações e da assessoria de cada curso. No corpo desse documento foram inseridos um resumo do intuito da pesquisa e a solicitação de colaboração das coordenações para uma melhor

compreensão da implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos e nas discussões das Câmaras Pedagógicas³ dos Cursos.

O questionário foi composto por 04 questões abertas, elaboradas a partir: i) da análise dos dados dos PPCs. ii) da preocupação em verificar os esforços para a inserção das Diretrizes do CNE para uma Educação das Relações Étnico-Raciais. As perguntas dirigidas às Coordenações das licenciaturas foram as seguintes, nesta mesma ordem:

1. O currículo do curso de licenciatura aborda a temática racial (estudo sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana)? Essa abordagem é realizada em módulos exclusivos sobre essa temática ou de maneira transversal?
2. De que forma as teorias e práticas decoloniais, a interseccionalidade e o pensamento de autores negros e negras são incluídos nas bibliografias e nos planos de ensino?
3. Como o curso prepara futuros professores e professoras para lidar com o racismo no ambiente escolar e para promover uma educação antirracista com seus alunos e alunas?
4. A temática racial é frequentemente pautada nas discussões e estudos da Câmara Pedagógica do Curso, de maneira que exista uma ação de reflexão/avaliação da amplitude e importância do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no combate ao racismo?

Solicitamos que o questionário fosse respondido em um período de 20 dias e que fosse devolvido ao mesmo e-mail que o encaminhou. Após as devolutivas, as respostas foram organizadas em tabelas divididas por perguntas e estas por curso, para fim de uma melhor análise comparativa.

³ Segundo o Regimento da UFPR Litoral: “Art. 19. As Câmaras Pedagógicas de Curso são órgãos deliberativos e consultivos dos cursos de graduação em consonância com o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR. Art. 20. As Câmaras Pedagógicas de Curso serão compostas: I - pelo Coordenador e Vice-Coordenador de Curso, que trata o art. 127 do Regimento Geral da UFPR; II - por servidores do quadro docente que assumem a responsabilidade pelo Projeto Pedagógico do Curso sob responsabilidade da Câmara, conforme decisões homologadas pelo Conselho Setorial; III - por 01 (um) representante dos servidores técnico-administrativos, eleito por seus pares em eleição direta, livre e secreta, pelo período de 02 (dois) anos, permitida uma recondução; e IV - por representantes discentes do curso, na proporção de um quinto (1/5) do total de membros da Câmara, com mandato anual, permitida uma recondução” (Res. 40/19-Coplac, 2019, p. 09). Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2019/09/coplac-40.19.pdf>.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO

O ponto de partida e chegada desta pesquisa perpassa a Formação de professores e professoras e percorre um caminho entre diversos autores de uma educação que liberta e que nos leva a uma luta contra-hegemônica que reage criticamente aos modelos dominantes de formação.

Entre as obras disponíveis que tratam da formação crítica permanente de professores e professoras, podemos destacar as de Paulo Freire, com a “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia” e “Educação como Prática de Liberdade”, de Paulo Freire.

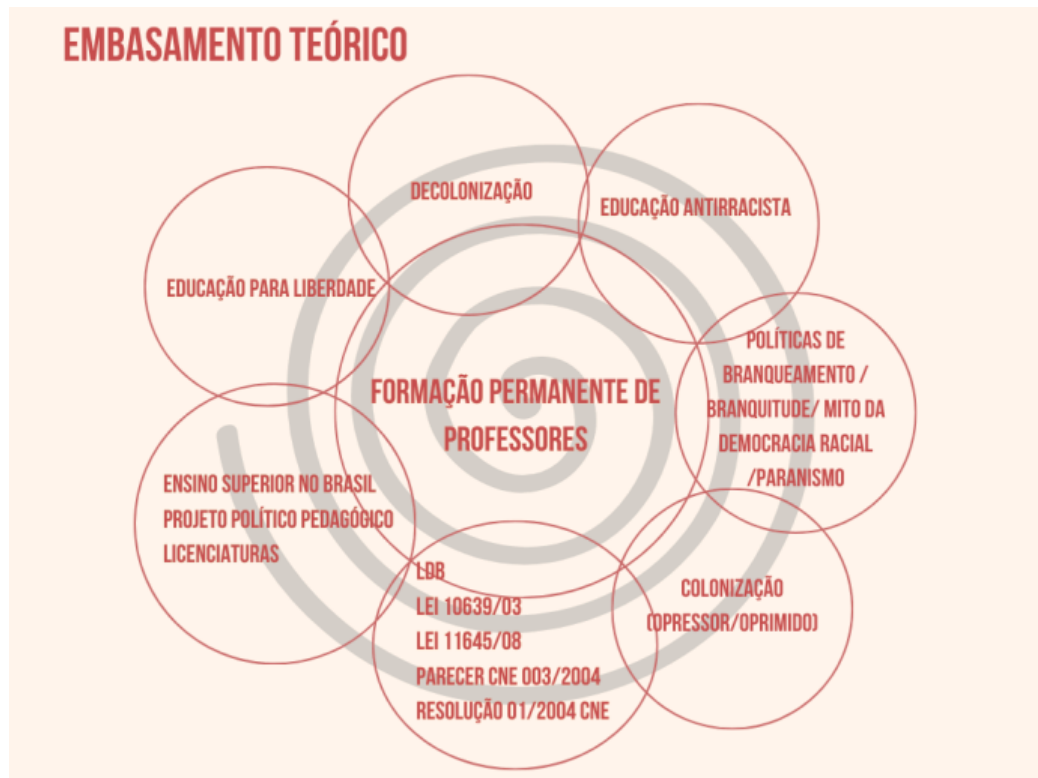
A formação permanente de professores e professoras para uma educação antirracista é suleada pela história do Brasil e, mais especificamente, o período de colonização, período escravista e do poder hegemônico de uma sociedade fundamentada em teorias racistas da Europa. Por isso a preocupação em pesquisar: as políticas de branqueamento no país, o movimento chamado Paranismo e o mito da democracia racial, utilizando para isso obras de Clóvis Moura, Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento, Célia Maria M. Azevedo e Nilma Lino Gomes.

Quando abordamos a importância de uma educação antirracista em uma perspectiva decolonial, que questiona a hegemonia do colonizador, nos referenciamos em Frantz Fanon, Aníbal Quijano e bell hooks, visto que em suas obras são abordadas temáticas caras a esta pesquisa: a colonização, a descolonização e a decolonização, bem como aspectos das relações étnico-raciais.

Além disso, optamos por apresentar um breve relato da história da criação das universidades brasileiras, retratando a construção do Sistema de Ensino no Brasil e também a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos, enfocando especialmente o PPP da UFPR Litoral, recorrendo para tanto a autores como Celso Vasconcellos e Maurício Fagundes.

O embasamento teórico desta pesquisa está sumarizado no esquema a seguir:

FIGURA 1 – TEMAS DA BASE TEÓRICA DA PESQUISA



FONTE: A autora (2025).

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A LUTA DO POVO NEGRO POR IGUALDADE NO BRASIL

Este capítulo apresenta um relato histórico sobre os princípios da igualdade, partindo da Era Moderna e enfatizando seus efeitos no Brasil. Nele também buscamos explicar a desigualdade de classes, principalmente no campo, começando com a Lei de Terras (Lei 601, de 1850) e suas consequências nos dias atuais.

Após, fizemos um breve histórico das lutas, mobilizações e insurreições negras que foram a força motriz das políticas de reparação para o povo negro no Brasil.

3.1.1 Igualdade, Liberdade e Fraternidade: para quem?

Iniciaremos este breve histórico sobre as lutas por igualdade racial a partir de acontecimentos na Era Moderna, que compreende aproximadamente do século XV ao XVIII. Esse foi um período de profundas transformações que delimitaram as bases

das relações de poder no mundo em que vivemos hoje, sendo marcado pela transição da sociedade feudal da Idade Média para o sistema capitalista, sendo caracterizado também pela ascensão da burguesia, centralização do poder “nas mãos” dos reis (o Absolutismo), grandes expansões marítimas e “colonização” de “novas terras”.

A Era Moderna, marcada pelos poderes hegemônicos⁴ da Europa, carrega ainda uma marca crucial: a acumulação de capital através do mercantilismo e do trabalho escravo. Houve na Europa a espoliação, expropriação e expulsão de camponeses e artesãos, criando as condições necessárias à composição do mercado de trabalho, ou seja, o assalariado. Da mesma forma, a invasão de países africanos e a escravização dos negros constituem a força que promoveu a expansão do capitalismo (Santana, 2025).

Ao olharmos para o Antigo Regime Político⁵, antes das ditas revoluções liberais, as pessoas não eram consideradas como iguais, pois os seus direitos e deveres eram resultados do seu pertencimento a uma determinada condição social, e não da sua natureza humana.

A Revolução Francesa (1789) decretou o fim do Antigo Regime, criando as condições propícias para a implantação do Estado Liberal Burguês, ou seja, do liberalismo econômico, que consolidou a burguesia no poder político, e a burguesia como classe dominante do sistema capitalista. Os burgueses participaram de vários processos revolucionários e até de movimentos sociais se estes defendessem os seus interesses econômicos.

Apesar de o Estado Liberal Burguês proclamar a igualdade para todos perante a lei, a realidade era outra: os direitos políticos, como por exemplo o direito ao voto, não estavam assegurados para todos; somente para os membros da burguesia, os mesmos que conduziam o poder econômico, pois eram eles que podiam escolher seus representantes e estes, por conseguinte, criavam as normas que regiam a sociedade.

Mas a Revolução Francesa e seus ideais foram utilizados como força para a luta pelo fim da escravização e do poder do colonizador em uma das colônias

⁴ Hegemonia: do grego “egemonía”, significa a supremacia entre cidades, nações ou povos. A utilização do termo no meio político se iniciou por meio das concepções de Lênin, mas tomou forma a partir dos estudos realizados pelo filósofo marxista Antonio Gramsci (1891-1937). Segundo Gramsci (1978), “A supremacia de um grupo se manifesta de dois modos: como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa liquidar ou submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados”. Acesso em: 9 set. 2024.

⁵ Antigo Regime: foi um sistema social e político que vigorou na Europa entre o século XV e o final do século XVIII. Adaptado de: www.youtube.com/watch?v=XEb9ISAVqWQ . Acesso em: 9 set. 2024.

francesas na América Latina, São Domingos, hoje o Haiti. O que essa colônia produzia representava dois terços do comércio exterior da França, além de ser o maior mercado individual de tráfico negreiro europeu e considerada o orgulho da França com seu meio milhão de escravos. Lembramos que São Domingos foi ocupada primeiramente pela Espanha, que dizimou a população originária daquele território, e por fim, para evitar o fim de toda uma geração, houve a “importação”, ou melhor dizendo, o tráfico de negros robustos da África a partir de 1517, período quase contemporâneo à chegada dos portugueses no Brasil (James, 2010, p. 11).

Foi em agosto de 1791, ou seja, passados dois anos da Revolução Francesa, que o reflexo dos ideais dessa revolução na vida de um homem – Toussaint L’Overture – o impulsionou a liderar a Revolta de São Domingos, uma luta que se estendeu por 12 anos, mas que culminou na vitória daquele povo sobre os brancos locais, os soldados da monarquia francesa. E mais: debelaram uma invasão espanhola e uma expedição britânica, além de obterem grande vitória sobre uma expedição francesa comandada pelo cunhado de Napoleão Bonaparte, em 1803, resultando no Estado negro do Haiti, sendo a única revolta de escravizados da história e que serve de inspiração até os dias de hoje. Conforme destaca James:

Uma outra pergunta permanece sem resposta: a mais realista e significativa de todas. Toussaint L’Overture e os escravos haitianos trouxeram para o mundo muito mais do que a abolição de escravizados. Quando os latino-americanos viram que o pequeno e insignificante Haiti podia conquistar e manter a independência, começaram a pensar que deveriam ser capazes de fazer o mesmo. Petion, o governante do Haiti, ajudou na recuperação da saúde do enfermo e derrotado Bolívar: deu-lhe dinheiro, armas e uma prensa tipográfica para auxiliá-lo na campanha que culminou com a Libertação dos Cinco Estados (James, 2010, p. 364).

No Brasil, a Revolta de São Domingos impactou a elite escravocrata, que passou a ter um intenso medo de que a propagação das ideias de liberdade e igualdade gerassem uma onda de insurreições e revoltas entre os escravizados, o que desencadeou grande vigilância e repressão das revoltas aqui país.

Na realidade, quando o assunto é a igualdade para todos, o Brasil andou a passos muitos lentos, muito mais lentos do que seus vizinhos da América Latina. Por exemplo: o sufrágio universal só veio com a Constituição de 1891, mas foi um “faz-de-conta” porque impedia que analfabetos e mulheres votassem, justamente as pessoas que representavam a maior parte da população. As mulheres tiveram direito

a voto em 1932 e os analfabetos somente em 1986. Enfim, a igualdade era um instrumento que beneficiava apenas uma elite econômica (Sarmiento, 2006).

Nesse cenário, temos um quadro bem mais grave no Brasil: a barbárie da escravidão, que persistiu mesmo constando em nossa primeira Constituição, de 1824, na qual foi proclamada o princípio da igualdade em seu art. 178, inciso XIII: *“A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”* (Nogueira, 2012).

A aristocracia e a elite do país apoiaram a escravização de negros durante quase todo o período do Império (1822-1889) e a abolição dessa prática cruel e desumana, em 1888, não veio acompanhada de políticas de reparação que permitissem que esses sujeitos fossem incluídos socialmente, que pudessem usufruir do que a Constituição oferecia: uma lei igual para todos.

A igualdade não era para todos, pois do dia 13 de maio de 1888 para o dia 14 de maio de 1888 nada mudou; a igualdade não se manifestou na vida daquelas pessoas. Nascimento, ao abordar o Mito do “Africano Livre”, nos diz:

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado – aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo[...] Em 1888, se repetiria o mesmo ato “libertador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres” (Nascimento, 2016, p. 79).

3.1.2 Igualdade e posse de terra: a Lei de Terras e a proteção aos senhores fundiários

Algumas medidas/leis⁶ foram criadas/geradas com o intuito de fortalecer uma certa “modernização”, mas sempre tendo como pano de fundo a preservação dos interesses dos senhores fundiários. Um exemplo foi a Lei de Terras – Lei 601, de 1850 –, um engenhoso modo de legalizar a proteção dos senhores fundiários diante da possibilidade da “abolição”, visto já estarem atemorizados pela ideia de que poderia haver integração dos ex-escravizados na sociedade por intermédio de doação de terras pelo Estado.

⁶ Tarifa Alves Branco (1844); Lei de Terras (1850); Lei Eusébio de Queirós (1850); Guerra do Paraguai (1865-1870); Política imigrantista (Moura, 2024).

Já que o Estado era o dono das terras e, assim, somente ele, por intermédio de doações, poderia viabilizar que ex-escravizados adquirissem terras, foi promulgada em 1850 a Lei 601, a Lei de Terras, na qual o Estado renunciava ao seu direito de doar terras e passaria a colocá-las no mercado para venda a quem tivesse dinheiro para adquiri-las.

Se antes as terras eram doadas pelo rei, e este regulamentava o seu uso e sua ocupação, após a Lei de Terras o quadro foi outro, pois essa terra se tornou mercadoria adquirida por indivíduos com capital suficiente e com poder de tomar decisões sobre o uso dela.

A médio e a curto prazos, se houvesse a libertação dos escravos, não haveria possibilidade de um decreto abolicionista radical, que propusesse a doação de terras que pertencesse ao Estado para ex-escravizados. Esse cenário tornou a aquisição de terras pelos negros algo impossível devido ao absoluto estado de descapitalização deles, portanto, aqui temos a construção da marginalização social de todo um grupo racial que se perpetua até os dias de hoje (Costa⁷, 1986 citada por Moura, 2024).

O impedimento de indenizar os escravizados com a possibilidade de obter “um pedaço de terra” para a “compensação” pelos anos de escravização afastava o negro da chance de um recomeço com um pouco mais dignidade e, por outro lado, não por mera coincidência, a mesma lei beneficiava o colono estrangeiro (branco), porque este trazia consigo seus recursos monetários ou a ajuda de sua comunidade originária, assim, poderia se tornar um pequeno proprietário de terra.

[...] enquanto os escravos permaneciam no seu status de semoventes e, por isto, sem nenhuma possibilidade de participarem desse processo de mobilidade social, e os não brancos camponeses compunham uma população que se marginalizava progressivamente, na população de imigrantes estrangeiros já se criava uma camada proprietária, descontente por não possuir terras que a igualasse em nível, prestígio e poder aos grandes produtores de café, cana e mandioca (Moura, 2024, p. 112).

Nas regiões do país onde os produtores não tinham condição de contratar imigrantes e não conseguiam adquirir escravizados por seu alto custo, portanto, não conseguindo suprir a necessidade de mão de obra, eles “facilitavam” o estabelecimento de moradores em suas terras e em troca, essas famílias tinham a obrigação de trabalhar nas terras desses produtores.

⁷ Costa, E. V. da. Política de terras no Brasil e nos Estados Unidos. *In*: Costa, E. V. da. **Da monarquia à República**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 141.

Esses trabalhadores podiam derrubar trechos de matas, construir choupanas de barro ou palha e fazer pequenos roçados, mas em contrapartida tinham a obrigação de doar 2 ou 3 dias de trabalho semanal por baixo preço, ou mesmo gratuitamente, surgindo dessa relação o que se chamou de “moradores de condição”, formando uma grande parcela dos trabalhadores do campo tutelados pelos senhores de engenho.

A relação acima descrita impactou profundamente a situação dos nossos trabalhadores rurais, pois o legado que a escravização deixou no campo é de precarização das relações sociais, deixando-os à margem. A população do campo ainda busca seus direitos, que são liberados a conta-gotas.

A história do povo negro no Brasil não pode ser esquecida ou apagada; ela precisa ser estudada, pesquisada, gerar teses, dissertações e de alguma maneira gerar uma conscientização sobre como o impacto do escravismo e todo o racismo estrutural advindo dele incidem sobre a vida de cada negra e negro neste país.

Nesse sentido, quando analisamos os dados que a Oxfam Brasil⁸ apresenta em sua Nota Informativa de julho de 2024, observamos que há um reconhecimento de que os trabalhadores e trabalhadoras assalariadas rurais estão em maior vulnerabilidade no campo. Os dados desse relatório demonstram que a precarização do trabalho rural perpetua a lógica de servidão escravocrata que explicamos nos parágrafos anteriores. Os dados refletem a continuidade do padrão de desigualdade e racismo estrutural construído em nosso país, por séculos e séculos. Observem estas informações:

- 69,6% dos trabalhadores empregados rurais são negros;
- 58,3% trabalham sem as garantias da legislação trabalhista;
- 59,8% dos homens negros e 61,6% das mulheres negras ganham menos que a média;
- 46,1% da população preta e parda vivem na informalidade;
- 90% dos casos de situação análoga à escravidão ocorre em cenário do meio rural.

Esses relatos históricos e dados atuais são extremamente necessários para a reflexão sobre o princípio da igualdade que foi e é tão defendido em diversas

⁸ “Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos e independente, criada em 2014 para a construção de um Brasil com mais justiça e menos desigualdade. Atua em quatro áreas temáticas: Justiça Rural e Desenvolvimento, Justiça Social e Econômica, Justiça Racial e de Gênero e Justiça Climática e Amazônia”. Mais informações podem ser obtidas no site dessa organização: www.oxfam.org.br/historia.

Constituições do Brasil e pelo mundo, mas que ainda não reflete a realidade de negros neste país. Aliás, as nações somente buscaram com ímpeto o combate ao racismo após o holocausto ocorrido na 2ª Guerra Mundial. Mesmo assim, a indignação pelo massacre de judeus pela Alemanha não foi a mesma em relação aos negros segregados ou escravizados.

No Brasil, o que impulsionou a dinâmica social ⁹ em busca da igualdade foram as contradições entre senhores e escravos, dicotomia que impulsionou a mudança. Importante pontuar que a composição da classe escrava era diversificada e nela existiu os que aceitaram conviver e sobreviver dentro do sistema, criando áreas de instabilidade dentro dele, somando-se a isso o fato de que os escravizados provindos do continente Africano eram de diferentes culturas.

Essas características influenciaram o tipo de comportamento de cada um e que em qualquer sociedade dividida em classes, a consciência dos seus antagonistas não alcança a totalidade, nem seria possível, portanto, não podemos descartar a importância dos insurgentes, aqueles que tensionaram as relações e provocaram as mudanças na sociedade brasileira.

Quando mencionamos a palavra “mudanças”, temos que compreender que mesmo com todas as transformações que as relações raciais sofreram no Brasil, ainda estamos muito aquém do que podemos considerar como um país “igual para todos”. Já mencionamos a situação de desigualdade dos trabalhadores do campo e o recorte racial, mas a classe trabalhadora discriminada racialmente não é apenas aquela localizada nas regiões rurais.

A divisão racial do trabalho é extremamente desigual. Segundo Gonzales (1979), o reflexo das estruturas históricas de poder continua oprimindo a população negra, bem como os processos de acumulação na formação econômica brasileira produziram um desenvolvimento desigual, gerando uma “massa marginalizada”, na

⁹ “Dinâmica social: são atividades e comportamentos coletivos que envolvem uma comunidade interagindo entre si ou entre outras comunidades. Entender **o que é dinâmica social** e compreender as dinâmicas sociais coexistentes podem nos ajudar a conhecer melhor o mundo a nossa volta para discernir com sabedoria nossas decisões do dia a dia. São importantes porque elas determinam as normas sociais, os valores, as tradições e os costumes que guiam o comportamento das pessoas em uma determinada sociedade. Além disso, as dinâmicas sociais também ajudam a fortalecer o senso de pertencimento e identidade dos indivíduos em relação ao grupo ao qual pertencem. Podem ser utilizadas como ferramenta para mobilização social e para a promoção de mudanças de comportamentos e atitudes em relação a questões importantes na vida pública, como a igualdade de gênero, a proteção ambiental e a promoção da justiça social.” Disponível em: <https://humanizae.com.br/dinamicas-sociais/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

qual temos uma grande incidência de questões relativas ao desemprego e ao subemprego; não por coincidência, é sobre a população negra brasileira que mais incidem esses fatores relativos ao desemprego e ao subemprego.

[...] E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isto ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho (Gonzales, 1979, p. 2).

A liberdade e a igualdade não virão dos que controlam a estrutura e o poder hegemônico, mas sim das classes que percebem o seu lugar, o seu pertencimento. A luta por igualdade no Brasil ainda não terminou; existem muitos movimentos contraditórios, insurgentes, que fazem a dinâmica social, a mudança realmente acontecer (Moura, 2024).

3.1.3 Desigualdade “camuflada”: o mito da democracia racial

Imposição de homogeneidade não é igualdade, pois despreza a necessidade de afirmação de diferentes culturas, o que implica a dificuldade de condição de sobrevivência de alguns grupos étnicos ou socialmente mais vulneráveis. Nesse sentido, Sarmiento nos relata:

Só na fase final do século XX, a preocupação com o direito à diferença incorpora-se definitivamente ao discurso da igualdade. Torna-se evidente, então, que o direito de cada pessoa de ser tratada com igualdade em relação aos seus concidadãos exige uma postura de profundo respeito e consideração à sua identidade cultural, ainda quando esta se distancie dos padrões hegemônicos da sociedade envolvente. O respeito, a preservação e a promoção das culturas dos grupos minoritários convertem-se assim numa das dimensões fundamentais do princípio da igualdade (Sarmiento, 2006, p. 68).

A busca pela inclusão efetiva do povo negro neste Brasil é por transcender a isonomia meramente formal; é fazer do contraditório a mola que impulsiona para as transformações nesta sociedade alicerçada na crença de que no Brasil existe harmonia entre as raças. Tal ideia foi construída e divulgada nos escritos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, e durante todos estes anos vem distorcendo a realidade racial do país.

No contraponto dessa falsa harmonia na vivência inter-racial no Brasil, temos os estudos do sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), considerado o patrono da sociologia brasileira. Ele debateu sobre as ideias de Freyre e nos apresentou o “mito da democracia racial”, desmantelando a ideia de que o Brasil não era um país racista. Fernandes (2008) explica em seus escritos que a perpetuação, em bloco, de padrões de relações raciais elaborados sobre o alicerce da escravização e da dominação senhorial, que de maneira contínua prejudica o “homem de cor”, terminologia usada pelo autor, não tem dependência de nenhum temor que o “homem branco” possa ter sentido do “homem de cor”; não houve nenhuma ameaça concreta do lugar que esse “homem branco” ocupava; não foi o medo da superação do negro que camuflou a exclusão racial. O racismo estrutural no Brasil não foi para impedir a ascensão do negro, sendo perpetuado por causa da omissão do “branco”, ou seja, não foi por uma ação, foi a ausência e a passividade que acarretaram a manutenção do *status quo ante*: “Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna” (Fernandes, 2008, p. 309).

O mito da democracia racial foi criado para construir uma política que visava prevenir conflitos raciais. Defendia a ideia de que as relações raciais no Brasil eram harmoniosas, estando em conformidade com as leis e a ética do regime político da época. No entanto, essa teoria não correspondia à realidade. A igualdade entre brancos e negros nunca existiu no país, e ainda hoje colhemos as consequências dessa mentira, que serviu para ignorar a dívida histórica com toda a população negra (Fernandes, 2008).

Essa ideologia impediu durante muitos anos a possibilidade de se criar políticas de reparação dos danos causados pela escravização em nosso país. Foi muito importante as pesquisas que trouxeram à tona a história do povo negro e desmantelaram a falácia desse mito, pois assim as políticas afirmativas começam a surgir.

As políticas afirmativas que geram leis para efetivar a inclusão não devem ser para os chamados “cidadãos de papel”, termo usado por Jessé Souza¹⁰, que defende que as leis brasileiras não são aplicadas, resultando em direitos apenas no papel,

¹⁰ Jessé José Freire de Souza é um sociólogo, advogado, professor universitário, escritor e pesquisador brasileiro que atua nas áreas da teoria social, pensamento social brasileiro e produz estudos teórico-empíricos sobre a desigualdade e as classes sociais no Brasil contemporâneo.

sendo necessário desenvolver e implementar políticas públicas que realmente funcionem.

Muito importante ressaltar que as lentas conquistas de negros e negras são frutos de uma história de lutas, de sangue derramado, de vidas martirizadas de uma gama de intelectuais, guerreiros, trabalhadores, enfim, negros e negras que escreveram seus nomes na história, mas que a política do poder hegemônico os apagou, não dando crédito aos que realmente mereceram.

3.1.4 Lutas, mobilizações e insurreições negras no Brasil

Na elaboração cronológica da mobilização negra no Brasil, encontramos vários autores que contribuem para a compreensão das revoltas dos escravizados, um legado vivo das lutas negras que desafiaram a ordem escravista ao reivindicar a liberdade de homens, mulheres e crianças africanas e afro-brasileiras. As insurreições não foram casos excepcionais, mas, sim, faziam parte do cotidiano de um país escravista.

Na América, o Brasil foi o país que teve a maior percentagem de escravizados desembarcados, os quais não ficaram concentrados em uma única região: eles foram distribuídos em proporções variadas, mantendo o Brasil como sociedade escravista por pelo menos quatrocentos anos.

A estratificação da sociedade brasileira em pouco tempo produziu duas classes: senhores e escravizados, classes estas que se chocavam, pois havia as contradições lógicas entre o opressor dominante (senhores de escravos) e os oprimidos (os escravizados), fazendo com que os oprimidos criassem várias formas de resistências para garantir a sua sobrevivência. Houve diversificadas formas de lutar, como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos, isso acontecendo em todo território e desde o início da chegada desses escravizados ao Brasil (Moura, 2020a).

O quilombo representa a luta contínua dos escravizados, um protesto contra o escravismo, uma verdadeira luta de classes. É válido lembrar que esse movimento de protesto não foi apenas no Brasil, ocorrendo também em outras partes da América onde também havia o escravismo: Colômbia, Cuba, Haiti, Jamaica, Peru, Guianas. Onde existia um negro escravizado havia rebeldia permanente contra o sistema opressor escravocrata (Moura, 2020a).

Importante dizer que no Brasil, o quilombo esteve presente durante todo o período escravista e em praticamente toda a extensão do território nacional. Com a revisão histórica social do Brasil, referente à importância dos quilombos para a dinâmica da sociedade brasileira, estamos conseguindo reverter a negação, o apagamento dessa parte da história.

No Quilombo dos Palmares, iniciado aproximadamente no ano de 1590, alguns africanos escravizados formaram resistência, quebraram as correntes que os aprisionavam e escaparam para os longínquos das florestas, na Serra da Barriga, localizada no estado de Alagoas. No princípio eram poucos, mas o grupo cresceu e se tornou uma comunidade, depois uma cidade, a República dos Palmares, o primeiro governo de africanos livres. Dominou uma área territorial de mais ou menos um terço do tamanho de Portugal, resistiu a cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e manteve sua resistência e sua existência durante um século (Nascimento, 1980).

A República Palmares não foi construída e liderada somente por homens. Temos o dever de destacar dois grandes nomes desta história: **Acotirene**, uma das primeiras mulheres a habitar Palmares, tendo um povoado com seu nome onde se destacou como influente conselheira e líder militar, orientando e guiando o povo na luta e na resistência contra a escravização; e **Dandara**, que embora tenha sido esposa de Zumbi dos Palmares, não resumiu a sua história ao papel da mulher do período colonial, pois foi uma importante líder em Palmares, atuando na defesa e manutenção do Quilombo¹¹.

Atualmente, podemos resgatar um pouco da história desse tão importante ícone da resistência negra no Parque Memorial Quilombo dos Palmares, implantado em 2007 em um platô no alto da Serra da Barriga, local tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1985. O espaço recria o ambiente da República dos Palmares. Em 2017, o Quilombo dos Palmares foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Mercosul.

¹¹ Disponível em: www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/acotirene-e-dandara-presencas-marcantes-em-palmares. Acesso em: 28 ago. 2025.

FIGURA 2 – VISTA AÉREA DO PARQUE MEMORIAL QUILOMBO DOS PALMARES



FONTE: Agência Brasil (2017).

Outro importante quilombo é o Quariterê (ou do Piolho), que se formou às margens do rio com o mesmo nome e habitado por escravizados fugitivos das minas de Mato Grosso (Vila Bela), por pretos livres e também indígenas. A forma de governo nesse quilombo era diferente de outros, como Palmares e Ambrósio, pois o parlamento foi o regime adotado. Nele havia uma rainha chamada Tereza de Benguela, que navegava com barcos imponentes pelos rios do pantanal, coordenava um forte aparato de defesa e articulava com o parlamento para decidir, em conjunto, as ações da comunidade.

Esse quilombo foi abatido em 1770 e Tereza de Benguela, traumatizada pela destruição e humilhação enfrentada, matou-se dizem que seu suicídio foi um ato supremo de rebelião da Rainha quando se viu diante da dominação do branco (Bandeira¹², 1988 citada por Machado, 2006, p. 9).

Outras mulheres negras também foram destaque nas lutas contra o regime escravista e todo o abuso advindo dele. Temos, em 1835, a história protagonizada por Luísa Mahin, uma mulher livre nascida na Costa da Mina, continente africano, no século XIX, e que pertencia ao povo Mahi, da nação Nagô.

¹² BANDEIRA, M. de L. **Território negro em espaço branco**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Sabia ler, escrever e dominava bem seu idioma. Filha de pais influentes em sua nação, tornou-se mãe de Luiz Gama, conhecido abolicionista. Era quituteira nas ruas de Salvador e assim como seu povo, professava a religião islâmica, bem como lutava para manter seus costumes e preceitos no território brasileiro onde a religião oficial era o Cristianismo Católico.

Aproveitando o acesso que tinha à população de Salvador, já que vendia seus quitutes na cidade, Luísa Mahin distribuía mensagens em árabe junto com os doces, assim, conseguiu juntar cerca de 600 negros e negras para a participação no levante popular (Cavalheiro, 2023).

A liberdade religiosa e o fim da escravização foram as questões que suscitaram o levante popular na província da Bahia, na cidade de Salvador: a Revolta dos Malês, palavra que vem da expressão “imalê”, que em iorubá significa “negro mulçumano”, referindo-se às pessoas que sabiam ler, escrever, falar o árabe e seguiam os preceitos de sua religião, o Islamismo. Durou apenas do dia 24 ao dia 25 de janeiro de 1835, mas foi o suficiente para colocar Salvador em polvorosa, repercutindo por todo o país e inflando o medo dos brancos de uma revolução negra, tal como a que ocorreu no Haiti (Cavalheiro, 2023).

O quadro a seguir contém um compilado sobre mobilizações, revoltas e lutas dos negros e negras no Brasil a partir da obra de vários autores: Gomes (2005) apresenta uma cronologia da história das lutas de negros e negras, principalmente em São Paulo, no período de 1888 até 1937; Mota (2024) revela as revoltas negras no Brasil do século XIX; e Moura (1981 e 2020b), que apresenta uma análise mais profunda e científica do processo histórico das rebeliões nas senzalas.

QUADRO 1 – CRONOLOGIA DAS MOBILIZAÇÕES, REVOLTAS E LUTAS DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL

Ano	Descrição
1807	Salvador e Recôncavo, BA Em maio, escravizados haussás projetam um levante para o dia de <i>Corpus Christi</i> em vários bairros de Salvador e engenhos do Recôncavo. Em Santo Amaro, os rebeldes diziam ter um “embaixador”. Quando o movimento foi desmontado, foram encontrados arcos, flechas e um tambor.
1809	Salvador e Recôncavo, BA Em janeiro, escravizados Haussás fogem em massa da capital e de Nazaré das Farinhas. Entre dezenas de mortos e feridos, mais de 100 rebeldes são presos.

1814	<p>Salvador, BA</p> <p>Em fevereiro, quilombolas e escravizados das armações de pesca, perto de Itapuã, atacam a Vila de Itapoá. De maioria Haussá, incluindo cinco mulheres, eles marcharam em direção ao Recôncavo, incendiando mais de uma centena de engenhos, plantações e casas. Liderada pelo muçulmano de Malomi João e pelo liberto Francisco Cidade, a revolta se estendeu até maio e deixou um saldo de mais de 50 mortos.</p> <p>Recife, PE</p> <p>Revolta envolvendo trabalhadores urbanos escravizados e libertos. Planejada para 29 de junho, dia do Espírito Santo, tinha entre suas lideranças o liberto Domingos do Carmo, “rei do Congo e de todas as nações do gentio da Guiné”.</p>
1816	<p>Salvador e Recôncavo, BA</p> <p>Em fevereiro, outra revolta fecha o ciclo de rebeliões Haussás. Escravizados dos engenhos de Santo Amaro e São Francisco do Conde botam fogo em fazendas de cana e casas da região.</p>
1822	<p>Salvador, Itaparica e São Mateus, BA</p> <p>Em maio, 250 escravizados do engenho Boa Vista se levantam em Itaparica. Em dezembro do mesmo ano, escravizados atacam tropas brasileiras estacionadas em Mata Escura e Saboeiro, freguesia de Pirajá e cerca de 50 deles são fuzilados pelo general Pierre Labatut.</p>
1826-1830	<p>Salvador e Recôncavo, BA</p> <p>Inúmeras revoltas protagonizadas especialmente por escravizados Nagôs nos engenhos do Recôncavo.</p> <p>Em 1826, Nagôs do quilombo do Urubu, no Cabula, organizam um ataque a Salvador no Natal. Um dos líderes é Zeferina, “rainha” do quilombo onde também existia um candomblé.</p> <p>Em 1828, escravizados atacam as armações de Itapuã e se revoltam nos engenhos de Iguape. Mais de 40 rebeldes são mortos.</p> <p>Em 1830, Nagôs atacam armazéns de escravos novos no Taboão. Cerca de 50 rebeldes são mortos.</p>
1832	<p>São Carlos (Campinas), SP</p> <p>Em fevereiro, escravizados em 15 fazendas nas margens do rio Atibaia planejam uma revolta para a Páscoa. Em São Paulo, contavam com a adesão do liberto João Barbeiro. Os cativos do Congo e nascidos no Brasil tinham conhecimento da lei do fim do tráfico e até da abolição da escravidão indígena em São Paulo, ambas de 1831. “Pai Diogo” era visto como líder, presidindo reuniões, arrecadando dinheiro e fazendo mezinhas (preparado de raízes) para “fechar o corpo dos insurgentes” e acalmar os senhores.</p>
1833	<p>Carrancas, MG</p> <p>Em 13 de maio, os escravizados da família Junqueira se levantaram nas fazendas Campo Alegre, Bela Vista e Bom Jardim, no sul de Minas. Liderados por Ventura Mina, rebeldes africanos e nascidos no Brasil assassinam diversos membros da família senhorial, incluindo o deputado Gabriel Francisco Junqueira. Conhecendo a conjuntura política do período regencial, tomam conta das propriedades em que trabalhavam, certos de que os restauradores que acabavam de realizar uma sedição militar em Ouro Preto os ajudariam a conseguir a liberdade.</p>

1835	<p>Salvador, BA – Revolta dos Malês</p> <p>Na noite de 24 para 25 de janeiro, cerca de 600 escravizados e libertos, em sua maioria Nagôs e adeptos do Islã, tomam a cidade de Salvador. Os chamados malês (africanos mulçumanos) organizam a revolta para o final do mês sagrado do Ramadã, durante a festa do Lailat al-Qadr, a Noite da Glória, que coincidia com o domingo de Nossa Senhora da Guia. Cerca de 70 rebeldes morreram e mais de 500 sofreram prisão, açoites ou deportação. Este foi o levante urbano mais importante das Américas no século XIX.</p>
1835-1840	<p>Cabanagem, PA</p> <p>Lideranças negras como Félix, Cristóvão e Belizário tomam a frente de batalhões de escravizados e quilombolas nas lutas dos cabanos contra as tropas da Regência. Levantes no Acará e na Fazenda Pernambuco, propriedade Carmelita no Guamá, foram significativos.</p>
1838	<p>Vassouras, RJ</p> <p>Em novembro, centenas de escravizados africanos e nascidos no Brasil dos cafezais de Manuel Francisco Xavier e Paulo Gomes de Ribeiro Avelar se reúnem nas matas de Paty do Alferes para formar um quilombo. Eram liderados pelo ferreiro Manoel Congo, também chamado de “pai” ou “mestre”, a quem atribuíam o poder de se tornar invisível.</p>
1838-1841	<p>Balaiada, MA</p> <p>Escravizados, livres e quilombolas pegam em armas para lutar durante a revolta popular da Balaiada. Chegando a comandar cerca de 3.000 negros fugidos, o liberto Cosme Bento das Chagas se junta aos balaios e incentiva a insurreição nas fazendas maranhenses. Chagas se intitulava “tutor e imperador da liberdade”, chegando a fundar uma escola de ler e escrever no quilombo da Lagoa-Amarela, na comarca do Brejo.</p>
1846	<p>Recife, PE</p> <p>Conspiração liderada por escravizados pertencentes à seita religiosa de Agostinho José Pereira, o chamado Divino Mestre. A polícia encontra na casa do pregador protestante uma bíblia em que estavam marcadas passagens sobre o fim da escravidão, textos sobre o Haiti e versos chamados de “ABC”. Agostinho alfabetizou muitos de seus seguidores.</p>
1848	<p>Ciclo de conspirações negras no Vale do Paraíba</p> <p>Na fronteira entre as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, diversas conspirações foram descobertas. Em Vassouras, o movimento tinha origem em um culto religioso centro-africano e de raízes Kongo/Mbundu. Falava-se na intervenção de Santo Antônio enquanto os rebeldes de Itu invocavam a São Benedito. Marcada para o dia de São João, a revolta previa o envenenamento dos senhores e se ligava às discussões sobre o fim do tráfico atlântico para o Brasil.</p>
1849	<p>São José do Queimado, hoje município da Serra, ES</p> <p>Em 19 de março, Chico Prego, João da Viúva e Elisiário lideraram mais de 300 escravizados em revolta após uma promessa não concretizada de liberdade feita pelo missionário italiano Gregório José Maria de Bene. O frei iria negociar a alforria daqueles que trabalharam na construção de uma igreja inaugurada durante a festa de São José. A repressão foi violenta – fugitivos foram arrastados pelo chão por muitas léguas –, mas alguns sobreviventes fundaram o Quilombo de Rosa d’Água, em Cariacica.</p>
1853	<p>Bahia e Pernambuco</p> <p>Dados os fortíssimos rumores de conspiração em Salvador, alguns africanos libertos são presos e deportados por serem suspeitos. Em Pernambuco, nas vilas de Nazaré e Pau d’Alho, escritos árabes são encontrados entre a comunidade islâmica escravizada. O alufá Rufino José Maria (ou Abuncare) foi preso sob suspeita de participação na revolta.</p>

1854	Taubaté, Pindamonhangaba e São Roque, SP Em 17 de abril, dia de São Benedito, escravizados de Taubaté planejam atacar a praça da matriz, nomear um rei e seguir armados para Pindamonhangaba. Em São Roque, a revolta tinha raízes em comunidades religiosas onde rebeldes eram iniciados por “Pai Gavião,” um espírito que falava através do liberto africano José Cabinda.
1858	Santana do Livramento, RS Escravizados em combinação com o negro castelhano Francisco Antonio Dias, conhecido como Antonio Barbat, planejam uma fuga em massa para o Estado Oriental (Uruguai). O sinal para que os rebeldes pudessem reconhecer uns aos outros seria o cabelo raspado à navalha na circunferência da cabeça.
1859	Capivari, Encruzilhada e Herval, RS Em março, escravizados, desertores e criminosos fugidos planejavam atacar as vilas e fugir para o Estado Oriental (Uruguai).
1860	Itapemirim, ES Em agosto, autoridades descobriram uma revolta organizada por homens e mulheres escravizados pertencentes às “Sociedades Pemba” nas fazendas da região.
1861	Anajatuba, Viana e Turiaçu, MA Escravizados e libertos de Anajatuba planejam uma revolta inspirada na Guerra da Secessão dos EUA. Depois de ver navios estadunidenses ancorados em São Luís, rebeldes param de trabalhar ao imaginar que tropas dos Estados Unidos viriam ajudá-los a conseguir a liberdade. Quilombolas de Turiaçu e Viana circulam informação sobre a guerra.
1862	Muribeca, PE Insurreição planejada por escravos aquilombados dos Engenhos Guararapes, Conceição e Recreio. Muitos acreditavam que o governo imperial e a Inglaterra apoiariam sua luta pela liberdade e liam coletivamente os jornais da época.
1863	Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Maranhão e Pará Ciclo de conspirações negras em conexão com a chamada Questão Christie. Escravizados planejavam lutar ao lado da Inglaterra em uma eventual guerra contra o Brasil. Em Pelotas, o liberto Sebastião Maria foi preso por falar em ingleses contrários à escravidão. Em Campinas, uma insurreição foi sufocada na Fazenda Atibaia. Nas demais províncias, escravizados e quilombolas fogem em massa.
1863-1864	Taquari, RS Insurreição planejada para o período eleitoral em novembro. Escravizados planejavam reunir-se no cemitério, de onde arrancariam barras de ferro para usar como lanças, e depois de atacar Taquari para conseguir dinheiro, armamento e fardamento oficial, finalmente fugiriam “com os castelhanos” para o Estado Oriental (Uruguai).
1864	Serro e Diamantina, MG Em outubro, artesãos das fazendas do Serro e escravizados das minas de diamante em Diamantina insurgiram-se em conjunto com o Quilombo dos Ferreiros e libertos. Inspirados pelas notícias vindas dos jornais a respeito da Guerra da Secessão nos EUA, os rebeldes resistiram ao cerco armado por dois meses em São João da Chapada. Entre os líderes, estava a quilombola Vitorão, além do marceneiro José Cabrinha e o alfaiate Adão, ambos letrados e autores de cartas durante o levante.
1864-1865	Revoltas em fazendas da Ordem do Carmo, SP, PR e PA Em maio, escravizados da Fazenda Capão Alto, na vila paranaense de Castro, recusaram-se a acompanhar o representante de novos arrendatários para São Paulo. Em dezembro, cativos da Fazenda Gaecá, perto de São Sebastião, atacaram a sede por desconfiar que seriam vendidos “para serra acima” pelo administrador. Em julho de 1865, na Fazenda Pernambuco, arredores de Belém, escravizados atacaram o feitor e se aquilombaram, influenciados por notícias sobre a Guerra da Secessão nos EUA.

1865	<p>Minas Gerais</p> <p>Os cativos falam “em liberdade, em Lopez do Paraguai, e muitas outras coisas perigosas”. Mais de 20 conspirações negras ocorreram na província, em conexão com a Guerra do Paraguai, incluindo novamente o Serro.</p>
1867	<p>Viana, MA</p> <p>Insurreição quilombola liderada pelos escravizados do mocambo São Benedito do Céu, nas matas de Viana e Turiaçu. Em julho, inspirados na Guerra do Paraguai, incendiaram as fazendas Timbó, Santa Bárbara e Santo Inácio. Os quilombolas esperavam o apoio dos índios Gamela e forçaram um feitor a escrever uma carta para as autoridades maranhenses na qual diziam “nos achamos em campo a tratar da Liberdade dos Cativos, pois a muito que esperamos por ela”.</p>
1868	<p>Porto Alegre, RS</p> <p>Revolta organizada para eclodir na noite de São João, em junho. Os rebeldes planejavam atacar a cidade divididos em quatro divisões de lanceiros, visando ao Quartel da Guarda Nacional, ao Laboratório Pirotécnico e ao Arsenal de Guerra. Prisioneiros de guerra paraguaios foram contatados pelos escravizados.</p>
1871	<p>Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Maranhão e Minas Gerais</p> <p>Conspirações em conexão com a passagem da Lei do Ventre Livre. No Rio, na fazenda de João de Souza Botelho, escravizados exigem pagamento de salários a título de se acharem forros. Em Turiaçu, Santa Helena e São Bento, MA, outros fogem em massa para os quilombos. Por se acharem libertos, escravizados planejam levantes em Queimado, Mangaraí, Cachoeiro de Itapemirim e Cariacica, ES. Em SP, rumores se espalham em Espírito Santo do Pinhal e São Roque. Em MG, escravizados de fazendas de Sabará, Caeté, Jaguari e Leopoldina se rebelam. Em Santa Luzia, os rebeldes pretendiam “gritar a República e ficarem forros”.</p>
1873	<p>Formação da Associação Beneficente Socorro Mútuo dos Homens de Cor, na Corte (Rio de Janeiro).</p>
1880 - 1888	<p>Fugas em massa de escravos, principalmente nas áreas cafeeiras do Vale do Paraíba e do oeste paulista.</p>
1881	<p>Resende, Areas, Bananal, Silveiras e Queluz, RJ e SP</p> <p>Em março, uma revolta é descoberta na Freguesia de Campo Belo, em Resende, de onde se espalha para várias fazendas na fronteira entre Rio e São Paulo. Três homens brancos são indiciados ao lado dos escravizados que pretendiam ir à Corte Imperial “gritar a liberdade”.</p>
1881	<p>Ceará</p> <p>Francisco Nascimento, conhecido como Dragão do Mar, símbolo mais proeminente do movimento abolicionista no Ceará, filho de pescadores/jangadeiros. Liderou uma grande greve em defesa da abolição e a proibição de atracagem de navios de tráfico de escravizados nos Portos do Ceará.</p>
1882	<p>Campinas, SP</p> <p>Liderados pelo liberto Felipe Santiago, os 120 escravizados da Fazenda do Castelo, em Campinas, rebelam-se aos gritos de “Mata branco” e “Viva a Liberdade,” matando a família do administrador da fazenda. A revolta estava ligada a uma sociedade de cunho milenarista chamada “Arasia”. Setenta e quatro suspeitos foram presos.</p>
1884	<p>Abolição nas províncias do Ceará e do Amazonas</p>

1885	Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul Em setembro, descobre-se uma insurreição escrava influenciada por uma sociedade secreta abolicionista chamada “Incógnitos”. Com sede na Corte, a sociedade esperava obter participação popular em várias províncias. Os rebeldes diziam contar com o apoio do Imperador, figuras políticas e do Conde d’Eu. No Natal de 1885, focos de revolta aparecem em Limeira, Mogi Mirim e Casa Branca, SP, onde os escravizados diziam seguir o Rei Pilintra.
1886 - 1888	Campanha abolicionista radical em várias cidades, envolvendo comícios, periódicos e formação de quilombos urbanos.
1888	Abolição da escravidão em todo o território nacional.
1888-1889	Formação da Guarda Negra e mobilização da população negra em várias cidades contra a propaganda republicana e os ataques à Princesa Isabel e à Monarquia.
1903-1915	Surgem vários periódicos, especialmente nas cidades de São Paulo e Campinas.
1911	Revolta da Chibata – liderados por João Cândido, os marinheiros lutaram contra as condições indignas impostas a eles, na sua maioria negros, pois inclusive sofriam castigos físicos, como chibatadas.
1924	Surge o jornal O Clarim d’Alvorada, criado por Jayme de Aguiar e José Correia Leite.
1926	Mobilização para a construção do monumento à “Mãe Preta”.
1928	Campanha contra o decreto do governo paulista proibindo o ingresso dos negros na Guarda Civil de São Paulo.
1929	Fundação do Centro Cívico Palmares.
1931	Surge a Frente Negra Brasileira, em 16 de setembro.
1932	Indicados pela Frente Negra, cerca de 200 negros ingressam na Guarda Civil de São Paulo.
1932	Mobilização da população negra, através da Legião Negra, para participar da Revolução Constitucionalista de São Paulo.
1932	Fundado o Clube Negro de Cultura Social.
1933	Surge o periódico A Voz da Raça, porta-voz da Frente Negra Brasileira.
1933	Arlindo Veiga dos Santos, presidente da FNB, é lançado candidato à Assembleia Constituinte.
1936	A Frente Negra Brasileira obtém o registro como partido político.
1937	Fechamento da Frente Negra Brasileira na ditadura Vargas.
1938	Cinquentenário da abolição.
1944	Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, encabeçado por Abdias do Nascimento. O objetivo era trabalhar com a questão social do negro.
1945	Comitê Democrático Afro-brasileiro – Seus membros lutaram contra o racismo e pela anistia de presos políticos. Tinha entre seus membros Abdias do Nascimento e Solano Trindade. ¹³
1945	Convenção Nacional do Negro, em São Paulo.
1946	Convenção Nacional do Negro, no Rio de Janeiro.
1950	I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro.

¹³ Mais informações sobre o Comitê Democrático Afro-brasileiro podem ser acessadas no site: <https://negrume.wordpress.com/2016/10/16/comite-democratico-afro-brasileiro-1945/>.

1950	Conselho Nacional de Mulheres Negras – Criado como forma de reconhecimento e inserção da mulher negra na construção política dos movimentos sociais.
1978	Gênese do Movimento Negro Unificado.
1995	I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.
1995	Marcha Zumbi dos Palmares.
1996	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq).

FONTE: A autora (2025) adaptado de Gomes (2005); Moura (1981, 2020b); Miles (2013); Mota (2024).

Precisaríamos de uma coleção gigantesca de livros para registrar a história de lutas e revoltas do povo negro no solo brasileiro e mesmo corroborando a importância das pesquisas e estudos sobre a temática racial, seria impossível apresentá-las nestas poucas páginas toda a história como ela merece ser apresentada, todas as lutas dos negros e negras que construíram o caminho que hoje os seus descendentes trilham e devem continuar esse movimento de igualdade para todos.

A elaboração de uma política pública na qual repare os danos do passado escravista, que gerou uma desigualdade histórica e estrutural nas relações raciais no Brasil, política essa denominada “política de reparação”, que ainda é estudada e construída neste país, é fruto das lutas e insurgências da nação negra brasileira. Para tal intento, foram criadas diversas leis de políticas afirmativas que têm como objetivo concretizar essa reparação.

As discussões nas Conferências Internacionais sobre Racismo e Discriminação, principalmente a 3ª Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, geraram a oportunidade de pressionar tanto nacional quanto internacionalmente a busca por providências e ações concretas para a eliminação das desigualdades raciais.

No Brasil houve a preocupação em preparar um comitê, criado por Decreto presidencial, com as representações do movimento negro que pretendiam participar da 3ª Conferência em Durban. Esse comitê tinha o objetivo de potencializar a participação de um maior número de entidades negras, que deveriam apresentar as demandas públicas para o combate ao racismo (Marques Júnior, 2017).

No quadro a seguir destacamos algumas das principais leis que visam combater a desigualdade racial no Brasil.

QUADRO 2 – PRINCIPAIS LEIS DE COMBATE À DESIGUALDADE RACIAL

Legislação/Ano	Descrição
Lei 7.716/1989	Lei de Crime de Racismo – Define e pune crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, estabelecendo a inafiançabilidade e imprescritibilidade da ação penal.
Lei 10.639/2003	Lei que torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais das escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Além disso, institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo.
Decreto 6.872/2009	Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir) e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.
Lei 12.288/2010	Estatuto da Igualdade Racial – Institui o Estatuto da Igualdade Racial, que busca garantir a efetivação da igualdade de oportunidades para a população negra, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e à intolerância étnica.
Lei 12.711/2012	Lei de Cotas para o Ensino Superior – Institui a reserva de vagas nos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino para estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como para alunos com deficiência, em proporção igual à da população de cada grupo no estado.
Lei 12.519/2011	Institui oficialmente no calendário brasileiro o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e também o dia para homenagear o líder negro Zumbi dos Palmares, já que a data remete ao dia de sua morte.
Lei 12.990/2014	Lei de Cotas para Concursos Públicos – Reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos federais para negros, sendo um instrumento para promover a igualdade no serviço público.

FONTE: A autora (2025).

No percurso trilhado pelos movimentos sociais de negros e negras no Brasil, a educação sempre foi destaque como prática para a promoção das demandas da população negra e no combate às desigualdades sociais e raciais. No preâmbulo para uma educação antirracista, os negros e negras desta nação são sujeitos ativos, e não passivos, da busca pela equidade.

3.2 ESCRAVISMO TARDIO E O CAPITALISMO

Na “Apresentação” da obra intitulada “Dialética Radical do Brasil Negro”, de Clóvis Moura, Buonicore¹⁴ destaca que o autor nos apresenta uma grande

¹⁴ Augusto Buonicore (1960-2020), historiador, cientista político e militante comunista brasileiro, referência nos estudos de Gramsci e Lênin. Mais informações estão disponíveis em: www.marxists.org/portugues/buonicore/index.htm.

contribuição para os debates dos modos de produção nos primeiros séculos da história do Brasil, considerando que o modo de produção escravista tinha duas etapas: o Escravismo Pleno (1550-1850) e Escravismo Tardio (1851-1888). É importante que o escravismo no Brasil não seja visto como homogêneo, porque cada etapa mencionada teve as suas lutas e suas formas de relação entre as duas classes sociais fundamentais: os senhores e os escravos (Moura, 2024).

Nesse processo de consolidação e decadência do escravismo no Brasil e conforme as duas etapas do modo de produção escravista propostas por Moura, analisaremos neste subcapítulo a transição do escravismo tardio para o capitalismo, começando pela contextualização a seguir.

As grandes lutas radicais e violentas, que vão do século XVII até a primeira parte do século XIX, entram em recesso. A composição étnica e numérica da classe escrava sofre transformações entre o primeiro e o segundo período. Já não são mais escravos vindos da África, mas nascidos no Brasil [...] Sofrem, também, a influência do papel das leis protetoras que passam a funcionar após a Guerra do Paraguai, acontecimento que, por seu turno, também dará aos ex-escravos que de lá voltam uma visão mais nítida da cidadania – visão que eles transferiram aos cativos que ficaram na produção. Tudo isto acompanhado de uma série de transformações sociais como a abertura de estradas de ferro, portos (aos quais muitos se engajaram como trabalhadores), além de ecos da campanha abolicionista [...] Uma coisa, porém, não se altera: o escravo continua como propriedade, como coisa, ou, para usarmos um conceito econômico, ele continua sendo capital fixo (Moura, 2024, p. 122-123).

Em pleno final de século XIX, com uma onda de grandes avanços tecnológicos, científicos e econômicos revolucionando a Europa e os Estados Unidos, com a segunda revolução industrial acontecendo, novas fontes de energia sendo utilizadas em larga escala e a burguesia se tornando a classe social hegemônica, peculiarmente, aqui no Brasil, esses recursos eram implantados, mas o país ainda era escravista, então, se de um lado temos um progresso econômico, tecnológico, cultural aperfeiçoado, do outro existem as relações entre homens no processo de trabalho em um estágio bem mais atrasado, gerando uma desarmonia e produzindo choques.

Essas tecnologias, ao serem aplicadas, ficam nas mãos dos detentores do poder, que passam a se servir delas, mas eles são a representação do passado e resistentes à mudança social, por isso Moura (2024, p. 86) destaca que: “o moderno passa a servir ao arcaico”.

São essas particularidades que traçam a linha central da observação da parte final do escravismo brasileiro, que já explicamos acima – o escravismo tardio –, e

como esses acontecimentos geraram os conflitos emergentes, o caminho para a abolição e todas as consequências que sentimos até o dia de hoje (Moura, 2024, p. 82-83).

Nas últimas décadas do século XVIII, o escravismo no Brasil se modernizava e o país estava dependente do capital estrangeiro, sobretudo o capital inglês, capitais que eram investidos em áreas estratégicas para o desenvolvimento da economia nacional, naquele momento estruturalmente rural e arcaica, mas criando as bases do subdesenvolvimento que se observa até os dias de hoje (Eisenstadt¹⁵, 1969 citado por Moura, 2024).

O longo período de duração da escravidão no Brasil, que somente terminará já na época da formação do imperialismo, garroteou a possibilidade do desenvolvimento de um capitalismo nacional não dependente, fazendo-nos uma nação subalternizada economicamente às forças do capitalismo internacional [...] ela foi acompanhada por um processo de subalternização também política e cultural nos colocando sempre como devedores e culturalmente dominados pelas nações do centro, que comandava o mercado capitalista mundial (Moura, 2024, p. 83).

Os ingleses investiram para que o Brasil se tornasse uma nação dependente dos objetivos daquele império em sua época, ao ponto de dominar vários setores econômicos: mineração, transporte (construção de estradas de ferro para escoar a produção cafeeira, navegação fluvial e costeira), bancário (London and Brazilian Bank), comércio exportador e importador, mercado de tecidos.

Não houve mudança na distribuição de poder e renda, e o alicerce colocado, o escravismo, continuava do mesmo jeito; não se moveu. Já outros níveis da sociedade se moviam para se ajustar àquela situação, àquelas condições de dependência. Os senhores de escravos fizeram de tudo para manter os seus privilégios de classe e não sofrerem com a passagem do escravismo tardio para o trabalho livre.

A passagem da escravidão para o trabalho livre não afetou por isto os interesses dessas oligarquias, pois, ao perderem os escravos, muitos deles já onerosos por serem membros de um estoque envelhecido, continuaram com a posse da terra, símbolo econômico e social de poder. E essa tática apelou para uma solução alternativa que permitisse a essa oligarquia continuar na posse da terra: a vinda dos imigrantes (Moura, 2024, p. 89).

¹⁵ EISENSTADT, S. N. **Modernização**: protestos e mudanças. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

A proibição do tráfico internacional, em 1850, gerou um alto preço da mão de obra escravizada e, portanto, o valor de um escravizado subiu substancialmente. No Rio de Janeiro abriram-se casas para a negociação de escravizados, as chamadas casas de comissão, e para os senhores o escravizado já não era um instrumento de trabalho: agora era uma mercadoria em consignação para se obter lucro com sua venda.

As novas tecnologias desse processo de modernização apresentavam ambiguidade em suas funções, porque ao mesmo tempo que propunha mudanças na estrutura da social, elas também serviam para dinamizar os métodos de controle do escravismo e agilizar as buscas dos escravizados fugitivos, tudo para o benefício da classe senhorial. É o moderno servindo ao arcaico novamente.

No caso particular do Brasil, a política de desvalorização do trabalhador nacional, especialmente do negro e do não branco para esse tipo de atividade, significava estimular a vinda de trabalhadores estrangeiros brancos capazes de dominar “técnicas mais avançadas de produção” e branquear a nossa população, segundo a ideologia predominante. Os escravos, como fica claro, estavam excluídos desse processo de mobilidade social, bloqueados pela sua condição de cor e de classe e por isto mesmo impossibilitados de competir nesse processo de modernização na área do trabalho (Moura, 2024, p.102).

Era o arcaico e o moderno na mesma sociedade, tentando injetar a ideologia dos modelos liberais em um país que ainda tinha sua economia baseada em escravização.

Tratou-se, portanto, da construção de uma ideologia que desvalorizava o negro, e não o branco, apresentando o imigrante branco como salvador dessa nova sociedade tecnológica, e que este, sim, dominaria tais tecnologias. Nesse cenário, o negro foi empurrado para as condições mais sub-humanas possíveis, tendo em vista que ele não era considerado um ser humano. Relacionado a isso temos a Lei de Terras (1850), que afastou os escravizados da oportunidade de possuir um “pedaço de terra” e, ao mesmo tempo, facilitou a aquisição dessa mesma terra pelos imigrantes brancos (Moura, 2024).

Durante muitos séculos, as crenças criadas pelo Mito da Democracia Racial tinham o interesse de apresentar que as condições de vida e as possibilidades eram iguais tanto para escravizados, os quais não vieram por vontade própria para outro país, quanto para os imigrantes, estes, sim, que optaram em habitar em outro país. Mas a história desmente e revela o abismo que diferencia a presença de negros e, posteriormente, de imigrantes neste país. As principais diferenças entre o imigrante e o escravizado podem ser analisadas no quadro a seguir.

QUADRO 3 – DIFERENÇAS DE CONDIÇÕES CULTURAIS, ECONÔMICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS ENTRE ESCRAVOS E IMIGRANTES NA FASE DO ESCRAVISMO TARDIO

Situação	Imigrante	Escravo
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conservação do grupo familiar ou de origem que se transferiu como unidade para o país receptor • Conservação nesses grupos familiares da língua originária, possibilitando a interação em nível de unidade de comunicação • Coincidência da religião dos imigrantes com a da área receptora 	<ul style="list-style-type: none"> • Destruição dos grupos familiares e linhagens com o tráfico limitando a sua ancestralidade, inclusive dos seus nomes de origem • Destruição das diversas línguas africanas e a sua substituição, através da submissão, pela língua do senhor • Desarticulação do aparelho de comunicação do escravo através de suas próprias línguas • Suas religiões eram identificadas como bárbaras, animistas e inferiores, sendo combatidas como transgressoras aos padrões religiosos oficiais e dominantes
Econômica	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadão • Trabalhador • Interação em uma sociedade aberta de competição social no processo de mobilidade • Possibilidade de aquisição de terras através da poupança individual, familiar ou de financiamento • Direito de locomoção livre 	<ul style="list-style-type: none"> • Semovente • Trabalhador escravo • Permanência compulsória em um espaço social fechado na interação com os demais grupos e segmentos no processo de mobilidade, somente passando para a sociedade aberta com restrições, na qualidade de liberto através da alforria • Impossibilidade total de direito à posse da terra • Locomoção tutelada pelo senhor
Política	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio, embora não satisfatório, das embaixadas dos países de origem e das suas famílias, que agiam como grupos de pressão junto a essas embaixadas e ao governo brasileiro • Propaganda imigrantista na imprensa mostrando os imigrantes como trabalhadores superiores • Possibilidades de regressar ao país de origem ou ir a outros países se estivesse insatisfeito com as suas condições de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum apoio político das regiões de origem das suas famílias, que se fragmentaram com o tráfico, ou de governos independentes, que não existiam • Propaganda racista mostrando a escravidão como superada e o negro biológica, psicológica e culturalmente inferior para ingressar no trabalho livre • Impossibilidade absoluta de regressar às suas regiões de origem. Nem mesmo os africanos livres foram repatriados
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos regidos pelo Código do Império ao nível do estrangeiro • Proibição jurídica de ser punido com castigos corporais • Liberdade de se organizar em associações culturais e de auxílio mútuo 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum direito, nem como estrangeiro, nem como cidadão • Direito do senhor e do Estado de punir, inclusive, com diversas formas de tortura: açoites, tronco, anjinhos, gargalheiras etc. • Impossibilidade de se organizar de forma independente, a não ser de forma ilegal, o que sempre despertava o temor

FONTE: Moura (2024).

Com a decomposição do escravismo, tornou-se urgente a necessidade de substituí-lo pelo trabalho livre. Nesse contexto, o bloco de poder se preocupava com duas coisas: o problema da mão de obra e o problema da terra. Por isso, o que ocorreu no Brasil foi uma modernização sem mudanças sociais para garantir que o prestígio e os interesses dos senhores desse bloco de poder não fossem ameaçados.

Nem mesmos os abolicionistas perceberam isso, pois dentro do liberalismo formal dominante havia um manejo para que o desenvolvimento do país acontecesse conforme os interesses desses grandes senhores.

Assim, entramos na era da ética do capitalismo: se na primeira fase, o escravismo pleno, nós temos os negros como sujeitos subjugados, justificando as suas revoltas e fugas para escapar da escravidão, na segunda fase, o tardio, nós temos grupos radicais, que são os detonadores e controladores da ação, e o negro passa ser o objeto dessa ação política libertadora; os escravos continuavam abandonando as fazendas, mas agora já eram fugas, e não confrontos (Moura, 2024).

Concomitantemente aos ideais do bloco de poder houve a construção de um plano ideológico e político, a ideologia do racismo, utilizada como arma para justificar as manobras que imputaram ao trabalhador nacional não branco, de um modo geral, e ao negro, em especial, o título de incapazes de enfrentar os desafios da modernidade, dessa nova organização do trabalho, e assim a estrutura de poder e domínio econômico foi conservada mesmo após a abolição.

Vimos a substituição do senhor de escravos pelo fazendeiro de café, e estes tomando o lugar daqueles como herdeiros diretos e continuadores das oligarquias regionais. Vimos, também, o trabalho escravo ser substituído pelo trabalho livre, mas estrategicamente, o ex-escravizado não entrou sequer como força secundária nesse processo, ficando às margens, sem nenhuma função expressiva.

3.3 BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL: A TENTATIVA DE APAGAR A HISTÓRIA DE UMA CULTURA

O racismo da elite intelectual brasileira não foi interrompido com a abolição dos escravizados; não foi assim que aconteceu. Ao contrário: ele ganhou outras formas e outros contornos se utilizando da pseudociência racista: a eugenia.

Elaborada por Francis Galton na década de 1880, a eugenia (do grego “eu”, que significa “bom”, e “genia”, que significa “linhagem”) foi usada como argumento científico por aqueles que tinham/pregavam ideais racistas. Galton era um polímata¹⁶, membro da família britânica e primo de Charles Darwin, que já era muito respeitado no mundo das Ciências (Santos, 2019).

Diante do ideal de criar uma “sociedade perfeita”, já que Londres estava cheia de “miseráveis e alcoólatras”, e em face da Teoria da Evolução, Galton acreditava que alguns indivíduos se adaptam melhor ao ambiente de que outros, sobrevivendo por mais tempo e deixando mais filhos, características que eram passadas com a hereditariedade, dominando os atributos de uma população (Santos, 2019).

A eugenia emergiu no início do século XX como um movimento científico e social fortemente associado às teorias raciais e evolutivas em voga no período, sobretudo aquelas relacionadas ao racismo científico e ao darwinismo social. Em tempos de expansão do imperialismo europeu e das ideologias nacionalistas, as teorias eugênicas consolidavam a crença na existência de raças superiores e inferiores e na possibilidade de empregar a ciência e a técnica para eliminar as imperfeições humanas e apressar o processo de evolução biológica das futuras gerações. Nascida na Inglaterra no final do século XIX, a eugenia rapidamente se disseminou pelo mundo, formando, nas primeiras décadas do século XX, um movimento que contou com a audiência de estadistas, médicos, cientistas e intelectuais de diferentes nacionalidades e orientações políticas e ideológicas (Adams¹⁷, 1990 citado por Souza, 2022).

No Brasil, apesar de a eugenia ter sido introduzida associada à higiene e à medicina social, não foi por esse caminho que ela gerou polêmica, e sim pela defesa da miscigenação racial. A representação que o brasileiro tinha no exterior como um povo racialmente inferior e incivilizado, marcado pela mestiçagem, causava impacto na visão que a própria elite intelectual tinha do Brasil. Assim, a eugenia foi apropriada por médicos, intelectuais e políticos brasileiros como ferramenta para uma reforma e uma regeneração da raça nacional, o que hoje estudamos como o “branqueamento” e a relação com a imigração para o Brasil (Souza, 2022).

Os eugenistas, principalmente o médico Rubião Meira, da Sociedade Eugênica de São Paulo, acreditavam que a situação sanitária na qual os negros

¹⁶ Polímata - (aquele que aprendeu muito) é uma pessoa cujo conhecimento não está restrito a uma única área. Em termos menos formais, um polímata pode referir-se simplesmente a alguém que detém um grande conhecimento em diversos assuntos. Muitos dos cientistas antigos foram polímatas de acordo com os padrões atuais (Greek Science in Context. Arquivado em 22 de maio de 2005, no Wayback Machine. Introduction).

¹⁷ ADAMS, Mark B. (Ed.). *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia*. New York: Oxford University Press, 1990.

estavam expostos no pós-abolição era precária e os colocava suscetíveis ao alcoolismo, à sífilis e à tuberculose, e que tais condições exterminariam os negros. Ao mesmo tempo, defendiam que essa degeneração e a mestiçagem com os imigrantes europeus extinguiriam os negros no Brasil e gerariam uma população eugênica, uma “nova alma” que colocaria o país como uma nação forte e poderosa no contexto internacional.

A miscigenação entre brancos e negros, exaltada e defendida por diversos intelectuais brasileiros, do Brasil Colônia à pós-abolição, como Gilberto Freyre em sua obra “Casa-Grande e Senzala”, que foi o embrião da chamada “democracia racial”, era uma maquiagem para esconder a face horrorosa do racismo.

Uma adaptação da “teoria científica” (na verdade, uma ideologia racista e genocida) de Joseph Arthur Gobineau¹⁸ – que visitou o Brasil em 1869 –, fundada em uma visão poligenista da humanidade, que condenava o cruzamento inter-racial pois isso traria a perda da pureza do sangue da raça branca e superior.

A elite brasileira, dividida entre condenar a mestiçagem ou se adaptar à realidade social existente no país, resolveu abandonar a hipótese poligenética de Gobineau, mas permaneceu defendendo a superioridade da raça branca, e abraçar as ideias de hierarquização das raças, de Nina Rodrigues, médico e antropólogo brasileiro, que defendia a inferioridade do negro e do mestiço; hoje chamamos isso de racismo científico, pois relacionava os negros a comportamentos violentos e criminosos.

Ainda hoje, a elite brasileira está envolta no racismo científico, mesmo o Brasil sendo um país com população majoritária de negros e negras¹⁹.

Para a solução deste grande problema – a ameaça da “mancha negra” – já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardo-vasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante [...] O crime de violação e de subjugação sexual cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal ao longo das gerações (Nascimento, 2016, p. 83).

¹⁸ Joseph Arthur Gobineau – diplomata, escritor e filósofo francês –, foi um dos maiores racistas do século XIX. Seu livro mais célebre, “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” (1855), é um dos primeiros trabalhos sobre eugenia e racismo publicado. Sua frase mais famosa foi esta: “Não creio que viemos dos macacos, mas vamos nessa direção”.

¹⁹ Segundo o Ministério da Igualdade Racial (2022), “aproximadamente 56% da população brasileira é negra (Pardos - 45,3% e Pretos - 10,6%)”. Mais informações estão disponíveis em: www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/hub-igualdade-racial/populacao.

Nos Capítulos 2 e 7 da obra intitulada “Psicologia Social do Racismo”, escrito pela psicóloga Maria Aparecida Silva Bento²⁰, somos conduzidos por um caminho engenhoso, construído por uma elite que buscava a eliminação dos afrodescendentes, o genocídio de toda uma população de pretos.

Como é difícil inserir nos debates sobre racismo e discriminação do negro a perspectiva da dimensão dos privilégios de ser branco no Brasil, pois não há compreensão que mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da sua cor, e isso é muita coisa.

Não podemos diluir a imensidão do que é ser negro no Brasil analisando apenas a classe social, pois se é bem verdade que a pobreza tem cor, também é verdade que mesmo quando um negro alcança uma mudança social, ele continuará sofrendo as mesmas discriminações.

Compreender o processo de branquitude e branqueamento que se implantou neste país como ideologia do bloco de poder é quebrar esse pacto, esse entendimento forjado “entre os brancos de não se reconhecerem com parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (2014, p. 26). Enfim, o que é esta branquitude?

Posição ou lugar racial de privilégio em contextos sociais, econômicos e políticos, independentemente da consciência racial, visto que o indivíduo branco é frequentemente percebido como a norma universal de humanidade. Este termo surgiu da compreensão do branco como uma posição racializada, mas socialmente vista como a essência da humanidade. Originário dos estudos críticos de branquitude (*critical whiteness studies*), popularizados nos Estados Unidos durante os anos 1990, o conceito foi estabelecido no Brasil através das pesquisas de Cida Bento.²¹

O silêncio ou a cegueira em relação ao lugar que o branco ocupa na história do Brasil tem gerado a sensação de que não se deve prestar contas, compensar, indenizar os negros. Os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica positiva, que é fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos dos negros, então, quando se fala em políticas afirmativas²², ou políticas compensatórias, elas não são

²⁰ Maria Aparecida Silva Bento – conhecida como Cida Bento –, é uma psicóloga e ativista brasileira, diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, que atua na redução das desigualdades raciais e de gênero no ambiente de trabalho.

²¹ Glossário de Termos – Branquitude e relações raciais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ULNS7u3h-LA0utS2DYZzYYvn6PzV39Eb/view>. Acesso em: 08 mar. 2025.

²² Ações pragmáticas de instituições públicas ou privadas que visam oferecer recursos, assistência e/ou proteção como estratégia de reparação de assimetrias históricas e/ou estruturais no acesso a direitos

aceitas e ainda são consideradas protecionistas. Seus detratores defendem que têm o objetivo de premiar a incapacidade do negro e, infelizmente, temos ainda muitos negros que também acreditam nisso.

É importante para os brancos que esse silenciamento perpetue sobre o real papel que eles ocuparam e ocupam na situação de desigualdade racial, pois esse silêncio constrói uma muralha de defesa dos seus privilégios. Não nos enganemos: a discriminação racial no Brasil é para defender os interesses e os privilégios dos que perpetuam a branquitude.

Bento (2012, p. 30) defende que esse silêncio, essa omissão que distorce o lugar do branco nas situações de desigualdades em nosso país, possui um caráter narcísico de autopreservação, trazendo o branco como referência de ser humano normal, e citando Freud, explica que ele identifica a expressão de amor a si mesmo (narcisismo) como um elemento que preserva o indivíduo e ao mesmo tempo gera aversão ao que é estranho e diferente. Esse diferente desperta no narciso o medo de ter que se modificar, então, a autopreservação remete à imutabilidade, gerando aversão à antipatia.

Esses dois processos – ter a si próprio como modelo e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois acumulam o modelo – são processos que, sob certos aspectos, podem ser tidos como absolutamente normais no desenvolvimento das pessoas. O primeiro está associado ao narcisismo e, o segundo, à projeção. No entanto, no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios (Bento, 2012, p. 31).

Said²³ (1990 citado por Bento, 2012), autor da obra “Orientalismo: Oriente como invenção do Ocidente” (1990), analisa a europeização, o olhar do europeu sobre os não europeus. Houve um movimento hegemônico das minorias burguesas e um antropocentrismo exacerbado que culminaram com o eurocentrismo, assim, o homem europeu se revestiu de uma força e identidade que o colocou como a figura de “homem

de determinados grupos sociais. A história das ações afirmativas perpassa países como a Índia, África do Sul e Estados Unidos, onde houve a promulgação de leis e políticas que permitem condições de disputa menos díspares e reserva de vagas para grupos sociais em desvantagem. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ULNS7u3h-LA0utS2DYZzYYvn6PzV39Eb/view>. Acesso em: 08 mar. 2025.

²³ Said, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

universal”²⁴, modelo do certo e perfeito em comparação com o homem que não era europeu. Este era diferente e ameaçador, pois a imagem que o europeu construiu desse “outro” se tornou base para as relações humanas até os dias de hoje.

Então, esses processos de narcisismo e projeção, principalmente nas relações raciais, nos traz uma outra faceta que visa legitimar, justificar a ideologia de superioridade de um grupo sobre outro. Essa construção do outro a partir de si mesmo demonstra paranoia, que revela em seu íntimo o “medo”.

Muitos autores apresentaram em suas pesquisas esse sentimento em destaque: “o medo do outro” como fator do desejo do branqueamento, como ideal do “homem universal” europeu.

Azevedo (2004) argumenta que esse medo que a elite brasileira também nutria fomentou a ideologia do branqueamento, pois o medo do negro, que compunha o contingente majoritário populacional do país, era ameaçador para eles. A consequência, além daquelas citadas nos capítulos anteriores, resultou na vinda para o Brasil de cerca de 3,99 milhões de imigrantes europeus em 30 anos, quase equivalendo ao número de africanos escravizados (cerca de 4 milhões) ao longo de 3 séculos.

Quando a civilização europeia entrou em contato com o negro, [...] todo mundo concordou: esses negros eram o princípio do mal [...] negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais [...] (Fanon, 1980, p. 154).

Delumeau ²⁵ (1989 citado por Bento 2012) também nos apresenta um importante estudo sobre a história do medo no Ocidente, particularmente na Europa, expondo em seus escritos que não precisa se aprofundar muito para descobrir a existência do medo no comportamento das elites diante dos que eles consideravam como despossuídos.

²⁴ Homem Universal, um ideal que se desenvolveu na Itália renascentista a partir da noção expressa por um de seus representantes mais talentosos, Leon Battista Alberti (1404-1472), de que “um homem pode fazer todas as coisas se quiser”. O ideal incorporava os princípios básicos do humanismo renascentista, que considerava o homem o centro do universo, ilimitado em suas capacidades de desenvolvimento, e levou à noção de que os homens deveriam tentar abraçar todo o conhecimento e desenvolver suas próprias capacidades o mais completamente possível.

²⁵ Delumeau, J. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Esse estudo de Delumeau nos faz compreender melhor esse medo gerado na elite branca brasileira, que também tinha ascendência europeia, e que importava suas teorias raciais da Europa, portanto, com certeza isso não era mera coincidência.

Manifestações de medos levaram, com o apoio da Igreja e do Estado, à caça às bruxas; à demonização das mulheres; ao genocídio de indígena e de negros, considerados pagãos; a legislações que perseguem mendigos; enfim, a diversas explosões de medo que acompanham a história da Europa do final do século XIII ao começo da era industrial.

Já em nosso tempo, o fascismo e o nazismo se beneficiaram do medo dos possuidores de renda e burgueses, que temiam perturbações sociais, o fim da moeda e o comunismo.

As segregações raciais nos Estados Unidos e na África do Sul nada mais são do que a explicitação dos medos que dilaceram o nosso mundo (Bento, 2012, p. 35).

No Brasil, até o século XIX existia uma diferença significativa entre a população do colonizador (portuguesa) e a das etnias dominadas (indígenas, africanos e seus descendentes).

A pirâmide populacional se configurava com a população escravizada na sua base, inicialmente composta por indígenas das etnias nativas e posteriormente por escravizados trazidos da África e seus descendentes.

A ideologia do branqueamento é um fator que devemos considerar em qualquer pesquisa sobre o número aproximado de escravizados e seus descendentes no Brasil, tendo em vista que muitos demógrafos e historiadores, engajados nessa ideologia, tentaram diminuir o total da *mancha negra* em seu país (Moura, 2024, p. 184).

Então, quando juntamos o medo do outro com o narcisismo do povo europeu colonizador e suas práticas violentas de dominação, além de, concomitantemente, uma população crescente de “não brancos”, população que excedia muito o número de brancos, acompanhada da iminência da abolição, temos como resultado uma elite brasileira buscando a “remissão”.

Em outras palavras, temos o ideal sonhado pela elite de tornar o país branco e extinguir progressivamente a cor preta, assim, a ideologia do branqueamento, defendida por diversos segmentos (escritores, cientistas, governantes) encontra força

e segue disseminando o ideal de que a miscigenação é o caminho para branquear o país.

Esse processo miscigenatório surge com uma filosofia étnica de escala de valores. Nesse sentido, um processo que é biológico agora também é subordinado aos valores de ordenação social. Não se trata de a pessoa ser capaz ou incapaz, mas, sim, da tonalidade da cor da sua pele e da sua origem de nascimento. Cria-se, dessa forma, uma hierarquia que no Brasil dará valorização social ao indivíduo que estiver mais perto do homem idealizado como perfeito, ou seja, o branco, reforçando uma ideologia que se perpetua até os dias atuais: o modelo é o europeu e o antimodelo é o negro (Moura, 2024, p. 202).

O quadro a seguir demonstra as 11 denominações indicadas por Debret²⁶ (citado por Moura, 2024) que foram base para o governo português estabelecer a classificação étnica geral da nação brasileira.

QUADRO 4 – SISTEMA CLASSIFICATÓRIO DE HIERARQUIZAÇÃO ÉTNICA DO BRASIL CRIADO POR PORTUGAL

Ordem	Classificação	Descrição
1	Português da Europa	Português legítimo ou filho do reino
2	Português nascido no Brasil; brasileiro	De ascendência mais ou menos longínqua
3	Mulato	Mestiço de branco com negro
4	Mameluco	Mestiço de branco com índio
5	Índio puro	Habitante primitivo; mulher china
6	Índio civilizado	Caboclo; índio manso
7	Índio selvagem	No estado primitivo; gentio; tapuia; bugre
8	Negro da África	Negro da nação; negrinho
9	Negro crioulo	Nascido no Brasil
10	Bode	Mestiço de negro com mulato; a mulher era cabra
11	Curiboca	Mestiço de negro com índio

FONTE: A autora (2025) adaptado de Moura (2024).

A seguir, apresentamos um esquema construído por Moura (2024) no qual o autor analisar criticamente os fatos históricos da miscigenação no país.

²⁶ Debret, J. B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2015.

QUADRO 5 – ESQUEMA DO SISTEMA DE VALORES EMBUTIDOS NO PROCESSO MISCIGENATÓRIO NO BRASIL

Ordem	Descrição
Branco	O ideal tipo étnico = SUPERIOR.
Mulato	Tipo intermediário étnica e socialmente. Cruzamento de negro com branco. Valor social: inferior ao branco.
Mameluco	Tipo intermediário étnica e socialmente. Cruzamento de índio com branco. Valorizado simbolicamente em certa época do século XIX. Atualmente, compõe a massa do campesinato pobre.
Cafuso	Tipo intermediário, igualado étnica e socialmente ao negro. Cruzamento de índio com negro. Inferiorizado socialmente por esse motivo.
Pardo	Tipo indeterminado etnicamente. Pode ser: - Mulato (também chamado cabra quando pobre); - Moreno escuro; - Moreno claro; - Moreno jambo; etc. Socialmente qualificado pelo status social.
Índio	Tipo etnicamente folclorizado. Sociopoliticamente tutelado.
Negro	A negação do ideal étnico, social e estético escolhido pela estrutura de poder dominante, quer no passado escravista, quer no presente = INFERIOR.

Fonte: Moura (2024)

Moura (2024) e Bento (2012) refletem sobre o impacto psicológico que a ideologia do branqueamento, a subordinação cromática, trouxe para o sujeito subalternizado econômica, social e etnicamente, gerando uma interiorização desses valores impostos pelo dominador, gerando um esforço de parte da população negra para responder a essa demanda.

Durante muitos anos, diríamos que até pouco tempo atrás, o branqueamento era encarado como um problema do negro. Parece inacreditável que se acreditasse que o negro, ao estar descontente e desconfortável com sua condição, ou seja, ser negro, deveria se identificar com o branco e, assim, encontrar na miscigenação uma mudança nas suas características raciais.

Como já vimos nos parágrafos anteriores, essa fuga do negro da sua condição étnica para uma realidade simbólica sempre foi a idealização do dominador.

Quando essa identidade étnica se dilui ou fragmenta, um dos recursos usados é a fuga do agente discriminado para uma identidade simbólica e ambígua. Com isto, procura refugiar-se nessa identidade simbólica e construída a fim de aproximar-se o mais possível dos membros do ideal, tipo escolhido como superior pelas estruturas de poder dominantes no Brasil [...] Com isto, procura refugiar-se em uma identidade simbólica distorcida, como se olhasse em um espelho deformante (Moura, 2024, p. 211).

Na pesquisa de Harris²⁷ (1970 citado por Moura, 2024) e Wood²⁸ (1990 citado por Moura, 2024), o reflexo dessa imagem distorcida, que simbolicamente tenta se aproximar mais do branco, é bem exemplificada na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 1980, feita pelo IBGE, na qual foi o próprio entrevistado que declarou sua cor. No turbilhão de respostas, foram identificadas 136 (cento e trinta e seis) cores diferentes (cor de burro quando foge, lilás, melada, puxada para branco, entre outras). Nos estudos de Harris (1970), foram registros nada menos que 492 (quatrocentos e noventa e dois) diferentes termos que traduzem o significado racial simbólico no Brasil.

O trabalho quase subliminar de alienação, através da ideologia do branqueamento, não democratizou a sociedade brasileira e nem aceitou os diferentes padrões culturais e étnicos dos não brancos como iguais, mas criou uma escala cromática discriminatória que, até hoje, faz com que alguns negros procurem neuroticamente fugir.

Não fosse assim, não teríamos, infelizmente, o discurso de diversos negros e negras culpabilizando o próprio negro por suas condições na sociedade atual, sujeitos que ainda acreditam na falácia da “democracia racial”, termo que surgiu de intelectuais defensores da miscigenação – com destaque para o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre²⁹ (1989 citado por Bento, 2012) –, na esperança de em função dela o Brasil se tornar um país de brancos.

Freyre, em sua obra mais conhecida: “Casa-Grande e Senzala”, em relação ao estupro de mulheres negras e indígenas pelo homem branco, justificou que isso ocorreu pela ausência de mulheres brancas. Ainda, defendeu que a distância social entre dominadores e dominados é modificada com o cruzamento inter-racial, inferindo que a miscigenação ameniza as diferenças e suaviza os conflitos, mas negando a discriminação e o preconceito, bem como culpabilizando o mestiço e o negro pelo insucesso deles mesmos, portanto, foi um autor que contribuiu para os ideais do poder hegemônico até hoje constituído em nosso país.

²⁷ HARRIS, M. Referencial ambiguity in the calculus of brazilian racial identity. New York: Afro-American Anthropology, The Free Press, 1970, p. 75-86.

²⁸ WOOD, C. H. **Census categories and subjective classifications of race in Brazil**: an empirical assessment. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte, 1990 (mimeografado).

²⁹ FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: INL; Brasília: MEC, 1989.

O homem branco continua em seu pedestal, usufruindo dos seus privilégios raciais. Basta olharmos para a estrutura social construída em cerca de 400 anos de escravização e a compararmos à situação atual das populações brancas e dos seus descendentes, dos indígenas e seus descendentes e dos negros e seus descendentes, pois aí notaremos a enorme distância entre uma e outra; o abismo que existe.

Notaríamos que o desenvolvimento do país seria outro se negros e indígenas tivessem as mesmas oportunidades sociais dos brancos em vez de serem submetidos aos mecanismos de barragens e restrições calcados na raça. Seria outro o retrato da estrutura socioeconômica do Brasil, não sendo necessárias políticas compensatórias para garantir a equidade e os direitos a negros e indígenas.

O racismo brasileiro, como vemos, na sua estratégia e nas suas táticas, age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. E por que isto acontece? Não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com uma concentração fundiária e de rendas das maiores do mundo [...] que tem 30 milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial (Moura, 2024, p. 216).

Gonzales (1984) acrescenta à discussão sobre a aceitação e divulgação da democracia racial o recorte sobre como a mulher negra está situada nesse debate, chamando a atenção para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre isso e não dar prosseguimento a discursos que reproduzem a mulher negra como “mulata”, doméstica e mãe preta.

Gonzales (1984) destaca, ao citar a Teoria do Alíngua, de Miller (1976), que é de suma importância que o negro, ainda considerado como ser inferior, fale e expresse suas palavras, pois durante muitos séculos ele tem sido infantilizado e substituído em seu lugar de fala.

A naturalização do racismo é o que chamamos de racismo estrutural, que estigmatizou/estigmatiza o negro e a negra. Nesse contexto, tudo é normal: a miséria tem cor porque o preto é menos capaz intelectualmente, irresponsável, malandro... Por isso é perseguido pela polícia. E o menor negro? Este é tido como pivete e trombadinha. E a mulher negra? Esta só pode ser cozinheira, faxineira, servente ou prostituta. Tudo isso repetidamente reproduzido pelas mídias (Gonzales, 1984).

No Carnaval, a mulher negra, referenciada como “mulata”, é endeusada, desejada e fotografada, sendo nesse momento do rito carnavalesco que o mito da democracia racial se reencena, se atualiza e se apresenta com toda a sua força simbólica. Mas o outro lado desse endeusamento carnavalesco vai aparecer no cotidiano dessa mesma mulher, pois em vez de musa, de símbolo sexual, essa mulher no seu dia a dia se transfigura em empregada doméstica. Não é por acaso que os termos “mulata” e “doméstica” são atribuições de um mesmo sujeito; o que muda é a situação na qual estão sendo vistas (Gonzales, 1984).

A doméstica e a “mulata” de hoje têm suas funções confundidas com a figura da “mucama” dos tempos do escravismo. Na prestação de bens e serviços do sistema produtivo, a função da mucama era vasta, e segundo Hahner³⁰ (1978 citado por Gonzales, 1984), ela tinha que cozinhar, lavar, passar a ferro, esfregar de joelhos o chão das salas e quartos, além de cuidar dos filhos das senhoras e satisfazer as exigências do senhor, incluindo favores sexuais.

A branquitude e o branqueamento ainda esmagam as vidas das mulheres negras, que ainda não tiveram seus direitos conquistados. Embora exista um movimento feminista negro fortalecido nos últimos anos por muitas lutas, ainda estamos muito aquém da libertação da figura da mucama, sempre associada à mulher negra, que ainda tem muitas barreiras a serem superadas, pois continuamos sendo vistas como a “boa ama negra”, a “mãe preta” de Gilberto Freyre. Temos um longo caminho para compreender a força que a dominação e a repressão exercem na vida de cada preto e preta, não importando sua condição social. Esse é um caminho que passa e perpassa por uma educação antirracista e libertadora.

3.4 PARANÁ NEGRO

A negação da memória negra, baseada na política de branqueamento vigente no final do século XIX e início do século XX no Brasil, também fez parte do projeto paranaense de construção de sua identidade regional, o que significa que se fez por meio da omissão ou do esquecimento da presença negra no estado, resultando no apagamento da memória de todo um povo (Felipe, 2018).

³⁰ HAHNER, June E. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Pollak (1989) nos apresenta o conceito de **memória coletiva**, que faz referência à forma como grupos de pessoas, comunidades ou sociedades constroem suas lembranças e significados sobre eventos passados, e como essa memória não é apenas uma coleção de registros individuais, mas sim um processo social que envolve a construção e a reconstrução de narrativas que ajudam a definir a memória coletiva.

Essa memória coletiva é moldada por fatores sociais, políticos e culturais que ajudam a afirmar a identidade e criar um senso de pertencimento, pois:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (Pollak, 1992, p. 8).

A abordagem de Pollak sobre a memória não é a mesma da psicologia tradicional, que analisa a memória como tipos estanques. Para ele, as memórias são construídas, negociadas e transmitidas dentro de grupos sociais através de rituais, narrativas e práticas sociais. A memória coletiva estabelece um senso de pertencimento e diferenciação entre grupos.

Ao “enquadrar” as memórias coletivas dentro de uma fôrma, colocando os ideais de uma sociedade racista de uma maneira que, em médio prazo, a história seja reproduzida com a visão de um único lado, temos o que Michel (2010) nomeia como um tipo de esquecimento: o “esquecimento-manipulação”, descrito como um procedimento ativo e voluntário, e por vez estruturado, instrumentalizado por intermédio de políticas de silenciamentos. O autor relaciona em determinado ponto a situação do Brasil, escrevendo:

[...] o mito fundador da sociedade brasileira, em nome de uma reconciliação nacional, permite de um lado amordaçar as reivindicações materiais e as buscas por reconhecimento dos descendentes de populações oprimidas, e de outro lado ocultar oficialmente o racismo do qual são vítimas os negros brasileiros. A essa dissimulação narrativa se acrescentam mais frequentemente a ausência ou escassez de lugares de memória (Michel, 2010, p. 20).

As narrativas de esquecimento, por tantos anos impostas, não são irreversíveis, até porque para se manter um esquecimento é necessário reconhecer que algo ocorreu, que existiu uma história, e é nesse movimento que surgem atores

públicos da sociedade civil que criticamente invocam o direito de desconstruir as mentiras e revelar as verdades.

Com isso contextualizado, agora podemos seguir com a retratação da presença negra no Paraná, compreendendo que essa negação identitária vem apresentando lento e progressivo deslocamento, seguindo uma direção de reconhecimento e construção de uma política de lembrança.

Segundo Pollak (1989), tanto a memória quanto a identidade fazem parte da construção de um povo e estão sujeitas a toda sorte de interferências do tempo e contexto em que estão inseridas.

Para analisarmos a identidade paranaense, é importante buscarmos na história a ocupação deste território. Segundo Priori (2012), Felipe (2018) e Candiero (2021), no final do século XVI, a coroa portuguesa obteve sucesso na busca por ouro na Baía Paraná, aliás, o primeiro ouro encontrado no Brasil foi na Vila Paranaguá, litoral do Paraná. Em 1660, a produção aurífera transformou Paranaguá em Capitania e, assim, a região começou a receber exploradores, principalmente paulistas.

Mais tarde, com a descoberta de ouro na região Centro-oeste do Brasil, no decorrer do século XVIII ocorreram mudanças na administração e em 1710 é fundada a Capitania Geral de São Paulo, que abrangia Paranaguá, São Vicente, Santo Amaro, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Sob a tutela de São Paulo, o Paraná passou a ser a 5ª Comarca, com sede em Paranaguá.

Durante o período em que o Paraná era comarca de São Paulo houve muito descontentamento, pois os altos tributos pagos, tanto para a coroa como para a Capitania de São Paulo, não garantiam a melhoria nos serviços de segurança, educação, justiça, entre outros, além de os serviços públicos serem precários. Tudo isso impulsionava a elite local a fazer requisições de melhores condições para a Capitania de São Paulo.

Em 1811, com a presença da família real no Brasil, aconteceu a primeira tentativa de emancipação do Paraná, que não alcançou êxito, pois se acreditava que uma Comarca não tinha condições financeiras de se manter sozinha, precisando da ajuda da Capitania de São Paulo. Em 1816, o príncipe regente, D. João VI, alterou a sede da 5ª Comarca de Paranaguá para Curitiba (Priori, 2012).

A nova política de emancipação começou a avançar a partir de 1850, quando o Império viu com preocupação possíveis invasões dos países vizinhos, e a busca por

emancipação da elite produtora de charque do Rio Grande do Sul por meio da Revolução Farroupilha/Guerra dos Farrapos (1835-1845). Com isso, as regiões de fronteira passam a ser mais estruturadas pela coroa, conforme expresso no mapa a seguir.

MAPA 1 – LIMITES DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO ATÉ 1853



FONTE: Piori (2012).

Após alguns percalços entre o Paraná e São Paulo, entre Curitiba e Paranaguá, enfim, em 2 de agosto de 1853, foi aprovado o projeto de emancipação da Comarca do Paraná pela Lei 704, sancionada por D. Pedro II, criando a província paranaense. Seu primeiro presidente foi Zacarias de Góes e Vasconcellos, que teve papel importante no desenvolvimento do Paraná ao estudar a viabilidade da construção de estradas que ligassem Curitiba ao litoral, garantindo a melhora na economia da nova província, pois isso facilitaria o transporte de mercadorias com maior eficácia. Assim, em 1873 foi inaugurada a Estrada da Graciosa (Felipe, 2018).

Vasconcellos também implementou a instrução pública primária do Paraná com o intuito de qualificar a mão de obra na província, fundando em 1876 o Instituto Paranaense de Educação, atual Colégio Estadual do Paraná. Segundo Felipe (2018), foi nesse momento histórico que se iniciou uma gestão da política de memória, visto que nesse período houve buscas de memoriais para a construção de uma identidade paranaense.

No Paraná, o movimento de construção de uma política de memória se deu a partir do “Paranismo”, sendo um de seus maiores expoentes o jornalista e historiador Alfredo Romário Martins, autor da primeira obra sobre a historicidade do estado – “História do Paraná” –, publicada em 1892.

Influenciado pelas teorias raciais e políticas do branqueamento do final do século XIX e início do século XX, Romário Martins refletiu essa política em suas obras. Com isso, é possível identificar a intenção de representar o paranaense como sendo a soma das heranças dos seus ancestrais fundadores, o luso-brasileiro e o índio romântico, uma “miscigenação positiva” que juntava o herói português com o índio romântico³¹, colocando o africano de fora e esquecido. A tônica do pensamento paranista era tornar esquecida, na história do Paraná, a memória da população negra, vinculada à escravização (Camargo³², 2007 citado por Felipe, 2018).

O resultado dessa política do Paranismo pode ser observado e vivido nos dias atuais, pois o senso comum é que de não somente a população do estado do Paraná, mas de toda região Sul do Brasil, resulta da imigração dos povos europeus, japoneses e árabes, e da miscigenação do português e do luso-brasileiro com os indígenas, considerando insignificante a participação do negro escravizado e seus descendentes na formação do povo paranaense.

Um argumento utilizado por Romário Martins em sua obra de 1899 é de que a população negra nunca foi numerosa no Paraná. Porém, muitas pesquisas já refutam esse argumento ao percorrerem um movimento de retomada da consciência, tirando o negro da invisibilidade histórica.

³¹ No romantismo, o indígena era retratado com características do herói europeu, do cavaleiro medieval, tendo honradez, bravura e heroísmo, surgindo daí o “bom selvagem”. Com apoio de D. Pedro II aos intelectuais e artistas, o romantismo brasileiro se transformou em projeto oficial, expressando sua ligação com a política.

³² CAMARGO, G. L. V. **Paranismo**: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953). Curitiba: UFPR, 2007.

Destacamos a pesquisa de Hartung (2005), que trata da organização social de escravos e libertos de um lugar chamado Fazenda Santa Cruz, na região dos Campos Gerais, Paraná. Segundo a autora, a história de ocupação efetiva do território do Paraná teve início em meados do século XVI, com a chegada das missões jesuíticas espanholas, as quais foram destruídas nas segunda e terceira décadas do século XVI pelos paulistas. Os portugueses que estavam na costa paranaense eram oriundos da capitania de São Vicente e vinham até a Bacia de Paranaguá para traficar escravizados.

Seguindo, com a descoberta do ouro, situação detalhada nos parágrafos anteriores, temos o início da ocupação do território, iniciando na então formada vila de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá, e se expandindo às áreas mais próximas, subindo a Serra do Mar em direção ao planalto. Destacamos que a base de todo o trabalho de mineração, quer no litoral, quer no planalto, era o escravizado.

A descoberta de zonas auríferas mais ricas e a escassez do ouro paranaense culminaram com o esfriamento da atividade e, por fim, com o término de uma economia baseada na exploração de ouro. Com a economia em risco, os habitantes aos poucos foram se voltando para a agricultura e a pecuária. Essas atividades e o tropeirismo começaram a fazer parte das atividades econômicas das populações do Paraná, especialmente nos Campos Gerais. Em relação às famílias fazendeiras, Hartung (2005) escreveu sobre algumas de suas características:

A família fazendeira era patriarcal, como de resto em todo o Brasil do período. Marcada por uma dupla estrutura, apresentava um núcleo composto pelo casal branco e seus filhos e uma periferia, onde se achavam escravos, agregados, índios, negros e mestiços... Construindo um “novo mundo social, econômico e humano” (Hartung, 2005, p. 148).

O escravizado consistiu na força propulsora da pecuária, viabilizando a existência de grandes fazendas e, portanto, podemos afirmar que os grandes fazendeiros também foram os proprietários dos maiores ajuntamentos de escravizados. O escravizado negro esteve presente de forma substancial no litoral e no planalto, nas cidades, vilas e freguesias, na mineração, na pecuária, na agricultura de subsistência, no cultivo da erva-mate do café (Hartung, 2005; Felipe, 2018).

No contraponto do argumento de Romário Martins sobre a população negra escravizada no território paranaense nunca ter sido expressiva, Ianni (1988 citado por

Hartung, 2005) apresenta em sua obra números significativos da presença do negro nas terras paranaenses:

O mapa dos habitantes da Vila Paranaguá de 1767 informa que, no período, 48% da população era escrava. Em 1776, representava 23% da população de Curitiba; em 1767, 50%; e no final do século XVIII, 47%. Em 1800, a população escrava de Curitiba representava 16% da população total e mais de 50% da população ativa (Ianni, 1988 citado por Hartung, 2005, p. 148).

Outro argumento defendido por Romário Martins (1995) é o de que a baixa presença de negros e mulatos no Paraná decorreu do desenvolvimento da pecuária no estado a partir do século XVIII, bem como da utilização da mão de obra dos indígenas e seus mestiços, pois os negros estariam destinados a atividades agrícolas, como cana-de-açúcar no Nordeste e o café no Sudeste. Mas esse argumento também é contraposto em diversas pesquisas que demonstram a utilização de negros escravizados e seus descendentes nas fazendas pecuárias, principalmente nos Campos Gerais (Felipe, 2018). O próprio conceito de “paranismo” foi definido por Romário Martins como:

Paranismo é todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, útil à coletividade paranaense. [...] Paranista é simbolicamente aquele que em terra do Paraná lavrou um campo, vadeou uma floresta, lançou uma ponte, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, compôs uma estrofe, pintou um quadro, esculpiu uma estátua, redigiu uma lei liberal, praticou a bondade, iluminou um cérebro, evitou uma injustiça, educou um sentimento, reformou um perverso, escreveu um livro, plantou uma árvore. Paranismo é o espírito novo, de elação e exaltação, idealizador de um Paraná maior e melhor pelo trabalho, pela ordem, pelo progresso, pela bondade, pela justiça, pela cultura, pela civilização. É o ambiente de paz e solidariedade, o brilho e as alturas dos ideais, as realizações superiores da inteligência e dos sentimentos (Martins 1995, citado por Felipe, 2018, p. 162).

Quando o autor define a identidade paranista com base na contribuição para o progresso e, simultaneamente, ignora a participação dos negros escravizados na construção do estado, ele exclui essa população do grupo dos “paranistas”. Ao privilegiar a memória dos imigrantes europeus, essa narrativa contribui para a invisibilidade dos negros e seus descendentes na memória coletiva paranaense.

O escravizado negro foi a principal força de trabalho no Brasil colonial, agrário e exportador; era impossível pensar em crescimento produtivo sem considerar a exploração da mão de obra escrava. Gutiérrez (2006) explica que em 1818, no censo denominado “Inventário de Bens Rústicos”, mais de três quartos dos donos de terras

do litoral e do planalto declararam que não recorriam ao trabalho escravo para os afazeres agrícolas ou da pecuária. Por exemplo: a região de Castro e Palmeiras, caracterizada por atividades pecuaristas, apresentava o maior percentual de senhores escravistas – cerca de 52,4% e 39%, respectivamente; já no litoral, nas cidades de Antonina e Paranaguá, esses números chegaram a 30,5% e 20,3%, nessa ordem.

Há alguns estudos que demonstram que esses números apresentados no “Inventário de Bens Rústicos” são significativamente menores do que o esperado, principalmente quando comparados com as listas nominativas de 1817, que eram os registros individuais e detalhados da população (escravizados e livres). De acordo com os dados dessas listas, o número de escravizados no Paraná era de 5.174 indivíduos, e não 2.345 como consta nesse inventário (Gutiérrez, 2006, p.103).

Ao confrontar essas discrepâncias, Gutiérrez (2006) apresenta algumas alternativas: a) a idade contabilizada dos escravizados levou em consideração somente a idade produtiva, excluindo crianças; b) muitos donos de escravos não eram proprietários de terras. Ao analisar a primeira opção, o autor considera que ela explica uma parte da diferença, mas ainda assim seria insuficiente para dar conta da diferença remanescente, mesmo que as listas nominativas tenham considerado o número geral de escravizados englobando crianças, adultos e idosos.

Ao analisar a segunda opção, Gutiérrez (2006) aprofunda a questão no exame de segmentos sociais, declarando que a pirâmide social, na época, possuía uma estratificação mais complexa do que o habitual (proprietários de terras, donos de escravos, famílias sem-terras e sem escravos e, na base, os cativos e indígenas).

Ao confrontar os dados do recenseamento (listas nominativas) de 1817 com o inventário de terras de 1818, Gutiérrez (2006) conseguiu extrair dados e informações cruzando as variáveis “terra” e “escravos”, chegando à categorização de pelo menos quatro chefes de domicílios, conforme exposto na tabela a seguir.

TABELA 1 – CATEGORIAS SOCIAIS NO PARANÁ EM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS TERRA E ESCRAVOS (1817-1818)

Localidade	% Chefes de domicílio				Total %	Nº de domicílios
	com terras e com escravos	sem terras e com escravos	com terras e sem escravos	sem terras e sem escravos		
Antonina	10,9	8,1	24,9	56,1	100	731
Guaratuba	8,1	8,8	58,8	24,3	100	136
Paranaguá	8,0	11,6	31,4	49,0	100	1.087
Castro	16,2	11,4	14,7	57,7	100	747
Curitiba	4,9	10,2	39,3	45,6	100	1.180
Lapa	11,3	4,4	26,9	57,4	100	479
Palmeira	17,4	11,6	27,1	43,9	100	328
São José	3,3	14,6	41,3	40,8	100	460
Paraná	9,4	10,3	30,8	49,6	100	
Nº de Domicílios	483	528	1585	2552	100	5.148

FONTE: Gutiérrez (2006).

Por que esses dados são importantes para a discussão deste capítulo? É necessário compreender que o escravizado era um “bem móvel”, um objeto, uma propriedade que agregava valor para o seu proprietário. Por isso existiam escravistas sem terras, mas que provavelmente, segundo Gutiérrez (2006), precediam, em um ranking de riqueza, os donos de terras sem escravos.

Segundo os estudos de Gutiérrez (2006), a quantidade de escravizados em uma propriedade estava diretamente ligada ao seu tamanho: quanto maior a fazenda, mais escravos eram utilizados. No Paraná, essa mesma lógica se aplicava. No litoral, onde predominavam as pequenas lavouras, os escravos viviam majoritariamente em propriedades de pequeno e médio portes. Já no planalto, focado na pecuária, a maioria dos escravos se concentrava em propriedades de portes médio e grande.

A demografia dos escravizados cresceu muito mais com o nascimento de filhos do que com a aquisição de novos indivíduos.

No Paraná, a sociedade era escravista e a posse de terras reflete essa dinâmica. A introdução de escravos no estado transformou a produção e a acumulação de capital, além de criar distinções sociais e influenciar a distribuição de crédito, o controle da terra e o acesso ao poder (Gutiérrez, 2006).

A história do Paraná, desde os tempos coloniais, também foi escrita com segregação e assentada no escravismo. E para que essa política se sustentasse, teve que dispor de mecanismos ideológicos e jurídicos que a conservasse no poder.

O racismo científico, apresentado no capítulo anterior, foi uma dessas políticas que apregoava a existência plena de diferentes “raças” humanas e hierarquizava os diversos grupos raciais. A herança dessas políticas é o que chamamos hoje de racismo estrutural, impregnado em nossa sociedade e perpetuado por séculos de desconstrução sociocultural do povo negro, raptado de suas terras e explorado, violado e assassinado pelas forças hegemônicas.

Isso significa que, para uma pessoa negra, a classe social é frequentemente determinada pelas barreiras raciais impostas pelo sistema. A pobreza, o desemprego e a falta de acesso a serviços básicos não são apenas problemas de classe, mas também de raça. O racismo estrutural garante que pessoas negras, mesmo quando alcançam a mesma escolaridade ou ocupam as mesmas posições que pessoas brancas, ainda enfrentem salários menores e menos oportunidades de ascensão.

O racismo estrutural brasileiro foi incentivado pelo próprio Estado, quando este, ao incentivar a imigração europeia, levantou alegações que colaboraram para o apagamento da presença negra no Paraná. A primeira defendeu que no Paraná era baixa a presença negra, diferente de estados como São Paulo e Rio de Janeiro, que contavam com uma presença marcante da população negra. A segunda foi o determinismo geográfico, que aproximava o clima ameno do Sul com o da Europa, buscando se diferenciar de outras regiões do Brasil com o clima mais tropical, o qual não favorecia o desenvolvimento da civilização, ou seja, essa alegação é de que os povos de regiões tropicais eram naturalmente preguiçosos e inferiores, e que a escravidão era a maneira de aproveitá-los.

Em 1955, temos a publicação do livro “Um Brasil Diferente”, de Wilson Martins³³, que consolida a memória do imigrante como memória coletiva paranaense, exaltando a formação do Paraná e referendando que esse era “um Brasil diferente” em comparação às outras regiões brasileiras, pelo fato de não ter conhecido a existência da escravidão e por ter sido colonizado por europeus, levando o estado ao progresso e à civilização.

³³ Martins, W. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre o fenômeno da aculturação no Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 1955.

E, mesmo sobre os imigrantes, em sua obra Martins menciona que alguns contribuíram mais do que outros nesse progresso, destacando os alemães como os que mais cooperaram e os poloneses como os que menos colaboraram (Felipe, 2018).

Diante desse quadro e visando corrigir essa lacuna histórica, as pesquisas que revelam a presença do povo negro escravizado e seus descendentes no Paraná devem, urgentemente, ser implementadas no sistema educacional. Isso porque é preocupante a contínua promoção, pela imprensa oficial, de obras de Romário Martins e Wilson Martins como referências educacionais sem uma necessária problematização da política de esquecimento das pessoas negras que essas obras perpetuam.

3.4.1 Quilombos no Paraná

Segundo Piori (2012), as terras no Paraná onde a população negra se organiza em quilombos têm diversas origens, entre elas:

[...] terras que pertenciam a ordens religiosas e foram deixadas sob a administração de escravos libertos no início da segunda metade do século XVIII; fazendas abandonadas que foram ocupadas por negros fugidos do sistema escravista; pagamento por serviços prestados ao governo, como por exemplo a participação na Guerra do Paraguai; terras compradas por negros forros, ou seja, negros alforriados na época do Brasil Colônia; terras doadas pelos donos de escravos, localizadas por quase todo o território paranaense (Piori, 2012 citado por Felipe, 2018, p. 166-167).

A Agência Estadual de Notícias (AEN) compilou as informações referentes aos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo 2022, apresentando os dados referentes aos quilombos e suas populações no estado do Paraná, registrados em 22 municípios do estado, com um número de 7.113 pessoas quilombolas, o que equivale a aproximadamente 0,062% do total geral de 11,44 milhões de moradores no Paraná.

Ainda de acordo com a AEN, segundo os dados do IBGE (2022), há no Paraná 68 localidades quilombolas (comunidades com no mínimo 15 pessoas autodeclaradas quilombolas e tendo os domicílios a no máximo 200 metros uns dos outros).

Esses territórios estão presentes nos seguintes municípios, em ordem alfabética: Adrianópolis, Arapoti, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Cândói, Cantagalo, Castro, Cerro Azul, Clevelândia, Curiúva, Doutor Ulysses, Guaíra, Guarapuava,

Guaraqueçaba, Ivaí, Lapa, Palmas, Ponta Grossa, Reserva do Iguaçu, São Miguel do Iguaçu, Turvo e Uraí.

O município de Adrianópolis, localizado na Região Metropolitana de Curitiba, possui 16 localidades quilombolas, sendo o maior número no Paraná. Palmas vem em segundo lugar com 8, seguido pela Lapa com 7 e Castro com 6.

Existe uma diferenciação em relação ao tipo de território. Os dados do Censo 2022 nos mostram um total de 38 comunidades quilombolas com certificação de autodefinição, mas entre estas, apenas 10 são classificadas como oficialmente delimitadas. O processo para delimitação, titulação do território quilombola, é realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA). Importante salientar que antes desse processo passar pelo Incra, é necessário emitir a Certidão de Autorreconhecimento, que é a autodefinição da comunidade, documento que é emitido pela Fundação Cultural Palmares (FCP) (Agência Estadual de Notícias, 2024).

A demarcação e a titulação dos territórios quilombolas no Paraná é muito importante, pois: primeiro, reconhece a existência e a historicidade da população negra no estado; e segundo, por promover a preservação das suas tradições culturais, visto que ser quilombola está além de ser descendente direto de africanos que foram escravizados, envolvendo também os laços comunitários, culturais e sociais, a consolidação de uma identidade cultural defendida e prevista na Constituição Federal do Brasil no seu art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado lhes emitir títulos respectivos” (Brasil, 1988).

No quadro a seguir apresentamos os territórios e comunidades quilombolas no Paraná que possuem a Certidão de Autoconhecimento.

QUADRO 6 – COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PARANÁ RECONHECIDAS PELA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Município	Comunidade	Nº Portaria	Data DOU
Adrianópolis	João Surá	32/2005	19/08/2005
	Sete Barras	nov./06	07/06/2006
	Porto Velho	nov./06	07/06/2006
	Córrego das Moças	nov./06	07/06/2006
	São João	29/2006	13/12/2006
	Estreitinho	29/2006	13/12/2006
	Bairro Três Canais	29/2006	13/12/2006
	Praia do Peixe	29/2006	13/12/2006
	Bairro Córrego do Franco	29/2006	13/12/2006
Arapoti	Família Xavier	159/2018	06/07/2018
Bocaiúva do Sul	Areia Branca	29/2006	13/12/2006
Campo Largo	Palmital dos Pretos	nov./06	07/06/2006
Candói	Despraiado	29/2006	13/12/2006
	Vila São Tomé	29/2006	13/12/2006
	Cavernoso 1	29/2006	13/12/2006
Castro	Serra do Apon, Limitão e Mamans	37/2005	12/09/2005
	Tronco	29/2006	13/12/2006
Curiúva	Água Morna	32/2005	19/08/2005
	Guajuvira	32/2005	19/08/2005
Doutor Ulysses	Varzeão	nov./06	07/06/2006
	Gramadinhos	176/2023	18/08/2023
	Três Barras	41/2025	28/02/2025
Foz Do Iguaçu	Horta do Seu Zé e Dona Laíde	358/2024	22/11/2024
Guaíra	Manoel Ciriáco dos Santos	29/2006	13/12/2006
Guaraqueçaba	Batuva	29/2006	13/12/2006
	Rio Verde	29/2006	13/12/2006
Ivaí	Rio do Meio	42/2007	16/04/2007
	São Roque	42/2007	16/04/2007
Lapa	Feixo	29/2006	13/12/2006
	Restinga	29/2006	13/12/2006
	Vila Esperança de Mariental	29/2006	13/12/2006
Palmas	Adelaide Maria Trindade Batista	42/2007	16/04/2007
	Castorina Maria da Conceição	42/2007	16/04/2007
	Tobias Ferreira	161/2013	19/09/2013
Pinhão Guarapuava Reserva	Invernada Paiol de Telha	35/2004	10/12/2004
Ponta Grossa	Santa Cruz	32/2005	19/08/2005
	Sutil	32/2005	19/08/2005
São Miguel do Iguaçu	Apepú	29/2006	13/12/2006
Tijucas do Sul	Barreiro	362/2024	22/11/2024
Turvo	Campina dos Morenos	29/2006	13/12/2006
Uraí	Casa da Quimbanda	337/2023	20/11/2023

FONTE: FCP (2024).

Os quilombos paranaenses são pilares da memória afro-brasileira no estado. Neles, a identidade de uma população se mantém viva através da preservação de suas práticas sociais e culturais, que encontram raízes profundas no passado e na ancestralidade.

MAPA 2 – POPULAÇÃO NEGRA E COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO PARANÁ



FONTE: ITCG (2010).

As ações das políticas públicas do estado e da União, mesmo que ainda não atendam completamente a demanda das comunidades, ainda assim, têm contribuído para a afirmação desses grupos, somando-se a essas ações as universidades e a sociedade civil. Todas essas iniciativas favorecem o bem-viver, a qualidade de vida das populações quilombolas.

O Paraná tem uma história com o povo negro. o Paraná é negro. As memórias aqui suscitadas remetem à importância de incentivar pesquisas que alavanquem as narrativas históricas a partir dos grupos silenciados, como os africanos escravizados e seus descendentes. Por isso, é extremamente importante que a Educação, em todos os seus níveis, aplique em seus Projetos Político-Pedagógicos uma educação antirracista.

3.4.2 Litoral do Paraná

Segundo Nascimento (2007), a história colonial do Brasil é apenas um pequeno fragmento diante dos mais de dez mil anos de rica história antiga do continente africano. Os africanos negros **iniciaram e desenvolveram diversas inovações científicas e tecnológicas.**

Entre elas, destacam-se a agricultura, a matemática, a medicina, as embarcações marítimas, a tecnologia naval, a metalurgia do bronze e do ferro, e a domesticação de plantas e animais. Todo o conhecimento que os negros escravizados trouxeram com eles foi importante para o desenvolvimento das primeiras vilas, em especial, Curitiba e Paranaguá.

Na obra de Kandiero, Souza e Silva (2021) intitulada “Subsídios turísticos, históricos e educacionais para um roteiro afro-parnanguara”, encontramos a história da presença negra em Paranaguá, destacando essa visão mais ampla da História da África e ressignificando a extrema relevância do conhecimento milenar de um povo para a construção de uma nação, embora estivesse em regime de escravização.

Cunha Junior (2010) destaca que o Brasil, Colônia e Império, em suas características tecnológicas, tem início no continente africano e na herança intelectual trazida pela mão de obra africana, por isso é necessário termos o conhecimento mínimo das tecnologias africanas que foram desenvolvidas na história do Brasil.

A presença de pessoas negras em território paranaense ocorre desde a segunda metade do século XVI, inicialmente junto com colonizadores portugueses marginalizados e outros aventureiros. Entre os séculos XVII e XVIII, dois grupos específicos de africanos, os Bantos e os Sudaneses, foram identificados na região de Paranaguá (Felipe, 2018)

A mineração de ouro em Paranaguá, sua escala de produção, as técnicas de sua extração, fazem parte de um conhecimento específico. A extração aurífera, feita da mesma forma e escala, já era realizada em pelo menos duas regiões africanas da África ocidental. As inovações técnicas do período do ciclo do ouro no Brasil aconteceram graças à base de conhecimento africano transferida para o Brasil. Colocamos nessa lista também a fundição e as profissões de ourives e de joalheiro (Cunha Júnior, 2010).

O processo de criação da Igreja Nossa Senhora do Rosário, construída no período de 1575 a 1578, e a Igreja Nossa Senhora do Benedito, construída em torno de 1600 a 1650, em Paranaguá, são exemplos da presença negra naquela região. Ambas reproduzem o conhecimento construtivo dos africanos, por exemplo: a introdução do uso de óleo de baleia para as ligas da argamassa nos edifícios (Felipe, 2010; Cunha Junior, 2018).

Atraindo uma população de composição heterogênea, o porto de Paranaguá era lugar da presença da força de trabalho negra. Em 1780, quando foi realizado o primeiro levantamento da população, nota-se que o número de escravizados africanos era menor que o número de brancos na maior parte do Paraná, mas em Paranaguá a realidade era de um total de 3.193 pessoas, sendo que 1.414 eram escravas, ou seja, quase 50% da população (Westphalen³⁴, 1968 citado por Felipe, 2018).

Na história de Paranaguá existem diversos aspectos que nos remetem à população negra escravizada e seus descendentes, uma herança de preço inestimado que durante muitos anos esteve escondida sob os ideais racistas de uma política de apagamento.

A religiosidade é um ponto de destaque, pois, como já apresentado, encontramos a participação dos negros na construção das igrejas católicas, inclusive a da Irmandade do Rosário dos Pretos – atual Igreja de São Benedito –, igreja construída pelos negros para poderem adorar a São Benedito (um santo negro) e fazer suas preces, visto que não podiam cultuar com os brancos (Souza; Kandiero; Reinehr, 2021).

Ainda no âmbito da religiosidade, temos as Congadas, trazidas pela população escravizada vinda da região do Congo. A Congada é uma festa popular, cultural e religiosa afro-brasileira que celebra a fé e a história dessa população negra com raízes e tradições africanas e influência no catolicismo. Caracteriza-se pela feitura de procissões, desfiles, danças, músicas e canções que recriam uma dramatização da coroação de um rei do Congo ou a celebrações de santos, como Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia (Souza; Kandiero; Reinehr, 2021).

O Fandango também é citado como contribuição da cultura negra na publicação intitulada “Festas e Batuques no Brasil” (2009), organizada por Luciano

³⁴ Westphalen, C.M. **Pequena História do Paraná**. Curitiba, Melhoramentos, 1968.

Figueiredo³⁵ (2009, citado por Souza; Kandiero; Reinehr, 2021). Nesse texto, temos a descrição de um baile de Fandango no ano de 1877:

Animadas com a chegada de marinheiros ao Porto de Paranaguá, cinco vizinhas solteiras decidiram organizar uma festa na Ilha da Cotinga. O local escolhido foi a casa da engomadeira Leocádia. O evento foi produzido com todo cuidado: elas limpavam o terreno, confirmaram a presença de dois tocadores de rabeca e um harmônica, compraram velas em quantidade suficientes para queimarem noite adentro, mataram algumas galinhas para o jantar e providenciaram bebidas para os convidados. Trataram até de buscar a “licença” para ajuntamento das pessoas com o inspetor de quarteirão. Com seus melhores vestidos de chita, estavam prontas para o fandango – a festa era sinônimo de diversão e promessa de namoro (Figueiredo, 2009 citado por Souza; Kandiero; Reinehr, 2021).

Atualmente, Paranaguá possui o maior porto escoador de grãos do Brasil e o 4º maior do mundo, o Porto Dom Pedro II. Mas em sua história temos a triste marca de não termos o registro da maior parte dos contingentes de escravizados, negros e negras, sequestrados do continente africano, ou seja, não existem os registros de entrada dessas pessoas, pois as características da Baía de Paranaguá facilitavam o tráfico ilegal. Em decorrência do tráfico ilegal de escravizados e da fiscalização da Inglaterra, muitos foram os navios destinados a esse contrabando que ao se depararem com um cruzador inglês, se desesperavam e seus capitães ordenavam que os navios fossem afundados com os negros e negras ainda acorrentados nos porões.

A proibição do tráfico de escravizados em 1831 e a vigilância imperial, principalmente a inglesa, aos grandes portos brasileiros, onde ocorriam os desembarques habituais de novos escravizados, fizeram com que os traficantes passassem a utilizar navios de baixa tonelagem e a desembarcar em portos pequenos ou embarcadouros. Isso de fato ocorria com frequência no Porto de Paranaguá e pela barra do rio Superagui, onde podiam entrar até Guaraqueçaba (Souza; Kandiero; Reinehr, 2021).

As Ilhas das Peças e dos Valadares eram frequentemente usadas para esconder o contrabando de africanos escravizados. O próprio nome “Ilha das Peças” deriva da necessidade de comercializar esses homens e mulheres traficados da África de forma ilegal. Como não era um comércio legalmente permitido, os africanos traficados eram chamados de “peças”.

³⁵ Figueiredo, L. R. A. **Festas e Batuques do Brasil**. Rio de Janeiro: Sabin, 2009.

Para sustentar essa atividade ilícita, os navios desembarcavam primeiro a carga de africanos nessas ilhas; só depois seguiam para o porto para descarregar as mercadorias “legais”.

Diversos historiadores e historiadoras destacam a presença e a importância dos negros e negras na formação, economia, cultura, religião e história do litoral paranaense, principalmente na cidade de Paranaguá. Nesta pesquisa, destacamos alguns, mas existe uma gama de outros que podem contribuir ainda mais para a desconstrução da falácia sobre a formação da população do estado do Paraná.

3.4.3 Perfil atual da população no litoral do Paraná

A região litorânea do Paraná é a gênese da formação do estado. É composta por planícies, pela grandiosa Serra do Mar, por quatro baías (Guaratuba, Paranaguá, Antonina e das Laranjeiras) e também por sete municípios: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná.

Abriga comunidades tradicionais caiçaras, indígenas e quilombolas, que (re)produzem sua cultura local e os conhecimentos tradicionais, bem como colaboram na construção de uma historiografia dos lugares de resistência.

Quanto à composição de cor ou raça da população que vive no litoral paranaense, estão sumarizados na tabela a seguir os dados do IBGE em seu Censo de 2022.

TABELA 2 – POPULAÇÃO DOS SETE MUNICÍPIOS DA REGIÃO LITORÂNEA DO PARANÁ POR COR OU RAÇA (2022)

Município	Cor/Raça	Quantidade	Percentual
Antonina	Branca	11.152	61,6%
	Preta	685	3,8%
	Parda	6.157	34%
	Amarela	60	0,3%
	Indígena	36	0,2%
Total		18.090	100%
Guaraqueçaba	Branca	3.778	50,8%
	Preta	197	2,7%
	Parda	3384	46%
	Amarela	6	0,1%
	Indígena	65	0,9%
Total		7.430	100%

Município	Cor/Raça	Quantidade	Percentual
Guaratuba	Branca	26.749	64%
	Preta	1581	4%
	Parda	13.500	32%
	Amarela	160	0,4%
	Indígena	72	0,2%
Total		42.062	100%
Matinhos	Branca	24.919	63%
	Preta	1.661	4,2%
	Parda	12.423	31,6%
	Amarela	181	0,5%
	Indígena	75	0,2%
Total		39.259	100%
Morretes	Branca	10.041	55%
	Preta	655	3,6%
	Parda	7.414	40,5%
	Amarela	114	0,6%
	Indígena	84	0,4%
Total		18.308	100 %
Paranaguá	Branca	83.541	57,3%
	Preta	5.795	4%
	Parda	55.469	38%
	Amarela	789	0,5%
	Indígena	204	0,1%
Total		145.798	100%
Pontal do Paraná	Branca	18.463	61,3%
	Preta	1.434	4,7%
	Parda	10.113	33,2%
	Amarela	107	0,4%
	Indígena	128	0,4%
Total		30.245	100%
Total Geral		301.192	

FONTE: IBGE (2022).

Observamos que a região litorânea do Paraná tem aproximadamente 40% da sua população autodeclarada preta ou parda, sendo 4% de pretos e 36% de pardos. O município com o maior número de pessoas autodeclaradas da raça/cor **preta** é Paranaguá, com 5.795 autodeclarados. Se a relação for de proporção em relação ao total da população, o município de Pontal do Paraná possui cerca de 4,7% da sua população autodeclarada da raça/cor **preta**.

Em relação aos autodeclarados da raça/cor **parda**, temos no município de Paranaguá o maior número de autodeclarados, com 55.469 pessoas. E se observarmos a questão da proporcionalidade em relação ao número geral da população, temos o município de Guaraqueçaba com 46%.

3.5 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O IDEAL DO COLONIZADOR

Para compreender a educação no Brasil, precisamos trilhar um caminho histórico-reflexivo sobre a trajetória da implantação do Ensino Superior nesta terra colonizada por Portugal.

Segundo Lima (1951 citado por Morais, 1989)³⁶, Portugal manteve o Brasil em rigoroso isolamento – era como uma cortina de ferro entre a colônia, as nações hispano-americanas e a América do Norte. A imprensa, a tipografia e as instituições universitárias foram implantadas tardiamente se compararmos aos vizinhos sul-americanos, pois: “tivemos Estado antes de ter províncias. Tivemos Coroa antes de ter povo. Tivemos Constituição antes de ter eleitores. Tivemos literatura antes de ter cultura. E tivemos cultura antes de ter universidades”.

O México e o Peru tiveram universidades fundadas no século XVI por organizações religiosas, enquanto no Brasil o ensino superior tem início apenas no século XIX, ou seja, três séculos depois.

Em relação a esse contexto – condição imposta ao Brasil Colônia por seu colonizador, Portugal –, o educador, jurista, escritor e intelectual brasileiro Anísio Teixeira (defensor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos) destaca o seguinte aspecto:

Fechado externamente para qualquer outra influência que não fosse a portuguesa, isolado dentro de sua imensidão geográfica, a Colônia chegou a poder repelir invasões de outras metrópoles concorrentes à portuguesa, realizando durante três séculos, na solidão desses “tristes trópicos”, uma experiência social única, marcada pela extinção da população aborígine, pela escravidão negra, pelo latifúndio e mercantilismo agrário, e por uma burocracia governamental particularmente dura e sem imaginação, mas superiormente organizada e servida por extraordinária estrutura de treino e educação, ou endoutrinação, proposta a uma transplantação cultural vigorosa e planejada (Teixeira, 1989, p. 36).

A educação ofertada para os filhos de portugueses nascidos na colônia era na metrópole, impondo sempre a superioridade imperialista sobre a colônia, corroborando, assim, com o ideal do colonizador, no caso, uma elite branca e patriarcal, reforçando o modelo de subserviência do colonizado.

Teixeira (1989) confirma que essa elite exigia a discriminação racial, tanto em relação aos indígenas e, principalmente, em relação aos negros, erigindo-se contra a

³⁶ Lima, Alceu Amoroso. Ensaio de sociologia política brasileira. **Revista A Ordem**, set./out. 1951.

emancipação destes. A sociedade brasileira era arcaica, de cultura oral (até porque a imprensa tardou a chegar no Brasil), fundada na escravização, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, bem como extremamente religiosa, com a igreja católica dirigida por um corpo de padres que lembrava um corpo de intelectuais.

A educação colonial, que visava formar clérigos e perpetuar a hegemonia do colonizador, se desenvolveu por três séculos no Brasil em meio ao isolamento e a severas restrições. Chauí³⁷ (2001 citada por Fagundes, 2012) afirma que o Brasil carrega como herança as fortes marcas de uma educação que era o instrumento de controle moral e social da cultura senhorial. As relações eram construídas com o centro na hierarquia familiar extremamente hierarquizada, ou seja, as relações sociais e intersubjetivas eram sempre baseadas em um superior que manda e um inferior que obedece.

Nesse sentido, podemos dizer que a estrutura social do Brasil, desde sua colonização até os dias atuais, passa por uma alternância de diferentes submissões que resulta em se submeter à ação de outro, uma domesticação de ideias e ações a fim de cumprir o que designa o dominador. Lembramos que essa manipulação se apresentou tanto de forma brutal como sutil, sendo esse contexto que permeia a evolução da educação no Brasil (Morais, 1989).

Então, quando a educação no Brasil começa a mudar? Depois que Napoleão Bonaparte pressionou o príncipe regente de Portugal, D. João VI, a família real portuguesa procura refúgio em sua colônia, o Brasil. Com a abertura dos portos para outras nações e o fim do monopólio metropolitano isolacionista, iniciou-se um novo tempo para a então colônia de Portugal. Chegando ao Brasil, a família real encontrou uma colônia empobrecida, situação que nos foi imposta pela própria Coroa portuguesa durante séculos. Mas naquele momento, D. João VI se viu habitando em terras que estavam estagnadas e vivendo de forma ainda medieval, movendo a Coroa a transformar tal realidade, visto que a família real e a corte portuguesa estavam sendo forçados a viver no Brasil (Morais, 1989).

Assim, os ventos da modernização começam a soprar no Brasil. Vejamos uma situação que parece simples, mas que foi um grande bloqueador do progresso: até 1807, era terminantemente proibido imprimir tipograficamente qualquer coisa. Mas bastou a presença da família real para que fosse criada a Imprensa Régia, sendo

³⁷ Chauí, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

progressivamente criados jornais e revistas. Ficamos muito tempo atrasados porque a Coroa se sentia ameaçada. Caso permitisse a tipografia, a colônia poderia utilizá-la como meio para circulação de suas ideias, inclusive para se rebelar contra o colonizador.

Nesse processo de modernização foram criadas várias instituições, entre elas temos o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1808); a Biblioteca Pública (1810), cujo acesso foi liberado ao público somente em 1814; e também o Museu Nacional (1818). Houve a deliberação de incrementos para as indústrias e para atender essas novas demandas, foram criadas escolas de química industrial, agricultura, serralheria, desenho técnico, geologia e mineralogia, todos cursos voltados para subsidiar a indústria que haveria de se desenvolver (Morais, 1989).

Em 1816, foram convidados para estar no Brasil vários artistas franceses, como escultores, pintores, arquitetos, gravadores, maquinistas, ferreiros, com a intenção de incutir nos colonizados primitivos o gosto pela arte e pela indústria.

A educação vinha desabando desde o fim do sistema jesuítico, pois mesmo que fosse um ensino retrógrado e com direcionamento ideológico, era um sistema pedagógico, o único. No período do vice-reinado e na transição para o Reino Unido, a educação continuou a não ser acessada pelas bases populares, sendo direcionada para os filhos da elite, que a recebiam em casa como ensino privado (*ibidem*, p. 97).

É bem verdade que na própria assembleia constituinte de 1823, os ricos da sociedade brasileira, querendo perpetuar o poder, propuseram que se discutisse a educação no Brasil. Discussões essas esvaziadas com o passar do tempo, mas que levaram à seguinte redação do art. 250 dessa Constituição: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais.”

Já sabemos não aconteceu, pois houve poucas escolas elementares distribuídas no território nacional, precarizadas e desiguais, e nenhuma universidade criada. Tudo isso, lembrando, dentro de uma sociedade ainda escravocrata, com a maior parte da população formada por escravizados, então, óbvio que não era interesse da sociedade oferecer educação para essa parcela da população, pois a suposta ignorância deles era de interesse dos senhores (*ibidem*, p. 99).

A partir da proclamação da independência política é que vamos ter um debate sobre a educação brasileira, pois o povo começou a pressionar para que houvesse

maior acesso à instrução. Nesse bojo, as cobranças para a criação de universidades foram se intensificando naquele período, mas como a preocupação da elite era a formação de profissionais para um país em desenvolvimento econômico, surgiram primeiro as faculdades profissionais, como as de Medicina, Direito e Politécnicas. Eram instituições independentes uma das outras, localizadas em grandes cidades e que mantinham formação profissional apenas para a elite (Oliven³⁸ citado por Fagundes, 2012).

Assim, temos as universidades brasileiras foram precedidas por escolas profissionais. De fato, o nome “universidade” só passou a ser utilizado para os grupos de escolas superiores na época, mas não podemos ignorar que muito antes disso já havia escolas profissionais bem antigas, academia militares e outras escolas e sociedades de tipo variados no Brasil (Barreto; Filgueira, 2007).

A falta de profissionais de saúde era um fato muito impactante e que durou muitos anos, mas com a presença da corte portuguesa no Brasil essa situação começou a ser tratada de maneira a suprir as necessidades da família imperial. A partir daquele momento temos a fundação das duas primeiras escolas médicas do país: em 1808 e em 1808-1809, denominadas Academia Médico-Cirúrgica, na Bahia e no Rio de Janeiro (*ibidem*, 1983).

Importante destacar que foi na Faculdade de Medicina da Bahia que Juliano Moreira (1873-1933), baiano de Salvador, graduou-se aos 18 anos (1891). Expoente na área da psiquiatria, foi um importante opositor da teoria de que a degeneração do povo brasileiro se daria com a mestiçagem e embora sua posição fosse minoritária entre os médicos, ele polemizou sua divergência com o médico Raimundo Nina Rodrigues.³⁹

Na região Sul temos a história da fundação da Universidade no Paraná, iniciativa pioneira da última província criada no Império, em 1853. A partir de 1891, José Francisco da Rocha Pombo, historiador natural de Morretes, buscou de forma incansável a fundação de uma universidade em Curitiba. Conseguiu o apoio do governo estadual, que promulgou uma lei em 10 de dezembro 1892 autorizando a criação de uma instituição de ensino com a obrigatoriedade de haver no mínimo

³⁸ OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

³⁹ ODA, A. M. G. R.; DALAGLARRONDO, P. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Memória**: Brazilian Journal Psychiatry, v. 22, n. 04, dez. 2000. Disponível em: www.scielo.br/j/rbp/a/wzF5QyZ7pVvVVF5VqRHwSHf/?lang=pt. Acesso em: 15 set. 2025.

cursos de Direito, Letras, Comércio, Agronomia, Agrimensura e Farmácia. Além disso, era necessária uma subvenção federal para obtenção dos recursos necessários ao funcionamento da universidade. Rocha Pombo tentou, mas não obteve êxito em seus esforços com o governo federal (Wachowicz, 1983).

Em abril 1911, foi decretada a Lei Orgânica Rivadávia Correia, que apresenta uma proposta de reforma elaborada pelo senador gaúcho Rivadávia da Cunha Correia. Essa lei proporcionava um amplo liberalismo no ensino: os cursos secundários deveriam ser práticos e formativos, e não mais um preparatório para os estudos superiores.

Outra mudança foi a introdução do exame vestibular para acesso ao Ensino Superior, sendo este de responsabilidade das faculdades. Os cursos poderiam ser ofertados por escolas particulares, que tinham ampla liberdade de ensino e controle de frequência, bastando apenas um certificado de aproveitamento e frequência, não sendo mais necessários os diplomas.

Com isso houve um caos no ensino, pois apareceram diversas instituições que se mostraram incompetentes na sua atividade-fim e que simplesmente se transformaram em outorgantes de títulos por correspondência, inclusive em cursos de Medicina, como foi o caso da Universidade Escolar Internacional, do Rio de Janeiro (Barreto; Filgueiras, 2007, p. 1787).

No caminho oposto dessas instituições exploradoras e espúrias, temos em Curitiba, em 19 de dezembro de 1912, sob a liderança de Victor Ferreira do Amaral e Silva, a fundação da Universidade do Paraná, de caráter privado, reconhecida pelo Estado em lei de 1913 (*ibidem*, p. 1788).

Em 1915, a Universidade do Paraná sofreu um golpe, pois para acabar com a ampla liberdade que a Lei Rivadávia havia introduzido e que estava gerando excessos deploráveis praticados por algumas instituições, o governo da República, de Wenceslau Braz, promove uma ampla reformulação no sistema de ensino, promulgando a Reforma Maximiliano, do também gaúcho Carlos Maximiliano Pereira dos Santos. Essa reforma introduziu exigências que resultaram no fim da Universidade do Paraná, que passou a não existir *de jure*, portanto, as escolas superiores voltaram a funcionar de forma separada, isolada, pelos anos seguintes. Finalmente, em 1946, depois de diversos esforços, as escolas superiores de Curitiba foram reunidas na nova Universidade do Paraná e Victor Ferreira do Amaral e Silva

foi reconduzido ao cargo de Reitor. Por isso, podemos afirmar que a Universidade do Paraná, atualmente Universidade Federal do Paraná, remonta a 1912, sendo uma das mais antigas universidades do Brasil (Barreto; Filgueiras, *loc. cit.*).

Não queremos esmiuçar a historicidade do Ensino Superior no Brasil, mas demonstrar a herança positivista e submissa ao colonizador que influenciou os Projetos Políticos Pedagógicos das universidades e faculdades até os dias atuais. Mesmo após as reformas universitárias e a autonomia concedida às universidades na Constituição de 1988 e na LDB (1996), temos muitas barreiras a serem rompidas para que a população em geral compreenda o valor que as universidades têm na construção de uma sociedade mais justa e equitativa: a decolonização.

3.6 PRESENÇA NEGRA NA UFPR: POLÍTICA DE COTAS E O PERFIL DO ESTUDANTE AUTODECLARADO PRETO OU PARDO NA UFPR LITORAL

O Ensino Superior no Brasil teve seu início no século XIX, com a vinda da família real portuguesa. No princípio eram faculdades isoladas, portanto, o modelo inicial não era o universitário, mas escolas superiores isoladas, voltadas para a formação de profissionais liberais “essenciais” (como advogados, médicos, engenheiros). Somente a partir de 1912 temos a primeira universidade no país: a Universidade do Paraná, atual Universidade Federal do Paraná.

O objetivo principal era fornecer diplomas para a elite, para que os componentes desta ocupassem cargos de prestígio, equiparando-se aos que estudaram/estudavam da Universidade de Coimbra, em Portugal.

O poder hegemônico atuante na época, o regime escravocrata e das oligarquias rurais, manteve a aprendizagem disponível somente para a classe dirigente. Linhares⁴⁰ (1995 citada por Siss, 2012) nos mostra que apenas 25% da população brasileira era alfabetizada na década de 1920. Era notório que uma imensa maioria da população nacional era excluída deliberadamente do processo educacional.

É histórica a exclusão dos descendentes de africanos nascidos no Brasil, negros e negras, do processo educacional brasileiro. Não tivemos muitos defensores

⁴⁰ LINHARES, C. F. S. **Peace and social justice**: the emergent schools as un space for teacher education. Comunicação apresentada ao 11 World Congress of Comparative Education, London, 1995.

da escolarização, ainda que primária, aos escravizados ou até mesmo para os libertos, pois a ideia do negro e da negra intelectual não tinha lugar naquela sociedade racista e nada “cordial”. As marcas indelévels da escravização são as cicatrizes que o povo negro desta nação carrega, pois durante séculos a luta por igualdade ainda não reparou as grandes perdas infligidas aos afro-brasileiros.

Na Constituição imperial de 1824, no seu art. 179, §32, o ensino primário surgiu como gratuito a todos os cidadãos, e no Ato Adicional de 1834, essa garantia se tornou dever das províncias. No entanto, em 1837, a província do Rio de Janeiro, capital do império, outorgou a Lei 1, de 4 de janeiro, na qual em seu art. 3º figurava o seguinte texto: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1.º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. 2.º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Siss, 2012, p. 15).

O retrato da educação no Brasil foi de total segregação. No decorrer das décadas, a demanda pela educação escolarizada da população afro-brasileira, que era a maioria no país, acentuou-se, e a partir da Velha República (1889-1930) observamos o papel da imprensa alternativa negra⁴¹ na defesa da ascensão social dos negros e negras do país, conseguindo o acesso a escolas públicas, mas não garantia à permanência, sendo essa imprensa alternativa negra que denunciou as principais causas de evasão dos afro-brasileiros do ambiente escolar: a discriminação e a desigualdade.

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (Silva⁴², 1934 citado por Siss, 2012).

Precisamos compreender que nas primeiras décadas do período republicano, a organização do sistema de ensino era uma dicotomia, uma divisão entre dois grandes polos: de um lado, o Ensino Superior projetado para a elite, para os abastados, para aqueles com capital cultural⁴³, mas com os ensinos secundário e

⁴¹ A imprensa alternativa negra foi espaço vital da resistência, denúncia e afirmação da identidade negra no Brasil, com uma visão contra-hegemônica da sociedade racista brasileira. Mais informações sobre esse tema estão disponíveis em: www.observatoriodaimprensa.com.br/equidade-racial/memoria-da-imprensa-negra-no-brasil.

⁴² SILVA, O. M. O que foi a raça negra. **A voz da raça**, n. 32, p. 2, 1934.

⁴³ Capital cultural, termo usado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, refere-se a um conjunto de bens simbólicos e culturais que conferem prestígio na sociedade. Bourdieu explica que a posse e o acesso ao capital cultural, geralmente é herdado da família, atuam na reprodução das desigualdades sociais.

primário também servindo para preparar o caminho dessa elite para os cursos superiores; de outro lado, o ensino profissionalizante, geralmente ministrado nas escolas agrícolas ou de aprendizes-artífices, era destinado à formação da força de trabalho, geralmente sendo realizado por crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente pobres e miseráveis (Cunha, 2001, p. 31-32).

Com esse breve histórico, afirmamos que o acesso e permanência dos afro-brasileiros no sistema educacional brasileiro nunca se deu de forma tranquila. A luta individual e coletiva de cada negra e negro marginalizado neste país pavimentou a estrada de acesso ao Ensino Superior para a população afro-brasileira. No Ensino Superior, a realidade ainda é de notória a exclusão dessa população. As pesquisas refletem isto:

O percentual da população com ensino superior completo saltou de 17,5% em 2019 para 19,2% em 2022. No entanto, nota-se novamente realidades distintas no recorte por cor ou raça: enquanto 60,7% dos brancos com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio, entre os pretos e pardos essa taxa foi de 47%. Há uma diferença de 13,7 pontos percentuais entre os dois grupos analisados. De 2016 para 2022, essa diferença caiu um pouco – era de 16,6 pontos percentuais em 2016 – porém, se manteve em patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas para esses grupos, diz o IBGE. O levantamento mostra ainda que pretos e pardos com 25 anos ou mais estudam, em média, 1,7 anos a menos do que pessoas brancas. Números relacionados ao ensino superior reiteram as assimetrias. Na faixa etária entre 18 e 24 anos, 29,2% da população branca encontravam-se estudando em universidades no ano passado. Entre as pessoas pretas e pardas, essa taxa foi de 15,3% (Rodrigues, 2023).⁴⁴

A universidade pública brasileira, embora configure um lugar de exercício do pensamento crítico, quando observada com a perspectiva da justiça racial nos impressiona o quanto passa despercebido ao mundo acadêmico o conhecimento da exclusão racial desde a gênese do Ensino Superior.

Carvalho (2006) explica que desde a formação das primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil, no século XIX, não houve nenhum projeto, nenhuma preocupação ou mesmo discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Farmácia, Filosofia, enfim, nos cursos existentes na época. Por isso que ao olharmos para a realidade atual das

⁴⁴ Rodrigues, L. IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#:~:text=No%20entanto%2C%20nota%2Dse%20novamente,das%20crian%C3%A7as%20frequentavam%20a%20escola](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#:~:text=No%20entanto%2C%20nota%2Dse%20novamente,das%20crian%C3%A7as%20frequentavam%20a%20escola.). Acesso em: 01 out. 2025.

universidades públicas no Brasil, vemos refletida em sua composição racial o reflexo de décadas de tentativa de apagamento da história do povo negro e a perpetuação do ideal de educar a mesma elite branca, contribuindo, assim, para a reprodução e proteção desse grupo.

A famigerada ilusão da democracia racial, escrita por Gilberto Freyre em sua obra *Casa-Grande e Senzala*, exaustivamente reverenciada, encontrou guarida na elite brasileira. Muitos intelectuais, dentre eles jornalistas, apresentaram suas exegeses sobre a obra; muitas pessoas acreditaram, ou quiseram acreditar, na ideia que atendia ao interesse do poder hegemônico, mas essa pseudo-solução discursiva para o problema não o resolveu. Na verdade, mascarou o racismo e a exclusão étnico-racial no Brasil.

Temos alguns negros e negras que construíram parte de suas histórias na Universidade Federal do Paraná em uma época cujo padrão da comunidade acadêmica era formado pela elite paranaense e majoritariamente por homens brancos. Um exemplo é a curitibana Enedina Alves Marques, a primeira mulher a concluir o curso de Engenharia no Paraná, em 1940. Ela buscou um curso ocupado majoritariamente por homens brancos na Faculdade de Engenharia do Paraná (FEP), atualmente UFPR (Santana, 2011).

Outros nomes também figuram na pesquisa de Jorge Luiz Santana (2011), autor que conta a história de outros negros que desafiaram a sociedade, enfrentaram inúmeras barreiras do racismo estrutural e venceram, abrindo caminho para outros almejem e se sintem representados. Uma dessas pessoas entrevistadas pelo autor é Adelino Alves da Silva, a quarta pessoa negra a se diplomar no mesmo curso de Enedina, bem como Otávio Alencar e Nelson José da Rocha. Mas a história deles não foi destaque; foi, sim, “esquecida” durante muitos anos. Porém, graças aos pesquisadores negros e negras, histórias com essas estão sendo desenterradas e desveladas, dando manutenção à memória dessas pessoas e seus feitos (Santana, 2011).

O pacto do silenciamento construído pela elite branca deixou as universidades de fora da discussão sobre o racismo e a exclusão racista. A branquitude se tornou mais uma barreira para a percepção da sociedade sobre o quanto o espaço universitário era, e continua sendo, tão desigual. O projeto eurocêntrico de transladar

para o Brasil o saber europeu enchia de orgulho a elite brasileira. Como mudar essa situação consolidada e estruturada, que gerou o alicerce dessa sociedade?

Foi a organização dos afro-brasileiros em irmandades, comunidades de terreiro, partidos políticos e em movimentos sociais que, criando redes de apoio, conseguiu mobilizar os esforços para tornar visível o verdadeiro Brasil: desigual e racista.

Assim, surgem as discussões sobre políticas de reparação para a população negra no Brasil, principalmente no que tange ao acesso e à permanência na universidade. Quando o Estado entra em ação para combater o racismo e a desigualdade racial, as políticas públicas são construídas.

Do Movimento Negro temos o impulsionamento para que o Estado constituísse as políticas afirmativas necessárias para a reversão, ainda que lenta, do processo discriminatório e excludente do racismo estrutural, que durante séculos impediram os negros e negras de ascenderem socialmente.

Joaquim Benedito Gomes, pesquisador das relações raciais, apresenta uma definição sobre políticas afirmativas e suas ações, dizendo que:

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego (Gomes, 2001⁴⁵ citado por Siss, 2012, p. 18).

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), apresenta uma definição sobre ação afirmativa que complementa a de Gomes (2001):

Ações afirmativas são políticas **focais** que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos **discriminados** e vitimados pela **exclusão** socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações **étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta**, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou ao reconhecimento cultural (Gema).⁴⁶

⁴⁵ Gomes, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio constitucional de igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

⁴⁶ Texto completo disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>.

Existem as políticas antidiscriminatórias punitivas, como por exemplo a tipificação do racismo e da injúria racial como crimes, as quais objetivam principalmente coibir comportamentos e práticas que promovam a discriminação. Isso é muito importante e necessário, todavia, mesmo com essas políticas antidiscriminatórias não é possível alcançar a promoção dos grupos discriminados ou indivíduos discriminados, por isso existem as Políticas de Ações Afirmativas, que são a força em favor da coletividade e de indivíduos discriminados, atuando também como instrumento de prevenção aos crimes citados (Feres Junior; Campos; Daflon; Venturini, 2018).

Ação Afirmativa é todo programa, público ou privado, cujo objetivo é conferir recursos ou direitos específicos para pessoas que fazem parte de um grupo social desfavorecido, com a intenção de proporcionar um bem coletivo. Além disso, não é apenas a categoria raça que se beneficia de Ações Afirmativas, pois temos também etnia, classe, ocupação, gênero, religião e casta, que são as categorias mais comuns em tais políticas (*ibidem*, 2018).

Muito importante destacar que as categorias citadas são socialmente construídas, significando que as desigualdades são produzidas e reproduzidas, portanto, elas não são naturais. Também, existem em diferenças de relação, principalmente quando envolvem a apropriação de recursos, sendo necessária a criação de Políticas de Ações Afirmativas para corrigir a redistribuição desses recursos, garantindo o acesso a eles por populações historicamente discriminadas.

Um exemplo dessa correção de redistribuição de recursos é a cota racial nos processos seletivos para o Ensino Superior público no Brasil, hoje instituída pela Lei federal 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas do Ensino Superior.⁴⁷

Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade, rejeitou a Ação de Descumprimento do Preceito Fundamental 186⁴⁸, do Partido Democratas (DEM), que contestava a legitimidade do regime de cotas raciais adotado

⁴⁷ Lei que estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em universidades federais e institutos federais de ensino técnico para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Foi atualizada em 2023/2024 para incluir quilombolas, reduzir o limite de renda familiar, criar prioridade para auxílio estudantil e garantir que os candidatos concorrerão prioritariamente às vagas de ampla concorrência antes das vagas reservadas. Texto completo disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

⁴⁸ A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) é um instrumento jurídico que serve para evitar ou reparar lesões a princípios fundamentais da Constituição Federal resultantes de atos do poder público.

pela Universidade de Brasília (UnB) para o acesso à universidade. Os ministros do STF defenderam a constitucionalidade do Sistema de Cotas Raciais argumentando que ele tornava o ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais históricas e reproduzidas por séculos (Muniz, 2022).

A contrariedade à Lei de Cotas Raciais apresentada pelo DEM ao STF é apenas a ponta de um iceberg na dimensão da grande barreira enfrentada pelos Movimentos Sociais Negros em defesa dessa Política Afirmativa no acesso às universidades públicas.

Outra acusação contra a inclusão de pretos e pardos na universidade é que ela derrubaria o nível acadêmico, bastando as cotas sociais para promover a inclusão, e que deveria ser adotado o regime de bonificação por pontos a alguns grupos considerados prioritários, não necessitando a reserva de vagas.

Siss (2012) também nos apresenta as divergências que foram levantadas e ainda permanecem, porque não houve e não há consenso total sobre as cotas raciais, o que é esperado, pois quando se trata da eliminação de privilégios históricos existe o conflito. As principais indagações são de que os sistemas antidiscriminatórios apenas criam uma “elite de negros”, não resolvendo o problema do racismo de maneira eficaz. Outro ponto defendido por alguns é de que tanto as cotas como as Políticas Afirmativas apenas “tapam o sol com a peneira”, pois não eliminam as desigualdades (Contins; Sant’Anna, 1996 ⁴⁹ citados por Siss, 2012). Esses argumentos foram desmontados com os estudos e pesquisas sobre o impacto das cotas raciais para a população negra nos mais de 20 anos de sua implantação.

Podemos citar a pesquisa de Renato Schwambach Vieira, da UnB, e Mary Arends-Kuenning, da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (EUA), que avaliaram as mudanças no perfil de alunos nas universidades federais antes da Lei de Cotas (2012). A pesquisa englobou 48 universidades federais, entre elas a UFPR, sendo analisados dados socioeconômicos de 170.555 estudantes do primeiro ano que se submeteram ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no período de 2004 a 2010.

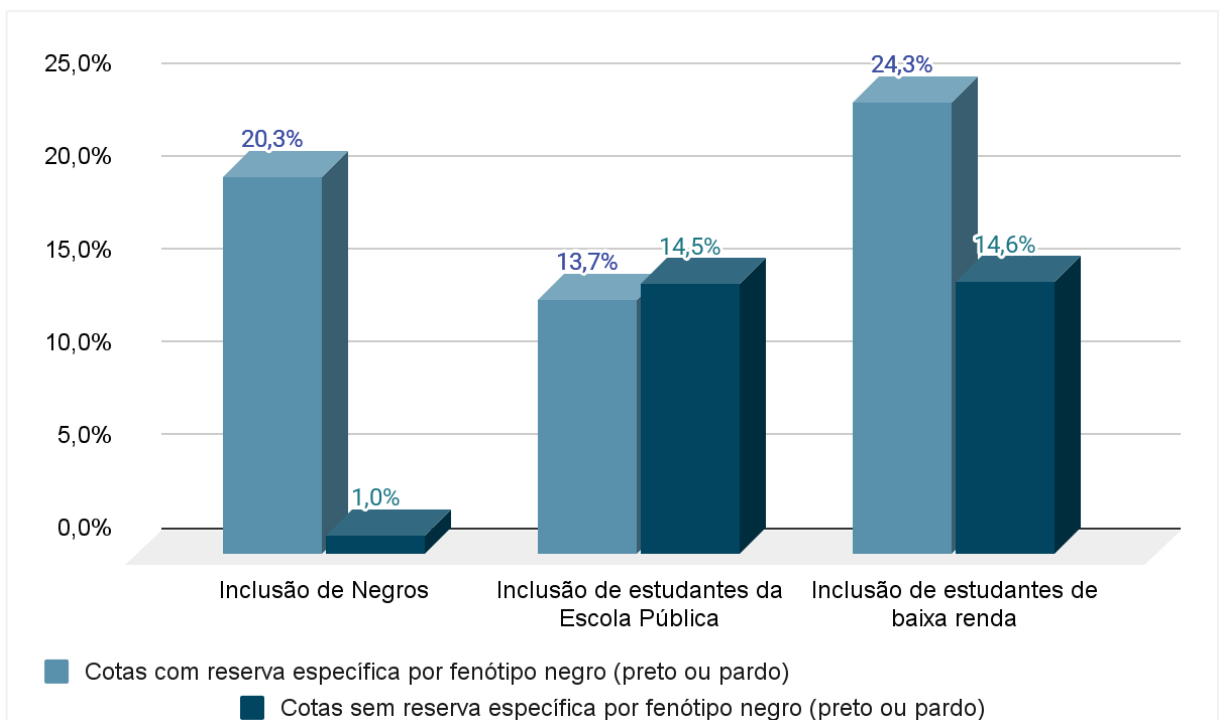
Dessas universidades, 34 instituições adotavam alguma categoria de ação afirmativa para o acesso. Destas, 20 utilizavam o fenótipo negro (preto/pardo) como

⁴⁹ Contins, M.; Sant’Anna, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1996.

indicador de seleção, sendo que 17 acrescentaram o quesito socioeconômico junto com a questão racial. Apenas 3 universidades adotaram critérios raciais separados dos critérios socioeconômicos.

O resultado da pesquisa (Vieira; Arends-Kuenning, 2018) responde a uma das principais indagações dos que são defensores somente do quesito social e ignoram as questões raciais, porque ao comparar os dados dos ingressos das universidades que adotaram critérios raciais e sociais com os dados de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) que apenas colocam indicadores sociais, a pesquisa (vide gráfico a seguir) demonstra um aumento de 20% na presença de pretos e pardos em sala de aula, enquanto no segundo grupo o crescimento foi de apenas 1% (Muniz, 2022).

GRÁFICO 1 – DIFERENÇA DE ACESSO DOS NEGROS EM IFES COM COTAS QUE ENGLOBALAM A QUESTÃO RACIAL E COM COTAS QUE IGNORAM A QUESTÃO RACIAL



FONTE: Adaptado de Muniz (2022).

Por esses dados podemos visualizar que as Ifes optantes de cotas com reservas específicas por fenótipo negro (preto ou pardo) beneficiam mais estudantes negros e pobres em comparação com aquelas que optaram por indicadores sociais.

Um dos argumentos mais utilizados contra a política de cotas raciais é esta: o Brasil é um país onde a maioria das pessoas, afro-brasileiras ou não, são pobres,

então, a política deveria ser universalista. Esse tipo de argumento nega a existência de desigualdades raciais no país, mas é facilmente derrubado pela pesquisa de Vieira e Arends-Kuenning (2018), bem como por diversas outras pesquisas e inclusive pelo IBGE.

Agora que já compreendemos a importância social das Políticas de Ações Afirmativas para a correção das desigualdades, a partir deste ponto vamos restringir nossa análise ao sistema de cotas raciais para o acesso ao Ensino Superior público do país, com destaque para a Universidade Federal do Paraná e seu Setor Litoral, em Matinhos, Paraná.

Na UFPR, as discussões sobre cotas se intensificaram com a nomeação da Dra. Dora Lúcia de Lima Bertúlio (1950-2025) para o cargo de chefe da Procuradoria da universidade, em 2002. Em suas próprias palavras, publicadas no site da UFPR, ela explica como se deu sua interação com a Reitoria sobre o assunto das políticas afirmativas e cotas raciais: “por mais que você lute internamente, se você não tiver a receptividade da direção, você continua brigando, mas não consegue grande coisa e isso a gente conseguiu absoluta receptividade da Reitoria da UFPR da época” (Santos, 2018).

Após o esforço para trazer o movimento negro para dentro da UFPR, depois de diversos seminários, do enfrentamento de grandes resistências, inclusive do próprio movimento estudantil, além de diversas reuniões do Conselho Universitário (Coun), a UFPR aprovou a Política de Inclusão (racial e social) e por meio da Resolução 37/04 (Santos, 2018).

A implantação dessa política na UFPR teve início, portanto, em 2004 e previa reserva de vagas, por um período de 10 anos, para novos ingressantes em seus cursos de graduação na proporção de 20% do total das vagas a estudantes negros (independente da renda ou se era oriundo da escola pública), além de 20% do total de vagas a estudantes oriundos de escolas públicas. Nesse sentido, essa resolução tratava do acesso e da permanência na UFPR. No seu art. 1º, § 1º, temos a seguinte redação: “§ 1º Serão considerados negros, para os efeitos desta Resolução, os candidatos de cor preta ou parda, que possuam os traços fenotípicos que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro” (UFPR, 2004).

No ano de 2015, é divulgado o Relatório de Avaliação dos 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, trabalho que foi

realizado por uma comissão designada pelo Reitor, no qual podemos encontrar o retrato da ocupação das vagas oriundas de Políticas Afirmativas, com destaque para as cotas raciais.

No entanto, nesse documento não constam os dados referentes ao Setor Litoral, criado em 2005, pois a pesquisa dos dados foi realizada a partir de planilhas relativas a processos seletivos com entrada de estudantes no 1º semestre de cada ano, mas até 2013 a entrada dos estudantes no Setor Litoral se dava no 2º semestre; somente em 2015 os vestibulares foram unificados (Morais; Fidelis, 2024).

Mesmo sem os dados do Setor Litoral, encontramos muitos pontos importantes no Relatório de Avaliação que analisa o período de 2005 até 2014 relativos ao acesso e à permanência dos estudantes cotistas na UFPR. No Capítulo 5, por exemplo, temos uma análise sobre a oferta de vagas e ingressos na UFPR, com a inclusão do período de transição entre o término da Resolução 37/04-Coun e a implantação da Lei Federal 12.711/12 (Lei de Cotas).

Conforme já mencionamos, essa lei estabelece que 50% das vagas das instituições federais de ensino devem ser destinadas a cotistas sociais e raciais, porém, na UFPR ela não foi implantada com o percentual total no primeiro ano. Houve uma implantação gradual dessa política, na razão de 25% das vagas previstas por ano a partir da publicação no DOU, em 30/08/2012, garantindo ao final de quatro anos a destinação da totalidade de vagas estabelecidas. A tabela a seguir explicita alguns dados do citado relatório da UFPR.

TABELA 3 – PERCENTUAL DE VAGAS DESTINADAS AOS PROCESSOS SELETIVOS DA UFPR (LEI DE COTAS)

Ano de Ingresso	% praticado na UFPR	% estabelecido por Lei
2013	12,5	12,5
2014	25	25
2015	40	37,5
2016	50	50

FONTE: A autora (2025) adaptado de UFPR (2015).

Morais e Fidelis (2024) apresentam o perfil dos estudantes autodeclarados pretos e pardos do Setor Litoral, contextualizando que o litoral do Paraná recebeu em 2008 as primeiras turmas de graduação da UFPR na cidade de Matinhos por concorrência geral e sistema de cotas (racial e social), pois já estavam instituídos desde 2004 na instituição,

ou seja, o Setor Litoral tem em sua gênese a inclusão social e racial nos seus processos seletivos.

A pesquisa de Moraes e Fidelis (2024) teve como objetivo trazer um panorama da presença negra na UFPR Litoral, tendo em vista que o Censo do IBGE mais recente (de 2022) revela a representação de 40% de pretos e pardos na região do litoral paranaense, conforme dados já apresentados nos capítulos anteriores.

Os autores utilizaram o Sistema de Gestão Acadêmica (Siga), da UFPR, para extrair os dados sobre os estudantes matriculados no 1º semestre de 2024, obtendo planilhas com indicadores como: nome do estudante, número da matrícula, situação da matrícula, forma de ingresso (cotas/concorrência geral), gênero, raça/cor, curso, setor.

Os dados gerados nessa pesquisa de Moraes e Fidelis (2024) são de 26/04/2024, data posterior ao encerramento do período de matrículas, sendo analisado apenas o quantitativo de estudantes com registro ativo filtrado por raça/cor, forma de ingresso, sexo e turno.

Para uma melhor compreensão do perfil dos estudantes autodeclarados pretos e pardos que acessam a UFPR Setor Litoral, os autores incluíram aos dados já apresentados de 2024 as informações do período de 2025, ou seja, foram coletados os dados dos estudantes autodeclarados pretos e pardos com registro ativo do ano letivo de 2025, gerando as informações de dois anos letivos consecutivos, conforme demonstrados na tabela abaixo.

TABELA 4 – RAÇA E COR DE ESTUDANTES AUTODECLARADOS PRETOS E PARDOS MATRICULADOS EM 2024-2025 NA UFPR LITORAL

Opção Raça/Cor	2024		2025	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Preto	93	8,5	69	8,21
Pardo	257	23,6	230	27,38
Branco	560	51,3	454	54,04
Amarelo	16	1,5	09	1,07
Indígena	03	0,3	27	3,21
Não informado	162	14,8	51	6,07
Total	1091	100	840	100

FONTE: Moraes; Fidelis (2024) adaptado de UFPR (2025).

Os “não informados” da Tabela 5 (a seguir), que representam um total de 162 em 2024 e 51 em 2025, foram assim designados quando, no ato de sua inscrição no Processo Seletivo via Sistema do Núcleo de Concursos da UFPR, o então candidato não quis informar ou não registrou sua opção.

Para nossa pesquisa, foi considerado o número de estudantes pretos e pardos com registro ativo no Setor Litoral nos períodos de 2024 e 2025. A partir desse filtro, obtivemos os seguintes valores: 350 em 2024 e 299 em 2025.

Com as informações obtidas no Siga, foi investigada a forma de ingresso desses estudantes autodeclarados pretos e pardos, em especial se eles utilizaram a Lei Federal 12.711/2012, a Lei de Cotas, ou se a sua entrada foi pela Concorrência Geral. Os resultados encontrados estão expressos na tabela a seguir.

TABELA 5 – FORMAS DE INGRESSO DOS ESTUDANTES AUTODECLARADOS PRETOS E PARDOS MATRICULADOS EM 2024-2025 NA UFPR LITORAL

Forma de ingresso	2024		2025	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Concorrência Geral (Ampla Concorrência)	227	64,8	210	70,2
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	24	6,8	20	6,7
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	27	7,7	17	5,7
Candidatos com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	41	11,7	27	9
Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	31	8,8	22	7,4
Candidato com deficiência, independente de renda, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública (Lei nº 12.711/2012)	00	00	03	1
Total	350	100	299	100

FONTE: Moraes; Fidelis (2024) adaptado de UFPR (2025).

Na tabela a seguir, apresentamos os dados referentes ao sexo dos estudantes autodeclarados pretos e pardos.

TABELA 6 – SEXO DOS ESTUDANTES AUTODECLARADOS PRETOS E PARDOS MATRICULADOS EM 2024-2025 NA UFPR LITORAL

Sexo	2024		2025	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Feminino	220	63	176	59
Masculino	130	37	123	41
Total	350	100	299	100

FONTE: Morais; Fidelis (2024) adaptado de UFPR (2025).

Os dados a seguir expressam em quais turnos os estudantes autodeclarados pretos e pardos estavam cursando sua graduação em seus anos de ingresso na UFPR LITORAL.

TABELA 7 – TURNO DOS ESTUDANTES AUTODECLARADOS PRETOS E PARDOS MATRICULADOS EM 2024-2025 NA UFPR LITORAL

Turno	2024		2025	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Matutino	54	15,4	47	15,7
Noturno	238	68	192	64,2
Integral	58	16,6	60	20,1
Total	350	100	299	100

FONTE: Morais; Fidelis (2024) adaptado de UFPR (2025).

Quanto à cidade de origem do público-alvo da pesquisa realizada por Morais e Fidelis (2024), apenas os dados de 2025 estavam disponíveis (Tabela 8). Nesse sentido, os autores reforçaram a importância de se obter essas informações para visualizar a presença dos moradores do litoral e região do Vale do Ribeira na universidade.

Na Tabela 9, está sumarizado o número de estudantes autodeclarados pretos e pardos por curso, incluindo os que ingressaram na Licenciatura em Letras Português, curso que teve sua primeira turma no ano de 2025, substituindo a Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

TABELA 8 – CIDADE DE ORIGEM DOS ESTUDANTES AUTODECLARADOS PRETOS E PARDOS MATRICULADOS EM 2025 NA UFPR LITORAL

Cidade / UF	Nº Estudantes
Adrianópolis / PR	06
Antonina / PR	13
Brasília / DF	01
Campestre do Maranhão / MA	01
Campina Grande do Sul / PR	01
Campo Mourão / PR	01
Colombo / PR	03
Curitiba / PR	11
Eldorado / SP	06
Guaraqueçaba / PR	03
Guaratuba / PR	17
Iporanga / SP	07
Itaóca / SP	01
Jacarezinho / PR	01
Lapa / PR	01
Laranjeiras do Sul / PR	01
Londrina / PR	01
Matinhos / PR	127
Morretes / PR	05
Palmeira / PR	01
Paranaguá / PR	41
Pariquera-Açu / SP	01
Piraquê / TO	01
Ponta Grossa / PR	01
Pontal do Paraná / PR	37
Rio Bonito do Iguaçu / PR	01
Santa Cruz do Monte Castelo / PR	02
São José dos Pinhais /PR	02
Telêmaco Borba / PR	01
Tijucas do Sul / PR	03
Toledo / PR	01
Total	299

FONTE: Morais; Fidelis (2024) adaptado de UFPR (2025).

TABELA 9 – CURSO DOS ESTUDANTES AUTODECLARADOS PRETOS E PARDOS MATRICULADOS NO 2º SEMESTRE DE 2025 NA UFPR LITORAL

Curso	Grau	Nº Matriculados	Nº Pretos e Pardos	% Pretos e Pardos
Administração Pública	Bacharelado	96	39	40,6
Agroecologia	Tecnológico	33	11	33,3
Artes	Licenciatura	77	27	35
Ciências	Licenciatura	29	12	41,3
Ciências Ambientais	Bacharelado	74	19	25,6
Educação do Campo	Licenciatura	98	41	41,8
Educação Física	Licenciatura	140	59	42,1
Geografia	Licenciatura	34	09	26,4
Gestão Ambiental ⁵⁰	Bacharelado	02	01	50
Gestão e Empreendedorismo	Bacharelado	48	14	29,1
Gestão de Turismo	Tecnológico	57	13	22,8
Letras Português	Licenciatura	29	10	34,4
Linguagem e Comunicação ⁵¹	Licenciatura	02	01	50
Saúde Coletiva	Bacharelado	30	08	26,6
Serviço Social	Bacharelado	91	35	38,4
Total		840	299	35,6

FONTE: Moraes; Fidelis (2024) adaptado de UFPR (2025).

Analisando as informações coletadas por Moraes e Fidelis (2024) no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFPR em relação aos estudantes pretos e pardos com registro ativo nos anos de 2024 e 2025 matriculados em cursos de graduação da UFPR Litoral, temos que:

- representam 33,6% do total de estudantes matriculados;
- 67,5% ingressaram pela concorrência geral;
- 61% são do sexo feminino;
- 66,1% estudam nos cursos do período da noite;
- 42,1% dos estudantes da Licenciatura em Educação Física se autodeclararam pretos e pardos, sendo o curso com maior percentual desse público;
- 81,2% têm suas cidades de origens em um dos 7 municípios da região do litoral do Paraná;
- 42,5% são moradores da cidade de Matinhos.

⁵⁰ O Bacharelado em Gestão Ambiental foi substituído pelo Bacharelado em Ciências Ambientais no ano de 2018.

⁵¹ A Licenciatura em Linguagem e Comunicação foi substituída pela Licenciatura em Letras Português em 2025.

Apesar de termos uma queda de 14,5% no número de estudantes autodeclarados pretos e pardos de 2024 para 2025, esse decréscimo não acompanhou o índice de redução do total de matrículas, que foi de 23% a menos que em 2024. A relação com o percentual de pretos e pardos na região do litoral, que chega a uma média de 40%, se compararmos com o universo de matriculados na média de 2024 e 2025 na UFPR Litoral, temos 32% dos estudantes pretos e pardos, um percentual bem próximo ao do litoral do Paraná.

3.7 OS CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIZADORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Para discutirmos o caminho para decolonizar a educação, faremos uma breve leitura histórico-cultural, traçando as linhas que as forças hegemônicas tentaram apagar da história, pois como diz Benjamin⁵² (2012 citado por Flor do Nascimento, 2015): “no gesto de contar a história está sempre um interesse, um jogo de forças que se mostra como um ‘salto do tigre para o passado’”.

Existem alguns conceitos que precisamos definir antes de iniciarmos o desvelamento histórico da modernidade para melhor refletirmos sobre o que leva à reprodução de poder baseada nas características e a classificação das populações em termos raciais. Assim, destacamos a seguir alguns conceitos importantes propostos por Lóssio⁵³ (2025) e também do Glossário de Termos do Pensamento Contracolonial Brasileiro.

a) **Colonialidade** – Pode ser política, econômica, cultural ou científica. Temos dois atores nessa relação: o dominador (as nações europeias) e os dominados (territórios na África, América, Ásia e Oceania). Quando o dominador (invasor) impõe suas forças sobre as colônias, controlando leis, políticas e a organização social dos povos dominados, suprimindo as formas dos governos originais, temos a colonialidade política. Na econômica, existe a exploração das colônias, extraindo (furtando) matéria-prima e tornando as colônias seus mercados consumidores, impedindo o desempenho autônomo de muitas nações, com reflexo nos dias atuais,

⁵² BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

⁵³ LÓSSIO, E. O. O que é contracolonialismo? **Politize**, 27 maio 2025. Disponível em: www.politize.com.br/o-que-e-contracolonialismo/#o-que-e-o-colonialismo-politico. Acesso em: 27 out. 2025.

mesmo tantos anos após os processos de libertação dos países colonizados. Nas questões culturais destacamos os crimes mais impactantes, pois ao impor seus valores culturais, línguas e religiões, os países invadidos tiveram sua identidade cultural quase dizimada. A colonialidade científica nos apresenta a face do poder hegemônico, escrevendo sua história sobre milhares de anos e culturas, pois a imposição do conhecimento ocidental como o único e como a verdade universal, desconsiderou os saberes indígenas, africanos e de outras tradições, gerando uma limitação da diversidade de conhecimento e saberes no mundo acadêmico e científico.

- b) **Descolonizar** – É um processo histórico em que um território se emancipa politicamente do país que o subjuga e sobre ele detém o domínio. Por exemplo: no século XX, o continente africano presenciou vários processos de descolonização que resultaram na configuração política, ou seja, nos países que conhecemos hoje. Esse processo não é observado apenas no continente africano, mas ele é visto em toda região que em algum momento foi subjugada ou esteve subordinada como colônia a um país, como foi com o Brasil em relação a Portugal. No entanto, a descolonização nem sempre compreende a superação imediata das heranças coloniais e seus pensamentos supressores da identidade e cultura de um povo. (Glossário de Termos do Pensamento Contracolonial Brasileiro, [20--], p. 41);
- c) **Decolonizar** – Ato que consiste na emancipação do poder exercido pelo colonizador em múltiplas dimensões: política, territorial, cultural e epistêmica. Esse processo exige a desarticulação das narrativas e práticas originadas na colonização, as quais persistem e sustentam as relações de dominação.
- d) **Contracolonial** – Busca desfazer as opressões sofridas pela sociedade desde a invasão dos colonizadores em terras habitadas por povos afropindorâmicos (indígenas, negros, quilombolas e mais). O criador desse conceito foi Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, que defende que a partir do conhecimento e sabedoria dessas populações é possível construir uma ética e uma política comunitária capazes de “habitarem as ruínas deixadas pelos invasores”. De acordo com Nego Bispo, “quem faz a decolonialidade é quem foi colonizado; quem não foi colonizado, como os quilombolas, vão contracolônizar”. Para ele, significa retomada, enfatizando a prática cotidiana e a valorização de modos de vida

tradicionais, e isso seria o modo de resistência ativa ao colonialismo (Glossário de Termos do Pensamento Contracolonial Brasileiro, [20--], p. 45-46).

Decolonizar a educação significa “contar a história” partindo do ponto de vista dos povos que habitavam o território antes das invasões europeias, pois as narrativas da modernidade reproduzem o ideal do colonizador, apregoando que as invasões, denominadas por eles como “descobertas”, foram um fenômeno que desenvolveu o mundo, pois fez bem não apenas para a futura Europa como também para o novo mundo “descoberto”, que nesse contexto deixaria de ser bárbaro, atrasado e primitivo (Flor do Nascimento, 2015, p. 446).

Para o outro lado da história, temos a colaboração de novos narradores que na mesma proposta da “Pedagogia da Libertação”, de Paulo Freire, defendem uma educação que conscientiza e liberta o outro, apresentando a realidade social e política, promovendo a autonomia e o senso crítico, e fazendo com que o sujeito se torne o agente da transformação.

Segundo Dussel (1993), a Modernidade é um fato europeu, mas esse fato tem uma relação dialética com o não europeu. Na realidade, o autor explica o “mito” da Modernidade, a qual aparece quando a Europa se afirma como “centro” de uma História Mundial. No ano de 1492 (data indicada por Dussel como a gênese da Modernidade, determinando que ela não ocorreu com o Renascimento ou o Iluminismo), nas cidades europeias medievais, livres e centros de enorme criatividade, foi o momento em que a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e, por fim, controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo, se definindo com um “ego” descobridor, conquistador, colonizador do que é o Outro, ou seja, a Modernidade é inseparável do colonialismo.

A América Latina foi a primeira periferia da Europa Moderna. Esse Outro encontrado em nosso continente latino-americano, no entanto, não foi “descoberto” como subsumimos através dos ensinamentos eurocêntricos; ele foi “en-coberto”, ou seja, foi negado e assimilado pela visão do mundo europeia nessa falácia desenvolvimentista da Modernidade, quando na realidade foi a origem de um “mito” de violência, de destruição de povos e etnias, com a finalidade de “en-cobrimento” do não europeu (Dussel, 1993, p. 7).

Desde a década de 1990, um conjunto de pensadores e pensadoras da América Latina, entre eles podemos destacar Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel,

partem da percepção que se olharmos a história a partir do nosso continente, vislumbraremos a Modernidade da maneira como ela é: radicalmente diferente daquela que o ensino eurocêntrico vem reproduzindo há muitos anos em nossos sistemas de ensino (Flor do Nascimento, 2015, p. 446).

Com a Modernidade nasceu um novo padrão de poder: a colonialidade, que no princípio foi uma relação entre a Europa e América Latina, mas que se globalizou e se expandiu para todo o planeta (*ibidem*, p. 445).

No final dos anos de 1980, o sociólogo peruano Aníbal Quijano introduziu o conceito de “colonialidade do poder”, defendendo, assim como Dussel, que não existe Modernidade sem a colonialidade. Quijano, juntamente com um grupo de intelectuais, entre eles Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Rita Segato, Ramón Grosfoguel e outros, na sua maioria da América Latina, se dedicaram a estudar e analisar essa relação. Esse grupo se chamou Modernidade/Colonialidade (M/C) e surgiu como uma crítica ao pós-colonialismo indiano, pois considerava que ele ainda mantinha resquícios do eurocentrismo (Araújo, 2022).

A principal característica desse bloco de poder, que toma para si uma pauta permeada por concepções relacionadas à Modernidade, é a capacidade de pensar a classificação das populações em termos raciais, estabelecendo a Europa como modo de produção de conhecimento válido, direcionando o sentido do trabalho para a produção e reprodução do capital e legitimando a autoridade coletiva em torno da ideia de Estado-Nação (Quijano, 2000). Nessa esteira, Quijano expõe a seguinte reflexão sobre as marcas da colonialidade que se perpetuam no mundo:

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados (Quijano, 2000, p. 343).

O racismo, uma herança da colonialidade, utiliza a “raça” como um marcador social de hierarquia. Apesar de a ciência ter abandonado a ideia de raças biológicas, o conceito permanece vivo, definindo posições sociais de forma desigual. Isso se manifesta em uma hierarquia violenta que inferioriza certos grupos por sua origem racial. Essa dinâmica cria privilégios para uns e relações desiguais para outros, o que

se expressa de forma intensa na vida da população negra. Portanto, o racismo é um sistema de classificação que, baseado historicamente na desigualdade, marginaliza pessoas por características como cor, origem, cultura e religião (Flor do Nascimento, 2015, p. 447).

Por isso, é muito importante o processo de decolonização para compreendermos que a colonialidade imposta pelos invasores europeus em nossos territórios persiste na atualidade, estruturando relações, identidades, modos de percepções da realidade, hierarquizando poderes, saberes, linguagens, experiências e vidas. A decolonização fará com que possamos ouvir e compreender a história da nossa Modernidade, tirando dos “encobrimentos” lugares e a importância dos saberes que já existiam muitos anos antes das ocupações violentas (Flor do Nascimento, 2015; Lóssio, 2025).

Um dos principais instrumentos para a decolonização é a Educação. O poder hegemônico a utilizou desde os primórdios para naturalizar e perpetuar o silêncio diante das atrocidades cometidas por espanhóis e portugueses na América Latina, não deixando de lado os absurdos cometidos contra o continente africano em nome da civilidade, ou seja, imprimindo no outro a imagem que faziam, e continuam fazendo, como positiva, o colonizador civilizado.

Flor do Nascimento (2015) relata um episódio muito importante: a Controvérsia de Valladolid. Aconteceu na Espanha, em 1550, onde foi discutido sobre como as missões poderiam estabelecer suas relações com os povos originários do continente americano. De um lado estava Ginés de Sepúlveda; do outro, Bartolomé de Las Casas. O primeiro defendia que a coroa tinha o direito e o dever de estabelecer a guerra como um meio para o fim da evangelização, mas o segundo condenou tal ideia. Mesmo com a vitória de Las Casas, o processo não impediu que houvesse a violência colonial. No entanto, podemos notar que nessa discussão ambos correlacionaram a figura do indígena com a imaturidade e a incivilidade da infância, chegando até a ingenuidade. Essa imagem do Outro, do não europeu como infantil que precisa de tutela e de uma educação evangelizadora, traduz a visão da educação messiânica.

Essa prática é subjetivadora e ao se tornar educacional, colonialmente falando, é perpassada pelo poder hierarquizante. Então, a população, vista pejorativamente como “ocupante de uma posição infantil”, é manipulada e governada

através destes princípios educativos, de uma educação que coloniza os nossos imaginários nos tornando meros reprodutores da mesma história (Flor do Nascimento, 2015, p. 451). O excerto abaixo nos ajuda a compreender como essa prática educacional permeia uma educação reprodutora do eurocentrismo.

Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma “escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos”. Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário, o que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades (Leite; Ramalho, 2019).

Diante do recente cenário político, econômico e cultural que promoveu a desconstrução da política educacional brasileira e arrastou o Brasil ao obscurantismo, é fundamental que educadores retomem a bandeira da educação libertadora e das práticas emancipatórias. Em tempos em que a visão crítica era rotulada como doutrinação comunista e Paulo Freire foi alvo de ataques, a formação permanente de professores e professoras é o caminho essencial para construir uma educação que decolonize e contracolonize; uma educação que seja humanizadora e conscientizadora.

Freire (2013) aborda dois tipos de educação: a educação bancária, alicerçada no ensino transmissivo e fragmentário, cujo educando é a figura do receptor; e a emancipatória, que compreende os educandos como seres ativos e reflexivos.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

Para Freire (1996), a formação é permanente, e não continuada, porque ela deve ser um processo contínuo de reflexão, considerando sempre a incompletude e curiosidade humanas. Não fosse isso, a formação ficaria limitada a simples atualizações ou cursos isolados.

Ao entender que o ser humano é um ser inacabado e que naturalmente está sempre em busca de conhecimento, o professor é impulsionado a se (re)inventar quando ocorre a troca de saberes e experiências, tanto com outros educadores quanto como os educandos, rompendo com o modelo educacional colonialista – em que há imposição de conteúdos e metodologias prontas, geralmente eurocêntricas, em vez de incentivar a autonomia e a criticidade, somente reproduzindo os preconceitos (Freire, 1996).

Uma reflexão sobre a decolonialidade revela como o poder hegemônico usa a colonialidade para subjugar gerações. Nesse contexto, a escola atua como um mecanismo de reprodução das narrativas coloniais que hierarquizam as pessoas, transformando raça, etnia, cultura e religião em marcadores de desigualdade. Para quebrar essas estruturas, é preciso uma educação libertadora e decolonial capaz de fazer dos estudantes agentes transformadores de sua própria história. Isso exige um despertar urgente dos educadores para uma formação permanente e crítica.

Tudo isso nos direciona a uma outra situação: como utilizar o pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar? A formação permanente de professores e professoras é necessária, mas se não mudarmos os currículos escolares, essa função ficará sem propósito, pois o currículo é um instrumento político de luta pela igualdade.

Em relação a esse tema, houve avanços partir da publicação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, a qual exige que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem seu projeto pedagógico, mas ainda existem muitas distorções e equívocos nesse campo.

Assim, considerando que projetos pedagógicos são instrumentos importantes para a construção de uma educação democrática (Vasconcellos, 2013), Cavalleiro (2024) destaca o consta no art. 3º da nossa Constituição Federal como “objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”: obrigatoriedade de construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No entanto, face ao racismo estrutural que ainda persiste na sociedade brasileira, muitos direitos ainda não são respeitados. Assim, apresentamos a seguir uma discussão sobre a Lei 10.639/03, resultado da luta contra-hegemônica para uma educação antirracista.

3.8 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS

O processo de formação sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais são frequentemente associados a marcos legais e normativos recentes, como a Lei 10.639/2003 e o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação. No entanto, as raízes dessas discussões e iniciativas são muito anteriores à aprovação desses documentos. Para a introdução do assunto, iniciaremos com um breve relato sobre os elementos desse processo.

E, textos de Silva (2013) e nos materiais publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad⁵⁴ (2010), há um histórico resumido das lutas dos movimentos negros a partir da abertura política no Brasil no fim da ditadura militar. Lembrando que o item 4.1. desta pesquisa é dedicado a tratar de aspectos do movimento negro no Brasil.

Silva (2013) explica que o final dos anos 1970 foi o momento de reorganização do Movimento Negro, cuja agenda trazia a educação como papel de destaque e um dos pontos defendidos era a necessidade de desvelar elementos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Cavalleiro (2010) reforça que a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações dos Movimento Negro na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Em seu texto, a autora destaca o papel da imprensa, que ao longo do século XX foi muito utilizada como instrumento de campanha do Movimento Negro. O caminho dessa luta resultou na criação da Frente Negra

⁵⁴ A Secad foi criada em 2004, no primeiro mandato do governo Lula, com a missão de coordenar políticas públicas de educação voltadas para a diversidade, inclusão, alfabetização de jovens e adultos e educação do campo e indígena. Em 2019, no governo Bolsonaro, foi extinguida, e suas funções foram divididas e remanejadas para outras pastas dentro do MEC. Em 2023, no terceiro governo Lula, a pasta foi recriada com o nome de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), retomando as políticas de diversidade e inclusão como eixos centrais do ministério. Mais informações estão disponíveis em: <https://encurtador.com.br/wiYx>.

Brasileira (FNB), que foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista, objetivando inserir o negro na política. Neste intuito é que foram criadas salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras.

Silva (2013) e Cavalleiro (2010) destacam a participação de várias lideranças que contribuíram no processo da educação racial antirracista, entre eles Abdias do Nascimento, que no seu mandato de deputado federal apresentou em 1983 o Projeto de Lei 1.332, que dispunha sobre a “ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro”. Observemos o artigo que propõe o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira:

Art. 8º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados na matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (em níveis social, econômico e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratada de maneira igualmente positiva àquela que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yorubá ou kiswahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro/Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais (Nascimento⁵⁵, 1983 citado por Silva, 2013).

É possível notar que as Leis que temos atualmente sobre a educação antirracista, incluindo o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a estruturação

⁵⁵ NASCIMENTO, A. **Projeto de Lei nº 1.332, de 15 de junho de 1983**. Diário do Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. p. 5162-5165.

de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, são a concretização de uma agenda antiga. Ainda, tivemos as comemorações do centenário da abolição em 1988, ocorrendo nesse mesmo ano a Assembleia Constituinte; Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995; discussões sobre a LDB nos anos anteriores a 1996; importantes discussões preparatórias para a Conferência de Durban, em 2001, e as contribuições advindas dessa Conferência. E assim, em 2003, 20 anos após o Projeto de Lei 1.332/83, tivemos a promulgação da Lei 10.639/03, que modificou a LDB (Silva, 2013; Gomes, 2012).

Abdias Nascimento, na proposta que fez em 1983, demonstra a relação com os propósitos dos movimentos da Negritude e do Pan-Africanismo, os quais objetivavam um retorno às raízes, uma imersão na cultura, literatura, poesia, enfim, tudo que valorizasse as tradições africanas, estabelecendo a África como referência fundamental para os negros do mundo todo, apresentando uma imagem positiva do continente, das suas tradições, histórias e seus aspectos culturais (Silva, 2013).

A Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394/96 – a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, passando a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

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.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Cavalleiro (2010) argumenta que várias pesquisas demonstraram que o racismo em nossa sociedade constitui um dos principais motivos para o fracasso escolar de alunas e alunos negros. Por isso a importância da Lei 10.639/03, que inicia um processo de reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois ela é o resultado de cobranças nacionais e internacionais para que o Brasil adotasse medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos que resultantes do racismo e de

formas similares de discriminação que vêm sendo encubados na sociedade brasileira por séculos.

E agora? A lei foi promulgada, o Movimento Negro e a população negra deste país comemoram o início dessa reparação. Mas como foi a trajetória da aplicação dessa lei? Não foi de um momento para o outro; existiu e ainda existe a resistência, portanto, 22 anos dessa lei ser sancionada, é necessário pesquisar os currículos escolares e verificar a veracidade da implementação da Lei 10.639/03.

Então, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Resumidamente, trata-se de um documento que orienta sobre como essas diretrizes podem ser executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, destacando inclusive que o sistema de ensino, dentro do âmbito de cada jurisdição, deve orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. Vejamos alguns pontos de destaque:

[...] É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. [...] Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão [...] (Brasil, 2004a, p. 10-11).

Esse Parecer relaciona a História e a Cultura Afro-Brasileira à importância das Políticas de Reparções, de Reconhecimento e de Valorização de Ações Afirmativas, bem como à Consciência Política e Histórica da diversidade. Assim, no texto são

estabelecidas ações afirmativas de combate ao racismo e às discriminações para fortalecer as identidades e os direitos de afro-brasileiros, reafirmando a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Dada a relevância desse documento, no final desta dissertação (Anexo 1) apresentamos o texto completo da Resolução CNE/CP 1/2004.

Ambos documentos são de suma importância para o início do processo de implementação da Lei 10.639/03, pois orientam os Sistemas de Ensino em todos os seus níveis, desde o embasamento histórico que culminou na necessidade urgente da promulgação de leis de reparação ao povo negro no Brasil, até as competências de cada uma delas.

A seguir, apresentaremos conceitos e papéis institucionais relacionados aos textos legais apresentados até o momento, começando pela definição do que são diretrizes.

[...] Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos [...] não visam desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário [...] na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo [...] (Brasil, 2004a, p. 16).

Sobre o papel dos Conselhos de Educação, temos a seguinte explicação:

Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas, bem como envolvimento comunitário. A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino (Brasil, *loc. cit.*).

Acerca da orientação aos órgãos executores da Lei 10.639/03 e LDB, e quanto ao combate de casos de discriminação e racismo, temos a seguinte diretriz:

E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos

valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 10), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 30), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 40) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º) (Brasil, *loc. cit.*).

Encerrando com o dever do cumprimento da lei:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que junto com outras diretrizes, pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (Brasil, *loc. cit.*).

Contemplada a visão do cenário da criação e promulgação da Lei 10.639/03 e o apoio à sua implementação, partimos agora para os momentos posteriores, pois com a lei em vigor e de cumprimento obrigatório, os focos passaram a ser: a competência de cada nível de ensino e a intensificação da pesquisa sobre o papel das universidades federais e cursos de licenciaturas na mudança das práticas e decolonização dos seus currículos, pois essas mudanças são necessárias para, como um efeito cascata, auxiliar na Educação Básica em relação à África e aos afro-brasileiros.

Segundo Gomes (2012, p. 100), essa mudança “exige questionamento dos lugares de poder, indagando a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”. Assim, perguntamos: como a universidade contribui para esse desafio?

Conforme descrito no Parecer CNE/CP 3/2004, as pedagogias de combate ao racismo e às discriminações elaboradas dentro do propósito de uma educação antirracista têm como objetivo fortalecer entre negros e negras, e despertar nos brancos e nas brancas, a consciência negra. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, acessem o conhecimento necessário e fundamental para uma vida integrada à sociedade, com conhecimento profissional competente, e que também sejam capacitados com uma formação que os permitam novas relações étnico-raciais.

Para isso, é necessário termos professores e professoras, das diferentes áreas de conhecimentos, capazes de direcionar “positivamente” as relações étnico- raciais e criar estratégias pedagógicas para esse fim.

Diante desse contexto, evidencia-se a urgência de não somente substituir o foco eurocêntrico pelo africano nos currículos escolares, mas imbuir nossas escolas da capacidade de entender e valorizar a diversidade. Questionamos, no entanto, a eficácia dessa mudança, visto que um contingente significativo de docentes, em sua formação acadêmica, não teve acesso às temáticas étnico-raciais. Tendo sido eles próprios instruídos em uma educação eurocêntrica, como poderão, agora, disseminar saberes distintos?

O Parecer CNE/CP 3/2004 apresenta 23 itens (não numerados) para orientar sobre quais providências seriam necessárias aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de Educação Básica e **Educação Superior** para que as Diretrizes sejam levadas a cabo. A seguir, vamos apresentar o trecho desse documento que se refere especificamente às providências de instituições de Educação Superior, dado que esta investigação dialoga com esse nível de ensino.

[...] Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior [...] assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos [...] e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

[...] Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

[...] Inclusão de discussão da questão racial com parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura [...], com processos de formação continuada de professores, inclusive docentes no Ensino Superior.

[...] Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais [...]

[...] Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagem.

[...] Divulgação pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma biografia afro-brasileira e de outros materiais, como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

[...] Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto da superior [...] itens relativos a currículo [...] projeto pedagógico, plano institucional [...] (Brasil, 2004a, p.13-16).

Desse modo, segundo as diretrizes vigentes do Conselho Nacional de Educação, as IES devem:

- Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- Capacitar os(as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- Capacitar os(as) profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
- Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores;
- Incluir as competências, anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características da IES (Monteiro, 2010, p. 121).

Dentro das diretrizes listadas, podemos verificar que existe uma responsabilidade das Instituições de Ensino Superior em implementar a Lei 10.639/03 e a Resolução CNE/CP 1/2004, considerando que nas IES existem muitos cursos que formam professores e professoras, além de outros profissionais, para atuar em escolas da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sem esquecer que temos ainda as modalidades de Educação Especial, Educação Profissional, e Educação de Jovens e Adultos, podendo ser cursos presenciais, semipresenciais ou a distância.

Os currículos dos cursos que são desenvolvidos em cada uma dessas modalidades podem se diferenciar de acordo com os lugares, espaços e territórios, mas todos têm de cumprir os ditames da legislação para uma educação antirracista e, portanto, esta deve ser referendada em seus currículos.

Para que a educação antirracista seja eficaz e se torne uma realidade, é fundamental considerar que a formação profissional depende de um conjunto de fatores. Estes incluem ações individuais, coletivas, de movimentos organizados e políticas públicas. Além disso, a eficácia também depende das Instituições de Ensino Superior e de sua responsabilidade em implementar a Resolução CNE/CP 1/2004, cumprindo as diretrizes necessárias para avançar no desafio da decolonização dos currículos.

Conseqüentemente temos uma mudança estrutural que leva a uma ruptura epistemológica e curricular, pois quando inserimos uma educação antirracista em nosso sistema de ensino, o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana se torna público, gerando um diálogo intercultural que se propõe ser emancipatório, considerando a existência do “outro” como sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012).

A premissa central é conciliar a igualdade fundamental de todos os seres humanos com o reconhecimento de suas diferenças individuais (gênero, raça, idade, classe social etc.). Isso também se relaciona à necessidade de entender os conflitos e os desafios extremos enfrentados pelos alunos, especialmente nas escolas de comunidade das áreas mais empobrecidas (Gomes, 2012).

Nessa esteira, Monteiro (2010) orienta as IES sobre as mudanças curriculares nas licenciaturas, afirmando que a temática da Educação Étnico-Racial deve ser pensada em todos os diferentes espaços institucionais, e não apenas na matriz curricular, assim, realizando com efetividade a inserção verdadeiramente comprometida com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação, abrangendo os diferentes espaços onde estão toda a comunidade acadêmica, negra ou não negra. Não só negra porque quando combatemos o racismo e a discriminação racial, quebrando os paradigmas hegemônicos, revelamos também o “pacto da branquitude”.

Em uma IES, temos o Projeto Político Institucional (PPI); o Projeto Político Pedagógico (PPP), a critério dos setores; e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), formando os elementos que devem direcionar a inserção das Diretrizes contidas na Resolução CNE/CP 1/2004.

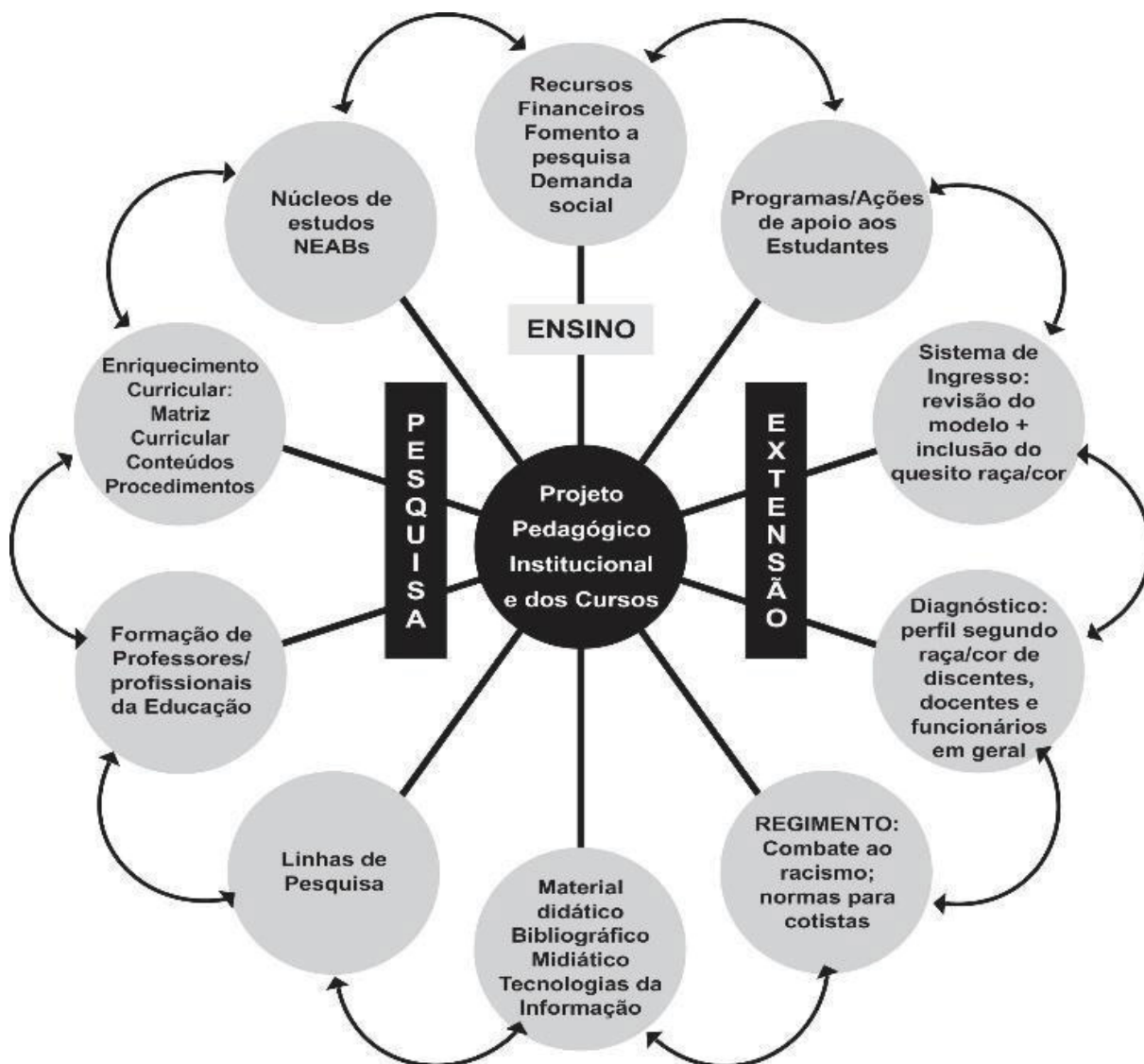
O PPI é construído com a participação da comunidade acadêmica e deve orientar os regimentos da instituição, já os PPPs (quando instituídos) e PPCs (documentos obrigatórios dos cursos) devem indicar, com clareza, como a instituição atuará em relação à implementação de uma educação antirracista, além de expor como será o combate e a atuação da IES em situação de racismo e injúria racial (Monteiro, 2010, p. 130).

A autora também contribui para as IES apresentando um modelo de “processo de circularidade de inserção das Diretrizes Étnico-Raciais”. Ela explica que a forma circular escolhida foi intencional, pois tal como uma ciranda, demonstra que não há

hierarquização e sim dependências, interdependências, inter-relações, concomitâncias e articulações. Tudo isso deve circular em torno do centro, de maneira que se articule com ele, e também interaja, modifique, transforme, enfim, coloque o PPI em movimento.

Nesse contexto, é importante não esquecer que deve existir articulação com outras políticas educacionais que se referem à Educação Superior, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes específicas dos Cursos de Licenciaturas e Pedagogia (Monteiro, *loc. cit.*). Para melhor visualização da proposta, observemos a representação que Monteiro (2010) construiu.

FIGURA 3 – PROCESSO DE CIRCULARIDADE DE INSERÇÃO DAS DIRETRIZES NAS IES



Fonte: Monteiro (2012).

Analisando a Figura 3, percebemos que existem várias frentes de ações que podem ser implementadas pelas IES e que estas contribuem para a construção de um currículo antirracista no contexto de formação de professores e professoras. Essas ações podem ser:

- Inserção da temática antirracista no PPI das IES, refletindo na mudança de currículos e regimentos;
- Criação de disciplinas específicas de abordagem das relações étnico-raciais;
- Articulação para inserir a temática racial de maneira transversal, de modo que possa constar no PPC;
- Inclusão de autores que abordem as temáticas raciais nas bibliografias das disciplinas, enriquecendo o currículo;
- Formação e apoio aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros;
- Acolhimento e apoio aos estudantes pretos/pardos e quilombolas, para a garantia de permanência deles até a diplomação;
- Fomento aos projetos de extensão e pesquisas que contribuam para o estudo e disseminação das relações étnico-raciais;
- Combate ao racismo através de normas claras em seu regimento;
- Criação de instrumentos de avaliação periódica da implementação da Lei 10.639/03.

Com isso, lembramos que segundo Freire (2013), se pretendemos a libertação dos homens, o início não deve ser os alienando ou os mantendo alienados. A verdadeira e autêntica libertação, que é a humanização em processo, não é algo que depositamos nos homens, não são teorias e teorias, mas são as práxis, essas sim implicam ação e reflexão dos homens sobre o mundo em que vivem para enfim transformá-lo.

Isto posto, defendemos que a promulgação da Lei 10.639/03 não pode ser somente algo que gere a teoria, mas que nos movimente para uma práxis transformadora.

4 ANÁLISE DE DADOS

Buscando responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, faremos neste capítulo uma análise e discussão sobre os dados coletados, utilizando para tal a análise de conteúdo. Conforme Minayo (2001), esse tipo de análise não é um processo linear, mas um ciclo espiral, e o pesquisador pode ir e voltar entre as etapas, melhorando a leitura e aprofundando a compreensão do objeto.

Inicialmente, apresentaremos a caracterização do espaço; na sequência, exporemos o resultado do levantamento de dados obtidos a partir: i) do estudo e da análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas; ii) e do questionário respondido pelos Coordenadores dos cursos de licenciaturas da UFPR Litoral.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

O espaço que engloba nosso objeto de pesquisa é o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, situado no município de Matinhos, Paraná, na região litorânea do estado.

O município pertence à Mesorregião Metropolitana de Curitiba e à Microrregião de Paranaguá, localizando-se a sudeste da capital do estado, distante aproximadamente 110 km de Curitiba. Possui 36 balneários, bem como a economia é baseada no turismo e no setor de serviços. O IDH da cidade é de 0,793 (PPC Licenciatura em Linguagem e Comunicação, 2023), de acordo com o registro oficial mais recente realizado pelo IBGE, em 2010.

O *campus* Litoral, criado em 01/06/2004 pela Resolução 39/04 do Conselho Universitário (Coun), teve suas primeiras turmas no segundo semestre de 2005. Em 2007, a Resolução 121/07-Coun criou o Setor Litoral, o qual ofereceu suas primeiras licenciaturas em 2008 (Projeto Político Pedagógico, 2008).

Atualmente, oferta 13 cursos de graduação, sendo 05 bacharelados, 02 Tecnológicos e 06 licenciaturas; na pós-graduação oferta 04 cursos *lato sensu* e 03 cursos *stricto sensu*, sendo 01 Programa com mestrado profissional e um Programa com mestrado e doutorado acadêmicos.

Ao longo de duas décadas, a UFPR Litoral vem desenvolvendo ações que chegam aos sete municípios litorâneos e se estendem ao Vale do Ribeira, regiões que historicamente foram desacreditadas e ainda apresentam grande fragilidade social e econômica. Desenvolve um projeto de expansão institucional de caráter inovador, sustentado por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem (www.litoral.ufpr.br).

4.2 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO SETOR LITORAL

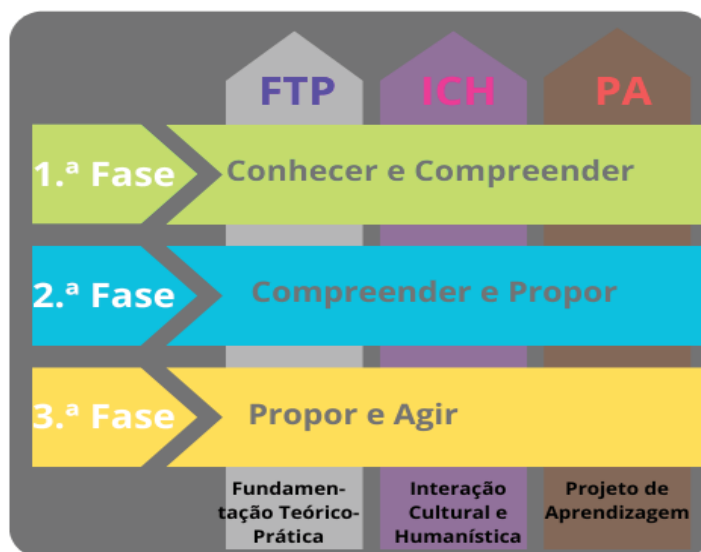
Do estudo do PPP do Setor Litoral, podemos destacar algumas situações e características:

- a. Aprovado pela Resolução 24/08, em 16 de junho de 2008, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- b. O documento tem 57 páginas;
- c. Está disponível em: https://litoral.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf;
- d. Abrange os sete municípios da região litorânea do Paraná – Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. Ainda, estende seus projetos para a região do Vale da Ribeira;
- e. Quanto à sua proposta, no trecho a seguir encontramos a descrição de um objetivo básico do PPP do Setor Litoral:

[...] superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade (PPP Setor Litoral, 2008, p. 6).

- f. Os currículos estão organizados em três grandes fases: 1- conhecer e compreender; 2- compreender e propor; e 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes espaços curriculares que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. São eles: Projetos de Aprendizagem; Interações Culturais e Humanísticas; e Fundamentos Teórico-Práticos.

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR APRESENTADA NO PPP DO SETOR LITORAL



FONTE: A autora (2025).

g. Em relação a seus princípios gerais, o texto do PPP expressa que:

A Universidade Federal do Paraná, em seu Setor Litoral, pretende levar mais além a vocação histórica de sua Mantenedora, junto com a comunidade de Matinhos, Região Litorânea e Vale do Ribeira, do Estado do Paraná, estimulando alternativas viáveis de formação do homem como ser integral e parceira na geração de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável, capaz de propiciar as condições objetivas para uma vida compatível com a dignidade humana e a justiça social (PPP Setor Litoral, 2008, p. 8).

Em sua totalidade, esse trabalho pedagógico deve compreender em suas atividades estes 3 grandes princípios: a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; b) a educação como totalidade; c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Nestes 20 anos de criação do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, muitos pesquisadores estudaram o seu Projeto Político Pedagógico “inovador”. Queremos fazer um destaque para a obra de Fagundes (2012), resultado de sua tese de doutorado, na qual o autor refletiu sobre o que acompanhou e compreendeu da implantação e do desenvolvimento do PPP da UFPR Litoral, que na época ainda era *campus* Litoral da UFPR. No excerto a seguir, temos parte da conclusão desse autor:

A Universidade, por meio de seu PPP e a ação de seus sujeitos, propõe e processualmente realiza a inversão ou a subversão da lógica da universidade tradicional fundada nos pressupostos da modernidade, baseada na premissa da hierarquia de seus sujeitos e dos conhecimentos, da separação e primazia da teoria que antecede a prática; estabelecendo como pressuposto principal de sua relação com o meio a aplicação dessa teoria, independentemente de onde está inserida [...] Compreendem ser a realidade concreta do lugar onde vivem, o ponto de partida e de retorno da prática desenvolvida (Fagundes, 2012, p. 192).

A intenção desses relatos é apresentar as características do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná e ao fazer isso, demonstrar seu caráter dialógico e emancipatório, o qual permite aos estudantes serem sujeitos de sua formação e dialogarem com a realidade concreta do lugar. Ou seja, trata-se de um PPP com imenso potencial para uma educação antirracista.

Passando à análise de conteúdo, para sua realização consideramos algumas palavras importantes que podem remeter a uma educação antirracista. Tais palavras pesquisadas estão ordenadas na tabela abaixo com a quantidade de vezes que surgem no referido PPP.

TABELA 10 – NÚMERO DE PALAVRAS DE CONTEÚDO ANTIRRACISTA NO PPP DO SETOR LITORAL

Palavra pesquisada	Quantidade	Página
África	0	-
Afro-brasileira / Afro-brasileiro	0	-
Antirracista	0	-
Étnico-racial / Étnico-raciais	0	-
Injúria racial	0	-
Lei 10.639/03 / Lei 11.645/08	0	-
Negra / Negras	0	-
Negro / Negros	0	-
Preconceito	0	-
Preta / Pretas	0	-
Preto / Pretos	0	-
Racial / Raciais	0	-
Racismo	0	-

FONTE: A autora (2025).

Embora não tenhamos encontrado nenhuma palavra que nos remete a uma preocupação com a educação antirracista no PPP do Setor Litoral, não podemos deixar de citar algumas ações que ocorrem, pois apesar de elas não estarem na estrutura do documento do Projeto Político Pedagógico, fazem parte do cotidiano e contribuem para um sustentáculo da permanência do estudante negro na

universidade, bem como auxilia na abertura de seminários e discussões sobre a educação racial com as comunidades acadêmica e externa. Em destaque:

- a. Seção de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Sepol) – É uma unidade administrativa diretamente ligada à Unidade de Gestão Acadêmica, tendo um corpo técnico-administrativo especializado cuja atribuição passa por desenvolver, acompanhar e assessorar programas e ações de apoio que contribuam para a permanência e formação tanto individual quanto global dos estudantes. O acompanhamento dos estudantes negros e negras, principalmente discentes da licenciatura em Educação do Campo, colabora para a permanência e conclusão do curso desses estudantes.
- b. Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (Neabi+) – É um núcleo de estudo e pesquisa que conta com servidores técnicos, servidores docentes, professores da rede pública do litoral e estudantes, os quais se reúnem para estudos e pesquisas acerca de temáticas étnico-raciais. O Neabi+ já ofertou diversos cursos para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).
- c. Movimento Estudantil Negro – O Setor Litoral já contou com diversos coletivos de pretos e pretas que tiveram um papel muito importante na mobilização dos estudantes e combate ao racismo institucional. Mas esses coletivos sofreram com a falta de consolidação e um engajamento dos calouros, o que impossibilitou a continuidade, pois os seus idealizadores foram se graduando e não ficaram outros para dar continuidade às atividades. É muito importante um movimento estudantil forte nas universidades para o combate ao racismo e para garantir que a educação seja realmente antirracista.

4.3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DAS LICENCIATURAS DO SETOR LITORAL

Nesta seção, apresentaremos os dados da pesquisa divididos em tabelas. A divisão será apresentada por cursos, começando com um panorama geral das versões de Projetos Pedagógicos de Cursos de cada licenciatura, desde 2008 até 2023. Depois, estarão as tabelas com o resultado da pesquisa de indicadores, que são as palavras-chaves, conteúdos dos módulos, temas transversais e unidades correlatas que se relacionam com a implementação da Lei 10.639/03.

Quanto ao questionário, sua elaboração foi realizada após a necessidade de informações mais detalhadas das Câmaras dos seis cursos de licenciatura do Setor Litoral, sendo encaminhado para o e-mail institucional de cada Câmara, com cópia à sua respectiva Assessoria. Na mensagem foi mencionado o prazo para o envio das respostas, tendo em vista a necessidade de finalização da análise de dados desta pesquisa.

Obtivemos o retorno de três das seis Coordenações das licenciaturas; as outras não se manifestaram por nenhum meio de comunicação, portanto, esta investigação teve apenas as respostas de 50% dos cursos como fonte de dados possíveis de serem analisados.

Os cursos cujos Coordenadores responderam ao questionário foram: Ciências, Educação do Campo e Linguagem e Comunicação (no momento de devolutiva do questionário, o curso já estava com o nome alterado para Letras Português). As Coordenações das licenciaturas em Artes, Geografia e Educação Física não nos retornaram.

4.3.1 PPCs da Licenciatura em Artes

TABELA 11 – PANORAMA GERAL DAS VERSÕES DO PPC DA LICENCIATURA EM ARTES

Licenciatura em Artes			
Em funcionamento desde: agosto/2008			
Versões PPC:	2009	2015 / 2019	2020
Modalidade:	Presencial	Presencial	Presencial
Turno:	Matutino	Matutino	Matutino
Componentes curriculares	Carga horária		
Conteúdo Obrigatório (FTP + ICH + PA)	2400 h	2400 h	2100 h
Estágio Supervisionado	400 h	420 h	420 h
Atividades Formativas Complementares	200 h	200 h	210 h
Optativas			150 h
Atividades de Extensão			320 h
Total Geral	3000 h	3020 h	3200 h
Integralização Curricular			
1ª Fase – Conhecer e Compreender			
Fundamentos Teórico-Práticos	400 h	180 h	360 h
Nº de módulos	6	4	6
Projetos de Aprendizagem	160 h	60 h	120 h
Interações Culturais e Humanísticas	160 h	60 h	120 h
Estágio Supervisionado			

2ª Fase – Compreender e Propor			
Fundamentos Teórico-Práticos	560 h	180 h	360 h
Nº de módulos	8	5	7
Projetos de Aprendizagem	320 h	60 h	120 h
Interações Culturais e Humanísticas	320 h	60 h	120 h
Estágio Supervisionado	320 h		
Optativa			
3ª Fase – Propor e Agir			
Fundamentos Teórico-Práticos	360 h	720 h	480 h
Nº de módulos	5	15	9
Projetos de Aprendizagem	160 h	240 h	180 h
Interações Culturais e Humanísticas	160 h	240 h	240 h
Estágio Supervisionado	80 h	420 h	420 h
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)			
Optativa			

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Artes (2009; 2015; 2019; 2020).

QUADRO 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO, POR PALAVRAS-CHAVES E ASSUNTOS, REFERENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS VERSÕES DOS PPCs DA LICENCIATURA EM ARTES

LICENCIATURA EM ARTES			
	Versão: 2009	Versão: 2015	Versão 2020
	207 páginas	219 páginas	82 páginas
Fonte da Pesquisa	PPC impresso arquivado na Assessoria do Curso	SIGA	SIGA / Site do Setor Litoral
Número de Módulos de Fundamentação Teórico Prática	19	24	22
Pesquisa por palavras-chave			
África	0	0	0
Afro-brasileira	2	4	3
Antirracista	0	0	0
Etnico-racial /Etnico-raciais	0	3	2
Injúria racial	0	0	0
Lei 10639/03	0	0	
Lei 11645/08	0	1	1
Negra/Negras	0	0	0

LICENCIATURA EM ARTES			
	Versão: 2009	Versão: 2015	Versão 2020
Negro/Negros	0	0	1
Preconceito	0	0	0
Preta/Pretas	1	0	0
Preto/pretos	0	0	2
Racial /Raciais	0	3	2
Racismo	0	0	1
MÓDULOS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIA COM A TEMÁTICA RACIAL			
Módulos com a temática racial	1. Etno e (Auto)grafia da Educação CH 80	1 .Etno e (Auto)grafia da Educação 30h	1. Etno e (Auto)grafia da Educação 60h
	Etnografia, arte e educação. Observação, registro, análise e relato das experiências educativas, temporalidades, sociedades e culturas. A dimensão educativa das Artes.Abordagens interdisciplinares sobre os processos educativos em Artes. Multiculturalidade e pluriethnicidade no ensino das artes. Cultura afro-brasileira, indígena e educação.	Diversidade de processos educacionais formais em curso no Brasil e na América Latina. Políticas públicas de escolarização de diferentes segmentos da pluriethnicidade brasileira. Processos de educação formal, não formal e informal. Processos educativos em sociedades tradicionais; formação da pessoa em sociedades indígenas. Educação no campo; educação na cidade. Educação étnico-racial. O método etnográfico aplicado ao reconhecimento e observação do ambiente escolar. As dimensões sócio-políticas, institucionais, espaciais, pedagógicas, humanas da escola. Uma análise crítica da instituição escolar. Desafios contemporâneos à educação e políticas públicas. Ensino, pesquisa e extensão na e com a escola. Educação	Arte. Educação e Diversidade; Educação e Ação Educativa. Processos Educativos e processos de criação. Performance e Prática educativa. Educação em perspectiva autográfica - o ser docente e prática pedagógica. O método etnográfico aplicado à educação. Uma análise crítica da instituição escolar, a dimensão sócio-histórica, institucional, político-pedagógica e ambiental da escola. Desafios contemporâneos à educação e políticas públicas. Ensino, pesquisa e extensão na e com a escola. Metodologias de abordagem da Arte Educação por eixos transversais: Educação Ambiental, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena , Direitos Humanos.

LICENCIATURA EM ARTES			
	Versão: 2009	Versão: 2015	Versão 2020
		Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos Humanos	
	2 .Arte, Docência e Diversidade CH. 60	2. Arte, Cultura e Sociedade 60h	2. Arte, Cultura e Sociedade 60h
	Fundamentos teórico/práticos da docência em arte e suas relações com a diversidade cultural e social. Docência e multiculturalismo. Sujeitos visíveis e invisíveis no contexto escolar.	Introdução à noção de sujeito e sua articulação com a noção de arte. Os sentidos da obra de arte numa perspectiva crítica. O campo das artes, a indústria cultural, a globalização. Manifestações estéticas contemporâneas e suas condições culturais, sociais e históricas de produção. Obras de arte e movimentos artísticos. A monumentalização da história e as intervenções urbanas; a articulação entre arte, cultura e história. A contribuição das artes para o pensamento contemporâneo; o cruzamento entre arte e as transformações epistemológicas em outros campos do conhecimento. Arte, sociedade e diversidade. A arte no contexto dos sistemas etnológicos, socioculturais e territoriais ameríndios/indígenas. Arte afro-brasileira. Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos Humanos.	Os sentidos da obra numa perspectiva crítica. Arte, indústria cultural, gentrificação, globalização. Manifestações estéticas contemporâneas e suas interfaces culturais, sociais, históricas. Obras de arte e movimentos artísticos. A monumentalização da história e as intervenções urbanas. Land art, Ambiente, Educação ambiental. A contribuição das artes para o pensamento contemporâneo. Arte, cultura e história. Cidadania cultural. Arte e campos do conhecimento. Arte, sociedade e diversidade. A arte indígena contemporânea. Arte e cultura afro-brasileira.

LICENCIATURA EM ARTES			
	Versão: 2009	Versão: 2015	Versão 2020
Módulos com Bibliografia ou Ementas relacionada as questões de educação racial	Reconhecimento dos sentidos, da arte e da cultura do Litoral Silva, W.G. de. Artes do corpo: memória afro-brasileira . São Paulo: Selo Negro, 2004.		Reconhecimento da Arte e Cultura no Litoral do Paraná - 60 h - Ementa: ... a apreciação artística é posta em perspectiva abrangendo aspectos histórico-culturais, étnico-raciais...
	Apropriação e Prática de Ensino em Música (Fernandes, J.L. Congadas paranaenses . 2 d. Curitiba: Ed.da UFPR, 2002)		
Citação de conteúdo transversal	nada consta	Ao mesmo tempo, garante as obrigatoriedades próprias das licenciaturas (DCN) ... na história e cultura afro-brasileira e indígena, a formação consciente e sensível das relações étnicos raciais...	Pág.21 e 22 destaque para alguns projetos, cursos de extensão com temáticas nas religiões de matriz africana
		Especificamente as Interações Culturais e Humanísticas têm por objetivo a integração dos diferentes componentes curriculares a partir de uma perspectiva interdisciplinar para facilitar a articulação dos diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais), com a finalidade de sensibilizar e despertar os estudantes para a compreensão da complexidade das questões sócio-político-	organização curricular dos cursos de graduação do Setor Litoral permite que nos Fundamentos Teórico-práticos, Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem estejam inseridas as discussões sobre as temáticas Educação das Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Direitos Humanos, e de Educação Ambiental,

LICENCIATURA EM ARTES			
	Versão: 2009	Versão: 2015	Versão 2020
		culturais e ambientais contemporâneas.	atendendo ao disposto nas legislações vigentes
		<p>Ementas das ICH I até VIII: "Diversidade de processos educacionais formais em curso no Brasil e na América Latina. Políticas públicas de escolarização de diferentes segmentos da pluriethnicidade brasileira. Processos de educação formal, não formal e informal. Processos educativos em sociedades tradicionais; formação da pessoa em sociedades indígenas. Educação no campo; educação na cidade.</p> <p>Educação étnico-racial. O método etnográfico aplicado ao reconhecimento e observação do ambiente escolar. As dimensões sócio-políticas, institucionais, espaciais, pedagógicas, humanas da escola. Uma análise crítica da instituição escolar. Desafios contemporâneos à educação e políticas públicas. Ensino, pesquisa e extensão na e com a escola. Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos Humanos"</p>	<p>Ementas das ICH I até VIII :Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais</p>
Outras citações correlatas	Pág. 33 ..." Por outro lado, o litoral paranaense é berço de culturas milenares dos primeiros habitantes do		

LICENCIATURA EM ARTES			
	Versão: 2009	Versão: 2015	Versão 2020
	continente e palco dos principais movimentos de ocupação e colonização europeia da região, uma riqueza histórica que resulta em uma cultura com identidade própria e múltiplas expressões.		
Optativas	Pág. 41... Sistema de Avaliação dos cursos pelo Setor: a prática de ações referendadas, permanentemente, em decisões compartilhadas pela comunidade acadêmica é condição indispensável à construção de um projeto concebido como democrático e aberto a diversidade, e promotor de formação multicultural.		

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Artes (2009; 2015; 2019; 2020).

Quanto ao questionário, o curso não nos enviou suas respostas, o que torna muito difícil analisar a situação atual e futura do Projeto Pedagógico do Curso em relação à Lei 10.639/03.

4.3.2 PPCs da Licenciatura em Ciências

TABELA 12 – PANORAMA GERAL DAS VERSÕES DO PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

Licenciatura em Ciências				
Em funcionamento desde: agosto/2008				
Versões do PPC:	2009	2011	2014/2015	2025
Modalidade:	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Turno:	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno

Componentes curriculares	Carga horária			
Conteúdo Obrigatório (FTP + ICH + PA)	2700h	2860h	2310h	3130h
Estágio Obrigatório	400h	400h	420h	400h
Atividades Formativas Complementares	260h	100h	300h	35h
Optativas				
Atividades de Extensão				325h
Total Geral	3360h	3360h	3030h	3250h
Integralização Curricular				
1ª Fase – Conhecer e Compreender				
Fundamentos Teórico-Práticos	460h	460h	360h	390 h
Nº de módulos	4	4	3	4
Projetos de Aprendizagem	160h	160h	120h	120 h
Interações Culturais e Humanísticas	160h	160h	120h	120 h
Estágio Supervisionado	80h	80h	105h	100 h
2ª Fase – Compreender e Propor				
Fundamentos Teórico-Práticos	640h	640h	540h	690 h
Nº de módulos	4	4	4	6
Projetos de Aprendizagem	320h	320h	240h	240 h
Interações Culturais e Humanísticas	320h	320h	240h	240 h
Estágio Supervisionado	320h	320h	315h	300 h
3ª Fase – Propor e Agir				
Fundamentos Teórico-Práticos	320 h	480 h	240 h	450 h
Nº de módulos	2	2	2	5
Projetos de Aprendizagem	160 h	160 h	120 h	120 h
Interações Culturais e Humanísticas	160 h	160 h	120 h	120 h

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Ciências (2009; 2011; 2014; 2025).

QUADRO 8 – ANÁLISE DE CONTEÚDO, POR PALAVRAS-CHAVES E ASSUNTOS, REFERENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS VERSÕES DOS PPCs DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS				
	Versão: 2009	Versão: 2011/2012	Versão 2015	Versão 2025
	119 páginas	119 páginas	147 páginas	95 páginas
Fonte da Pesquisa	Cópia impressa arquivada na Assessoria de Curso	Cópia impressa arquivada na Assessoria de Curso	SIGA / Site do Setor Litoral	SIGA / Site do Setor Litoral
Número de Módulos de Fundamentação Teórica				
Prática	10	10	9	15
Pesquisa por palavras				
África	0	0	0	0
Afro-brasileira	1	1	11	6
Antirracista	0	0	0	0
Etnico-racial /Etnico-raciais	0	0	1	0
Injúria racial	0	0	0	0
Lei 10639/03	0	0	0	0
Lei 11645/08	0	0	0	0
Negra/Negras	0	0	0	0
Negro/Negros	0	0	0	0
Preconceito	1	1	1	0
Preta/Pretas	0	0	0	1
Preto/pretos	0	0	0	1
Racial /Raciais	0	0	9	2
Racismo	0	0	0	0
MÓDULOS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIA COM A TEMÁTICA RACIAL				
Módulos com a temática racial	1. Vivências de docência e a relação Ciências, diversidade e inclusão 240h	1. Vivências de docência e a relação Ciências, diversidade e inclusão 240h	1. Docência, diversidade e inclusão 135 h	2. História, Cultura e Ciência Afrobrasileiras e Indígenas 75 h
	Ementa: Gestão de Processos e	Ementa: Gestão de Processos e práticas	Ementa: Gestão de processos e práticas	Ementa: Compreender as

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS				
	Versão: 2009	Versão: 2011/2012	Versão 2015	Versão 2025
	práticas pedagógicas na educação básica. Conhecimento de Libras. Conhecimento de Física, Química e Biologia e Educação Indígena, Educação Especial de perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola	pedagógicas na educação básica. Conhecimento de Libras. Conhecimento de Física, Química e Biologia e Educação Indígena, Educação Especial de perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola	pedagógicas na educação básica. Ensino de Ciências da Natureza na relação com: Educação Indígena, Educação Especial de perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola.	formas de preconceito estrutural existentes na formação da sociedade brasileira e seus impactos nos sistemas educacionais e na sala de aula para combater os preconceitos. Investigar as formas de produção de ciência de povos originários e afro-brasileiros.
Módulos com Bibliografia ou Ementas relacionada as questões de educação racial			Interações Culturais e Humanísticas (ICH I a VIII) Ementa: Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;	Interações Culturais e Humanísticas (ICH I a VIII) Ementa: Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental,

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS				
	Versão: 2009	Versão: 2011/2012	Versão 2015	Versão 2025
			Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais	conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais
Citação de conteúdo transversal	Nada consta	Nada consta		p. 35 - Todos as disciplinas ao construir os seus projetos partem dos saberes prévios pessoais e saberes locais atinentes às histórias de vida e ancestralidade dos estudantes. Além disso, há também um componente curricular específico para trabalhar a natureza da cultura e das ciências originárias. "História, cultura e ciência afro-brasileiras e indígenas" aprofunda estas outras formas de conhecimento na formação histórica do Brasil e da região.

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS				
	Versão: 2009	Versão: 2011/2012	Versão 2015	Versão 2025
Outras citações correlatas				,p.2 ... tendo como missão registrada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022-2026): “produzir, disseminar, fomentar e aplicar conhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, equânime, solidária e voltada para o desenvolvimento sustentável.”
Optativas				p. 26 Além disso, é indispensável levar em consideração os saberes das populações tradicionais, para formar indivíduos com identidades próprias e capazes de conviver num mundo repleto de diversidade.

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Ciências (2009; 2011; 2014; 2025).

Quanto ao questionário, obtivemos as seguintes respostas:

a) O Currículo do curso de licenciatura aborda a temática racial (estudo sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana)? Essa abordagem é realizada com módulos exclusivos da temática ou de maneira transversal?

Resposta: Aborda com módulo exclusivo (SLCI113 – História, Cultura e Ciências afro-brasileiras e indígenas). Em outros módulos, como “Integração e reconhecimento” e “Concepções de Ciência e Educação”, há discussão e valorização dos saberes locais (indígenas/caiçaras e quilombolas), sem, entretanto, tratar de aspectos como “letramento racial”.

b) De que forma as teorias e práticas decoloniais, a interseccionalidade e o pensamento de autores negros e negras são incluídos nas bibliografias e nos planos de ensino?

Resposta: Considerando a resposta anterior, em alguns módulos, dependendo dos docentes que lecionam, trazem autores fora do eixo colonial e/ou com críticas a esse modelo, mas sem que isso esteja representado na bibliografia das ementas, salvo no caso do módulo supracitado.

c) Como o curso prepara futuros professores e professoras para lidar com o racismo no ambiente escolar e para promover uma educação antirracista com seus alunos e alunas?

Resposta: Ainda não fez. Este módulo foi proposto na última reformulação curricular. Estudantes estão em curso e têm destacado a importância do módulo e das discussões propostas.

d) A temática racial é frequentemente pautada nas discussões e estudos da Câmara Pedagógica do Curso, de maneira que exista uma ação de reflexão/avaliação da amplitude e importância do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e africana no combate ao racismo?

Resposta: Não. Temos discussões constantes acerca dos estudantes, mas esses assuntos não têm sido pautados.

4.3.3 PPCs da Licenciatura em Educação do Campo

TABELA 13 – PANORAMA GERAL DAS VERSÕES DO PPC DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Licenciatura em Educação do Campo		
Em funcionamento desde: 2014		
Versões do PPC:	2014	2023
Modalidade:	Presencial em alternância (Tempo Comunidade e Tempo Universidade)	Presencial em alternância (Tempo Comunidade e Tempo Universidade)
Turno:	Alternado entre Diurno e Noturno	Alternado entre Diurno e Noturno

Componentes curriculares	Carga horária	
Conteúdo Obrigatório (FTP + ICH + PA)	2800h	2760h
Estágio Obrigatório	400h	440h
Atividades Formativas Complementares	200	200h
Optativas		
Atividades de Extensão		340h
Total Geral	3400h	3400h
Integralização Curricular		
1ª Fase – Conhecer e Compreender		
Fundamentos Teórico-Práticos	400h	400h
Nº de módulos	3	3
Projetos de Aprendizagem	160h	160h
Interações Culturais e Humanísticas	160h	160h
Estágio Supervisionado	80h	80h
2ª Fase – Compreender e Propor		
Fundamentos Teórico-Práticos	320h	320h
Nº de módulos	2	2
Projetos de Aprendizagem	160h	160h
Interações Culturais e Humanísticas	160h	160h
Estágio Supervisionado	160h	160h
3ª Fase – Propor e Agir		
Fundamentos Teórico-Práticos	800h	800h
Nº de módulos	5	5
Projetos de Aprendizagem	160h	160h
Interações Culturais e Humanísticas	320h	320h
Estágio Supervisionado		160h
Trabalho de Conclusão de Curso	160h	160h

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Educação do Campo (2014; 2023).

QUADRO 09 – ANÁLISE DE CONTEÚDO, POR PALAVRAS-CHAVES E ASSUNTOS, REFERENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS VERSÕES DOS PPCS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		
	Versão: 2014	Versão: 2023
	114 páginas	76 páginas
Fonte da Pesquisa	SIGA, Site da UFPR Litoral	SIGA, Site da UFPR Litoral
Número de Módulos de Fundamentação Teórico Prática	10	10
Pesquisa por palavras		
África	0	0
Afro-brasileira	2	1
Antirracista	3	6
Etnico-racial /Etnico-raciais	0	0
Injúria racial	0	0
Lei 10639/03	1	1
Lei 11645/08	0	0
Negra/Negras	0	0
Negro/Negros	2	
Preconceito	0	
Preta/Pretas	0	0
Preto/pretos	2	1
Racial /Raciais	0	0
Racismo	7	1
MÓDULOS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIA COM A TEMÁTICA RACIAL		
Módulos com a temática racial	1. A Educação do Campo e as Ciências da Natureza 160h	
	Ementa: Estudo sobre a constituição e teorias do Estado Moderno. LDB, 1996; Princípios da Educação do Campo e a sua relação com as ciências; Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; Redefinição do papel do Estado e dos Movimentos Sociais e suas implicações na definição da legislação e das políticas educacionais para a educação do	

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		
	Versão: 2014	Versão: 2023
	<p>campo no contexto da história da educação brasileira. Políticas públicas para o campo na atualidade; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004).</p>	
Módulos com Bibliografia ou Ementas relacionada as questões de educação racial	<p>2.: Processos da diversidade e inclusão e a Prática de Ensino</p> <p>Ementa: Declaração universal dos direitos humanos; Principais instrumentos regionais de direitos humanos e respectivos instrumentos de implantação; Identificação dos processos em rede; Avaliação das experiências com inclusão e diversidade. Vivências nas escolas do campo. Avaliação qualitativa e coletiva.</p>	
Citação de conteúdo transversal	<p>Pág. 38 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e educação ambiental Os Cursos de Graduação da UFPR Litoral são constituídos pela seguinte organização curricular: Fundamentos Teóricos Práticos, Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem, em que se encontram inseridas as discussões sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a integração com a educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente, atendendo ao disposto nas legislações vigentes: Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004; Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002</p>	<p>Página 17 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS TEMAS TRANSVERSAIS Os Cursos de Graduação da UFPR Litoral são constituídos pela seguinte organização curricular: Fundamentos Teóricos Práticos, Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem, em que se encontram inseridas as discussões sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a integração com a educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente, atendendo ao disposto nas legislações vigentes: Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de</p>

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		
	Versão: 2014	Versão: 2023
		17 de junho de 2004; Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002
		Projeto de Extensão: A genética tem cor? Divulgação científica da Presença/Ausência da ancestralidade africana nos estudos da genética
Outras citações correlatas		
Optativas		

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Educação do Campo (2014; 2023).

Quanto ao questionário, obtivemos as seguintes respostas:

a) O Currículo do curso de licenciatura aborda a temática racial (estudo sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana)? Essa abordagem é realizada com módulos exclusivos da temática ou de maneira transversal?

Resposta: O PPC vigente do curso em Educação do Campo não possui um módulo específico para tratar a temática racial. Entretanto, o novo PPC do curso contemplará o módulo Educação para as Relações Étnico-Raciais: comunidades negras, indígenas, povos e comunidades tradicionais. Alguns professores trabalham com a temática de forma isolada em alguns módulos. A professora Claudemira, por exemplo, ministrou uma ICH em 2022 na turma Vandir de França em que abordou a temática racial: racismo estrutural, racismo institucional, educação escolar quilombola, Lei 10.639/2003.

b) De que forma as teorias e práticas decoloniais, a interseccionalidade e o pensamento de autores negros e negras são incluídos nas bibliografias e nos planos de ensino?

Resposta: Para responder a essa pergunta, seria importante que cada professor trouxesse a sua experiência de trabalho, mas dado o pouco prazo para respondermos, apresentamos o caso da profa. Claudemira. A professora afirma que toda vez que trabalha conteúdos de Ciências e Biologia oportuniza a discussão racial e procura incluir bibliografias de autores negros e negras. Um exemplo é a discussão sobre o

racismo científico, que colaborou para perpetuar o racismo na sociedade brasileira com o apoio de diversas ciências, inclusive a Biologia. O novo PPC trará um módulo específico sobre o tema e, além disso, estão sendo inseridas nas Fichas 1 bibliografias que contribuam para o diálogo.

c) Como o curso prepara futuros professores e professoras para lidar com o racismo no ambiente escolar e para promover uma educação antirracista com seus alunos e alunas?

Resposta: Não foi possível consultar todos docentes para se poder ter um olhar geral de todos docentes do curso. A professora Claudemira informou produzir materiais didáticos antirracistas, projetos de extensão e pesquisa que abordam a questão racial na genética e na saúde. Link do último livro produzido pela profa. Claudemira para professores da Educação Básica e que é usado na Lecampo: https://drive.google.com/file/d/1j7T-f9hE8lvYttau1gKZed-84Uk4FOve/view?usp=drive_link

d) A temática racial é frequentemente pautada nas discussões e estudos da Câmara Pedagógica do Curso, de maneira que exista uma ação de reflexão/avaliação da amplitude e importância do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e africana no combate ao racismo?

Resposta: O assunto poderia ser mais debatido na Câmara. Para alguns docentes, a discussão de classe, muitas vezes, acaba sendo mais abordada do que a discussão racial.

Obtivemos também a contribuição de alguns professores, que informaram sobre o Encontro de Turmas que ocorre em regime de alternância e itinerância, acontecendo às vezes em território quilombola, tendo em vista que a o curso com maior número de estudantes quilombolas e indígenas da UFPR é a Licenciatura em Educação Campo. Utilizar as vivências desses estudantes para um Encontro de Turmas contribui para as discussões das relações étnico-raciais.

Eles salientaram também sobre o esforço em realizar cursos em territórios quilombolas: trazer esse público para o curso, bem como comunidades negras rurais, é uma estratégia importante na prática de efetivar ações antirracistas, possibilitando o acesso dessa população ao Ensino Superior.

4.3.4 PPCs da Licenciatura em Educação Física

TABELA 14 – PANORAMA GERAL DAS VERSÕES DO PPC DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Licenciatura em Educação Física			
Em funcionamento desde: 2015			
Versões PPC:	2014	2017/2018	2023
Modalidade:	Presencial	Presencial	Presencial
Turno:	Noturno	Noturno	Noturno
Componentes curriculares	Carga horária		
Conteúdo Obrigatório (FTP + ICH + PA)	2160h	2280h	2475h
Estágio Supervisionado	400h	400h	640h
Atividades Formativas Complementares	200h	200h	100h
Optativas	120h	120h	120h
Atividades de Extensão			
Total Geral	2880h	3000h	3300h
Integralização Curricular			
1ª Fase – Conhecer e Compreender			
Fundamentos Teórico-Práticos	360h	480h	530h
Nº de módulos	8	8	8
Projetos de Aprendizagem	120h	120h	180h
Interações Culturais e Humanísticas	120h	120h	120h
Estágio Supervisionado			
2ª Fase – Compreender e Propor			
Fundamentos Teórico-Práticos	660h	720h	685h
Nº de módulos	8	12	11
Projetos de Aprendizagem	240h	240h	180h
Interações Culturais e Humanísticas	240h	240h	360h
Estágio Supervisionado	300h	300h	320h
Optativa		60h	
3ª Fase – Propor e Agir			
Fundamentos Teórico-Práticos	300h	240h	180h
Nº de módulos	5	4	3
Projetos de Aprendizagem			120h
Interações Culturais e Humanísticas	120h	120h	120h
Estágio Supervisionado	100h	100h	320h
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120h	200h	
Optativa			

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Educação Física (2014; 2017; 2023).

QUADRO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO, POR PALAVRAS-CHAVES E ASSUNTOS, REFERENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS VERSÕES DOS PPCS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
	Versão: 2014	Versão: 2018	Versão: 2023
	143 páginas	65 páginas	95 páginas
Fonte da Pesquisa	SIGA, Site da UFPR Litoral	SIGA	SIGA
Número de Módulos de Fundamentação Teórico Prática	21	24	22
Pesquisa por palavras-chave			
África	0	0	0
Afro-brasileira	4	0	2
Antirracista	0	0	0
Etnico-racial /Etnico-raciais	0	0	0
Injúria racial	0	0	0
Lei 10639/03	0	0	0
Lei 11645/08	1	0	0
Negra/Negras	2	0	0
Negro/Negros	3	0	2
Preconceito	0	0	0
Preta/Pretas	0	0	0
Preto/pretos	4	0	2
Racial /Raciais	0	0	0
Racismo	7	0	2
MÓDULOS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIA COM A TEMÁTICA RACIAL			
Módulos com a temática racial	1. Optativa: Capoeira 60h	1. Optativa: Capoeira 60 h	
	Ementa: A capoeira como prática cultural. Contextualização histórica. Diferentes perspectivas da prática da Capoeira: jogo, luta, dança e esporte. Aspectos pedagógicos	Ementa A capoeira como prática cultural. Contextualização histórica. Diferentes perspectivas da prática da Capoeira: jogo, luta, dança e esporte. Aspectos pedagógicos do ensino da	

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
	Versão: 2014	Versão: 2018	Versão: 2023
	do ensino da Capoeira no contexto escolar. Planejamento, organização e coordenação das atividades de ensino.	Capoeira no contexto escolar. Planejamento, organização e coordenação das atividades de ensino	
Módulos com Bibliografia ou Ementas relacionada às questões de educação racial	1. Educação Física escolar e meio ambiente	1. Lutas	SLEF301 - PROJETO DE APRENDIZAGEM IV: EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE 60 h
	Ementa: PCNs e Educação Ambiental. Educação Física, Meio Ambiente e Escola. A prática pedagógica em Educação Física e o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores sociais que oportunizem situações de contemplação, apreciação, interpretação, análises e estabelecimento de valores relacionados às formas de interação com o ambiente, nas dimensões política, social e cultural. As múltiplas dimensões do ambiente: o trabalho, os recursos naturais, a cidade e os espaços de lazer.	Bibliografia Complementar FREITAS, J. F. Capoeira na Educação Física: como ensinar? Curitiba: Editora Progressiva, 2007. IMOTO, Luciano. GONZÁLEZ, F. j.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Eduem, 2014. v.4	Ementa Aspectos histórico-sociais e filosóficos que explicam a diversidade cultural e de gênero e suas implicações na educação física. Bibliografia SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. (Org.). Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia . Matinhos, PR: UFPR Litoral, 2014.
	2. Dimensões do processo ensino aprendizagem da Educação Física I		SLEF104 - EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE
	Ementa: Reflete e investiga as relações entre modos de		Ementa Relações entre o se-movimentar humano,

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
	Versão: 2014	Versão: 2018	Versão: 2023
	<p>aprendizagem e experiências de movimento e práticas corporais. Aborda dimensões envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, pertinentes aos temas da cultura, do desenvolvimento humano e da socialização. Propõe investigar e exercitar, no âmbito dos desafios profissionais e pedagógicos da Educação Física, o uso de conceitos como inclusão, diferença, desigualdade, sexualidade, gênero, classes, raça, etnia, deficiência, ciclos de vida</p>		<p>complexidade ambiental e ecologia. Bases do ambientalismo. Relações ser humano-natureza e as mudanças ambientais antrópicas. Questões socioambientais, conflitos e justiça ambiental. Ética Ambiental. Diversidade étnico-racial e racismo ambiental. Conceitos de sustentabilidade, preservação e conservação. Bibliografia DIEGUES, Antonio Carlos. (org.). Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza. 2 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2000. SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. (orgs.). Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. São Paulo, SP: Cortez, 2014. TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.</p>
	3. Lutas		
	Bibliografia: FREITAS, J. L. de. Capoeira infantil:		

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
	Versão: 2014	Versão: 2018	Versão: 2023
	a arte de brincar com o próprio corpo. 4 ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2013.		
	4. Estudos Socioculturais das Artes Marciais, Lutas e Esportes de Combate (60h)		
	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: MARTA, F. E. F. A memória das lutas. São Paulo: Phorte, 2009.</p> <p>SOARES, C. E. L. A negrada instituição: os capoeiras na corte imperial (1850-1890). Rio de Janeiro : Access, 1999.</p> <p>VIEIRA, L. R.; O jogo de capoeira: corpo e cultura popular no Brasil. 2ed. Rio de Janeiro : Sprint, 1998.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: SOARES, C. E. L. A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850). 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004</p>		
Citação de conteúdo transversal	Pág. 55 [...] o estudante é estimulado a aprofundar as referidas temáticas em Fundamentos Teórico Práticos optativos como Capoeira, Dimensões do processo ensino aprendizagem da		Pág.18 - Projeto de Aprendizagem III: Educação Física e Diversidade, Educação Física e Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Natureza, Práticas corporais de aventura e Educação Ambiental,

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
	Versão: 2014	Versão: 2018	Versão: 2023
	Educação Física II e Meio ambiente e 55 atuação profissional em esporte e lazer.		Projetos de Aprendizagem, Dimensões socioculturais da Educação e Dimensões do Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Física. Além desses, o estudante é estimulado a aprofundar as referidas temáticas em Fundamentos Teórico Práticos optativos como Lazer e Tópicos avançados em Lazer e Educação Física
	Pág. 56o Curso de Graduação Licenciatura em Educação Física atende ao disposto na Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e na Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004, apresentando em todos os espaços curriculares a Educação das Relações Étnico-raciais, instigando a discussão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos módulos e atividades curriculares, já que a implementação de políticas inclusivas e afirmativas de integração social por meio de práticas pedagógicas corporais é um dos focos do curso.		Interações Culturais e Humanísticas I ao VIII - Ementa Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
	Versão: 2014	Versão: 2018	Versão: 2023
			respectivas diretrizes nacionais
Outras citações correlatas			
Optativas			

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Educação Física (2014; 2017; 2023).

Quanto ao questionário enviado, não obtivemos nenhuma resposta. Considerando que o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física apresenta uma baixa referência às temáticas raciais, seria de muita importância que o questionário fosse respondido, pois assim teríamos uma visão sobre a preocupação da Câmara em discutir e incluir no currículo a educação antirracista.

4.3.5 PPCs da Licenciatura em Geografia

TABELA 15 – PANORAMA GERAL DAS VERSÕES DO PPC DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Licenciatura em Geografia		
Em funcionamento desde: 2016		
Versões do PPC:	2016	2022
Modalidade:	Presencial	Presencial
Turno:	Noturno	Noturno
Componentes curriculares	Carga horária	
Conteúdo Obrigatório (FTP + ICH + PA)	2610h	2595h
Estágio Obrigatório	420h	420h
Atividades Formativas Complementares	200h	200h
Optativas		
Atividades de Extensão		
Total Geral	3215h	3215h

Integralização Curricular		
1ª Fase – Conhecer e Compreender		
Fundamentos Teórico-Práticos	495 h	495 h
Nº de módulos	6	6
Projetos de Aprendizagem	120 h	120 h
Interações Culturais e Humanísticas	120 h	120 h
Estágio Supervisionado		
2ª Fase – Compreender e Propor		
Fundamentos Teórico-Práticos	780 h	780 h
Nº de módulos	10	10
Projetos de Aprendizagem	240 h	240 h
Interações Culturais e Humanísticas	240 h	240 h
Estágio Supervisionado	210 h	210 h
3ª Fase – Propor e Agir		
Fundamentos Teórico-Práticos	360 h	360 h
Nº de módulos	4	4
Projetos de Aprendizagem	120 h	120 h
Interações Culturais e Humanísticas	120 h	120 h
Estágio Supervisionado	210 h	210 h
Trabalho de Conclusão de Curso		

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Geografia (2016; 2022).

QUADRO 11 – ANÁLISE DE CONTEÚDO, POR PALAVRAS-CHAVES E ASSUNTOS, REFERENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS VERSÕES DOS PPCS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	128 páginas	182 páginas
Fonte da Pesquisa	SIGA, Site da UFPR Litoral	SIGA, Site da UFPR Litoral
Número de Módulos de Fundamentação Teórico Prática	20	20
Pesquisa por palavras-chave		
África	5	11

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
Afro-brasileira	7	21
Antirracista	0	0
Etnico-racial /Etnico-raciais	10	20
Injúria racial	0	0
Lei 10639/03	2	2
Lei 11645/08	3	5
Negra/Negras	0	0
Negro/Negros	3	3
Preconceito	4	4
Preta/Pretas	0	0
Preto/pretos	0	0
Racial /Raciais	4	4
Racismo	10	20
MÓDULOS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIA COM A TEMÁTICA RACIAL		
Módulos com a temática racial	1.A compreensão do sistema mundo I (60 h)	1.A compreensão do sistema mundo I (60 h)
	Ementa: Ampliação das escalas analíticas para a compreensão do sistema mundo. A formação espacial brasileira e suas especificidades: colonialidade do poder, povos originários, negros escravizados e populações tradicionais. Os elementos da natureza na formação territorial do Brasil. Elaborar e ler mapas e outros produtos cartográficos para fins de análise geográfica e comunicação comunitária, juntamente com outras linguagens	Ementa: Ampliação das escalas analíticas para a compreensão do sistema mundo. A formação espacial brasileira e suas especificidades: colonialidade do poder, povos originários, negros escravizados e populações tradicionais. Os elementos da natureza na formação territorial do Brasil. Elaborar e ler mapas e outros produtos cartográficos para fins de análise geográfica e comunicação comunitária, juntamente com outras linguagens
	2. A compreensão do sistema mundo II (60 h)	2. Globalização e geopolítica (75 h)
	Ementa: Ampliação das escalas analíticas para a compreensão do sistema mundo. A formação	Ementa: O sistema internacional contemporâneo: globalizações possíveis e os Estados nacionais;

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	<p>espacial brasileira e suas especificidades: colonialidade do poder, povos originários, negros escravizados e populações tradicionais. Os elementos da natureza na formação territorial do Brasil. Elaborar e ler mapas e outros produtos cartográficos para fins de análise geográfica e comunicação comunitária, juntamente com outras linguagens;</p>	<p>regionalizações do espaço mundial via conflitos por terra, territórios e recursos (Américas, Ásia, Europa, África, Oceania e Antártida); urbanização, ruralidades, migrações, dinâmica populacional, conflitos ambientais.</p>
	<p>3. A reinvenção dos territórios e das (r)Existências 75 h</p>	<p>3. A compreensão do sistema mundo II (60 h)</p>
	<p>Ementa: As relações entre territórios, movimentos e grupos sociais, poder, ações, estratégias políticas coletivas e contra-hegemônicas. O caráter espacial das identidades, das relações, movimentos e grupos sociais. Os movimentos e/ou grupos sociais que se contrapõem à reprodução do espaço do capital, suas ações, estratégias políticas e desafios. As estratégias de (R)Existência dos diferentes grupos e movimentos sociais e seus desdobramentos nos territórios (quilombolas, seringueiros, ribeirinhos, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, geraizeiros, de fundo de pasto, piaçabeiros, praieiros, caboclos ribeirinhos da amazônia, extrativistas babaçueiros, sertanejo vaqueiro, jangadeiros, caipiras, sitiantes, caiçaras, açorianos, ribeirinhos não amazônicos, pantaneiros,</p>	<p>Ementa: Ampliação das escalas analíticas para a compreensão do sistema mundo. A formação espacial brasileira e suas especificidades: colonialidade do poder, povos originários, negros escravizados e populações tradicionais. Os elementos da natureza na formação territorial do Brasil. Elaborar e ler mapas e outros produtos cartográficos para fins de análise geográfica e comunicação comunitária, juntamente com outras linguagens;</p>

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	campeiros, entre outros. As relações entre processos educativos, movimentos sociais e espaços contra hegemônicos	
Módulos com Bibliografia ou Ementas relacionada às questões de educação racial	1.Integração Universitária e Reconhecimento do Litoral (75 h)	1.Integração Universitária e Reconhecimento do Litoral (75 h)
	bibliografia: MUNANGA, Kabenguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade. Belo Horizonte: Autentica, 2004. NASCIMENTO, Elisa L. Matrizes africanas da Cultura brasileira. Rio Janeiro: EDUERJ, 1996	bibliografia: MUNANGA, Kabenguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade. Belo Horizonte: Autentica, 2004. NASCIMENTO, Elisa L. Matrizes africanas da Cultura brasileira. Rio Janeiro: EDUERJ, 1996
	2.Fundamentos e estruturas das educações (105 h)	2.Fundamentos e estruturas das educações (105 h)
	Bibliografia: BRASIL, 2008. Lei 11.645. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2008	Bibliografia: BRASIL, 2008. Lei 11.645. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2008
	3.Educação geográfica (105 h)	3.Educação geográfica (105 h)
	Bibliografia: BRASIL, 2008. Lei 11.645. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2008	Bibliografia: BRASIL, 2008. Lei 11.645. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2008
	4. Globalização e geopolítica (75h)	
	Ementa: O sistema internacional contemporâneo: globalizações possíveis e os Estados nacionais; regionalizações do	

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	<p>espaço mundial via conflitos por terra, territórios e recursos (Américas, Ásia, Europa, África, Oceania e Antártida); urbanização, ruralidades, migrações, dinâmica populacional, conflitos ambientais.</p>	
	5. Compreensão do sistema mundo III (75 h)	
	<p>Ementa: Origens dos Estados-nação nos diferentes continentes, modos de vida e de produção de existência nas terras e territórios: Ira, ETA, Palestina, Estado Islâmico, Movimento Zapatista, as FARC, MST, os aborígenes, guerras e revoluções na África, entre outros.</p>	
Citação de conteúdo transversal	<p>Estágio IV: propostas e ações como educador. Bibliografia complementar: BRASIL, 2008. Lei 11.645. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: KEIM, Ernesto Jacob; SANTOS, Raul Fernando dos. Educação e sociedade Pós-Colonial: linguagem, ancestralidade e o Bem Viver. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.</p>	<p>P. 52 PALAVRASMUNDO DO 2º ANO: Semear conhecimentos; Compreensão do sistema mundo; OBJETIVOS DO 3º SEMESTRE – Fase: Conhecer e Compreender: [...] Compreender a formação espacial brasileira na relação com os povos originários, negros escravizados e populações tradicionais; [...] A compreensão do sistema mundo I: Formação espacial brasileira: povos originários, colonização, negros escravizados e populações tradicionais [...] Formação espacial brasileira; a diáspora africana; o território brasileiro na contemporaneidade;</p>
	<p>Interações Culturais e Humanísticas I a VIII - Ementa: Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação</p>	<p>p.53. Compreensão do sistema mundo II: Contra hegemonias na América do Sul: Estado, geografia política, geopolítica</p>

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	<p>dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais</p>	
		<p>p. 54 [...] O trabalho nos FTPs ocorrerá a partir do diálogo de saberes dado que os mesmos foram constituídos a partir do entendimento da pluriethnicidade e multiculturalidade inerentes às constituições espaço temporais dos diferentes territórios. Dessa forma, a Lei 10639 e 11645 serão temas transversais que atravessarão toda a formação</p>
		<p>Estágio IV: propostas e ações como educador. Bibliografia complementar: BRASIL, 2008. Lei 11.645. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: KEIM, Ernesto Jacob; SANTOS, Raul Fernando dos. Educação e sociedade Pós-Colonial: linguagem, ancestralidade e o Bem Viver. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.</p>
		Interações Culturais e Humanísticas I

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
		<p>a VIII - Ementa: Vivencia de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva.</p> <p>Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais</p>
Outras citações correlatas	<p>Páginas 12 e 13 - Eis aqui a centralidade da diversidade e pluriétnicidade como fundamento estruturante do trabalho educacional no curso de Licenciatura em Geografia. Em outras palavras, os estudos das histórias, geografias e culturas afro-brasileiras (Lei 10639) e indígenas (Lei 11645) serão transversais a todo processo formativo, dado que nosso currículo está fundado na tese da pluriétnicidade e multiculturalidade da sociedade brasileira</p>	<p>Pág. 16. Perfil do Curso: [...] Isso porque nossas identidades, conhecimentos e territórios se constroem nos encontros com as diferenças, as pluriétnicidades, os diferentes em seus modos de vida, territorialidades e territórios. Eis aqui a centralidade da diversidade e pluriétnicidade como fundamento estruturante do trabalho educacional no curso de Licenciatura em Geografia. Em outras palavras, os estudos das histórias, geografias e culturas afro-brasileiras (Lei 10639) e indígenas (Lei 11645) serão transversais a todo processo formativo, dado que nosso currículo está fundado na tese da pluriétnicidade e multiculturalidade da sociedade brasileira</p>
	<p>Página 28 -PALAVRASMUNDO DO 2º ANO: Semear</p>	

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	<p>conhecimentos; Compreensão do sistema mundo; Formação espacial brasileira; a diáspora africana; o território brasileiro na contemporaneidade; reflexões epistemológicas e ontológicas sobre a educação básica e a geografia</p>	
	<p>Página 28 -OBJETIVOS DO 3º SEMESTRE - Fase: Conhecer e Compreender: Semear conhecimentos; Ampliar escalas analíticas para a compreensão do sistema mundo, elaborar mapas e outros produtos cartográficos para fins de análise geográfica e comunicação, juntamente com outras linguagens; Compreender a formação espacial brasileira na relação com os povos originários, negros escravizados e populações tradicionais; Compreender as questões agrárias e urbanas e os conflitos por terras e territórios; Conhecer e compreender as estruturas e o funcionamento da educação básica em sua diversidade nas cidades e nos campos; Elaborar etnografias das escolas e do ensino de geografia A compreensão do sistema mundo I: Formação espacial brasileira: povos originários, colonização, negros escravizados e populações tradicionais</p>	
	<p>Página 30 -O trabalho nos FTPs ocorrerá a partir do diálogo de saberes dado que os mesmos foram constituídos a partir do entendimento da pluriethnicidade e multiculturalidade inerentes às constituições espaço temporais dos diferentes territórios. Dessa forma, a Lei 10639 e 11645 serão</p>	

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		
	Versão: 2016	Versão: 2022
	temas transversais que atravessarão toda a formação	

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Geografia (2016; 2022).

4.3.6 PPCs da Licenciatura em Linguagem e Comunicação

TABELA 16 – PANORAMA GERAL DAS VERSÕES DO PPC DA LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Licenciatura em Linguagem e Comunicação			
Em funcionamento desde: 2009			
Versões PPC:	2011	2015	2023
Modalidade:	Presencial	Presencial	Presencial
Turno:	Noturno	Noturno	Noturno
Componentes curriculares	Carga horária		
Conteúdo Obrigatório (FTP + ICH + PA)	2800h	2100h	2580h
Estágio Supervisionado	400h	420h	400h
Atividades Formativas Complementares	200h	200h	220h
Optativas		180h	180h
Atividades de Extensão			320h
Total Geral	3400h	2900h	3200h
Integralização Curricular			
1ª Fase – Conhecer e Compreender			
Fundamentos Teórico-Práticos	640h	360h	360h
Nº de módulos	11	6	6
Projetos de Aprendizagem	160h	120h	120h
Interações Culturais e Humanísticas	160h	120h	120h
Estágio Supervisionado			
2ª Fase – Compreender e Propor			
Fundamentos Teórico-Práticos	1360h	480h	660h
Nº de módulos	22	8	11
Projetos de Aprendizagem	320h	240h	240h
Interações Culturais e Humanísticas	320h	240h	300h
Estágio Supervisionado	320h	315h	300h
Optativa		60h	
3ª Fase – Propor e Agir			
Fundamentos Teórico-Práticos	880h	240h	420h
Nº de módulos	15	4	7

Licenciatura em Linguagem e Comunicação			
Projetos de Aprendizagem	160h	120h	120h
Interações Culturais e Humanísticas	160h	120h	240h
Estágio Supervisionado	80h	105h	100h
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)			
Optativa		120h	

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Linguagem e Comunicação (2011; 2015; 2023).

A Coordenação do curso não nos retornou com respostas. Embora seja perceptível a inserção da temática racial em todo o PPC, seria muito importante observar se as questões sobre educação antirracista são pautadas nas reuniões da Câmara e se existe uma preocupação em manter essa temática nas novas versões.

QUADRO 12 – ANÁLISE DE CONTEÚDO, POR PALAVRAS-CHAVES E ASSUNTOS, REFERENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS VERSÕES DOS PPCS DA LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
	296 páginas	195 páginas	104 páginas
Fonte da Pesquisa	Cópia Impressa na Assessoria do Curso	SIGA - Página da UFPR Litoral	SIGA - Página da UFPR Litoral
Número de Módulos de Fundamentação Teórico Prática	48	18	22
Pesquisa por palavras-chave			
África	0	0	0
Afro-brasileira	0	10	3
Antirracista	0	0	0
Etnico-racial /Etnico-raciais	0	0	0
Injúria racial	0	0	0
Lei 10639/03	0	3	0
Lei 11645/08	0	0	0
Negra/Negras	0	0	0
Negro/Negros	0	2	0
Preconceito	0	0	0

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
Preta/Pretas	0	0	0
Preto/pretos	0	10	3
Racial /Raciais	0	0	0
Racismo	0	10	2
MÓDULOS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIA COM A TEMÁTICA RACIAL			
Módulos com a temática racial	1. Estudos Literários e Ensino IV (40h)	1. Estudos Literários I 60 h	1. Literaturas Lusófonas I (60 h)
	Ementa: Literatura de Língua Portuguesa. Literatura Latino-americana. Poéticas da Pós-modernidade. Literatura e Multimídias. Prática de ensino em literatura.	Ementa: Poesia Lírica. Literatura dramática. Relações com literaturas em língua portuguesa (Brasil, Portugal, África lusófona).	Ementa: Estudo do tópico temático de território/territorialidade nas práticas literárias que compreendem o período desde a chegada dos portugueses nas colônias até a independência do Brasil e dos países africanos de língua portuguesa. O corpus de análise deverá responder sobre a noção de Lusismo e de Lusofonia e a função dessas literaturas, seu compromisso com a história e a sociedade.
		2. Estudos Literários II 60h	2. Literaturas Lusófonas II (60h)
		Ementa: Poesia Lírica. Literatura dramática. Relações com literaturas em língua portuguesa (Brasil, Portugal, África lusófona).	Ementa: Estudo do tópico temático da construção da identidade nacional nas práticas literárias de Brasil e dos países africanos de língua portuguesa que compreende o período posterior às independências. O conjunto de textos será confrontado com orientações teóricas acerca do colonialismo e pós-colonialismo e avaliado em seu

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
			desenvolvimento na caracterização da identidade portuguesa, brasileira e africana.
		3. Estudos Literários III 60 h	3. Literaturas Lusófonas III (60h)
		Ementa: Teoria do romance. Categorias da narrativa. Relações com literaturas em língua portuguesa. (Brasil, Portugal, África lusófona).	Ementa: Estudo do tópico temático do deslocamento, ou seja, o papel do exílio e da imigração nas práticas literárias contemporâneas em países africanos de língua portuguesa a partir de uma perspectiva comparatista com Portugal e Brasil. A pluralidade cultural e a diversidade, tema transversal BNCC, a partir do corpus de análise
Módulos com Bibliografia ou Ementas relacionada às questões de educação racial	Estágio Supervisionado III (80 h)	1. Disciplina: Gênero, Diversidade Sexual e Educação 60 h	1. Disciplina: Gênero, Diversidade Sexual e Educação 60 h
	Ementa: Caracterização em EJA ou Educação do Campo ou Educação Indígena ou Educação Inclusiva ou Educação para a Diversidade. Desenvolvimento de projetos. Bibliografia não tem nada	Ementa: Estudo da noção de diversidade e identidade e sua relação com a escola e o ensino. Análise dos processos de discriminação de gênero e diversidade sexual na escola e suas intersecções com raça/etnia e classe. Estudo das noções de corpo, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual no âmbito da escola e das pedagogias culturais contemporâneas	Ementa: Estudo da noção de diversidade e identidade e sua relação com a escola e o ensino. Análise dos processos de discriminação de gênero e diversidade sexual na escola e suas intersecções com raça/etnia e classe. Estudo das noções de corpo, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual no âmbito da escola e das pedagogias culturais contemporâneas

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
	2, Linguagem, Comunicação e Educação III (40h)		
	Ementa: Estudos de gênero, sexualidade e poder nas escolas. Cultura afro-brasileira. Mídia-educação: produção audiovisual. Bibliografia não trás nada		
Citação de conteúdo transversal		<p>Interações Culturais e Humanísticas - Ementa: Vivência de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais</p>	<p>Página 25 - Na formação do egresso, também entendida como formação cidadã, a abordagem de conteúdos pertinentes, em especial as políticas de educação ambiental, a educação em direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais, questões de gênero e diversidade, e o ensino de história e cultura afro-brasileira constituem-se como perfil norteador das aprendizagens na formação do perfil do profissional que se espera a partir da integralização da proposta da matriz curricular do curso de Linguagem e Comunicação. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), essas temáticas são denominadas Temas Contemporâneos. Nesse sentido, o Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), orienta que essas temáticas</p>

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
			devam ser organizadas de forma transversal e interdisciplinar, buscando o diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Temas Transversais eram apresentados, mas não eram obrigatórios. Já na BNCC eles aparecem como obrigatórios para organização dos currículos, pois são considerados como aprendizagem essenciais e indispensáveis
		Página 26 - Especialmente os módulos de ICH (Interações culturais e humanísticas) preveem esses conceitos, trazendo enfoque em Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais	Página 28 - Atividade Curricular de Extensão - A promoção de iniciativas que expressam o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena
			Interações Culturais e

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
			Humanísticas - Ementa: Vivência de relações humanas simétricas e dialógicas; Estudo de cultura e sociedade; Experimentação da construção coletiva e autogestão; Contextualização crítica numa perspectiva libertária; Articulação dos saberes e desejos; Avaliação qualitativa e coletiva. Esses conceitos terão enfoque nos estudos de: Educação Ambiental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Direitos humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena , conforme suas respectivas diretrizes nacionais
Outras citações correlatas		Página 15 -Em todas as dimensões do Projeto Pedagógico do Setor e, conseqüentemente do Curso, estão inseridas as discussões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a integração com a educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente, atendendo ao disposto nas	

LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO			
	Versão: 2011	Versão: 2015	Versão: 2023
		legislações vigentes: Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004; Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002	
Optativas		Página 16 -Desse modo, o Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação busca atender ao disposto na Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e na Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004, apresentando em todos os espaços curriculares a Educação das Relações Étnico-raciais, instigando a discussão da temática da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena nos módulos e atividades curriculares	

FONTE: A autora (2025) baseado nos PPCs da licenciatura em Linguagem e Comunicação (2011; 2015; 2023).

Quanto ao questionário, obtivemos as seguintes respostas.

a) O currículo do curso de licenciatura aborda a temática racial (estudo sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana)? Essa abordagem é realizada com módulos exclusivos da temática ou de maneira transversal?

Resposta: O nosso currículo de licenciatura em Letras Português se preocupa integralmente – não só pela obrigatoriedade, mas pela necessidade que vemos para um futuro docente e profissional na sociedade – em atender o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A abordagem é realizada de forma obrigatória, com módulos exclusivos nas temáticas. São eles: Projeto de Aprendizagem – Educação Antirracista; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; e Interseccionalidades e questões interculturais afro-brasileiras e indígenas. Além disso, indicamos a abordagem nas

seguintes optativas: Arquivo, memória e identidades; e Literaturas Afro-brasileiras. Propomos também a abordagem de maneira transversal, a partir da reformulação dos referenciais bibliográficos das Fichas 1 de parte das disciplinas obrigatórias e optativas do curso.

b) De que forma as teorias e práticas decoloniais, a interseccionalidade e o pensamento de autores negros e negras são incluídos nas bibliografias e nos planos de ensino?

Resposta: Além das propostas diretas indicadas anteriormente, na última reformulação a Coordenação encaminhou com os professores a inserção de autores e autoras negros e negras nos referenciais obrigatórios e complementares, para que, assim, consigamos ter um pensamento mais decolonial.

c) Como o curso prepara futuros professores e professoras para lidar com o racismo no ambiente escolar e para promover uma educação antirracista com seus alunos e alunas?

Resposta: Além de trabalhar com esses aspectos a partir do primeiro ano no módulo de Educação Antirracista, nossos trabalhos procuram sempre – a partir dos projetos de pesquisa e extensão de dois docentes – desenvolver atividades que capacitem os nossos estudantes ao enfrentamento do racismo no futuro local de trabalho: a escola. O diálogo é possível e aberto, incentivado, muitas vezes, pelos próprios alunos nas reuniões do Centro Acadêmico. Eles criaram um canal de denúncia direto entre os próprios estudantes, evitando possíveis intimidações ou situações que possam parecer constrangedoras.

d) A temática racial é frequentemente pautada nas discussões e estudos da Câmara Pedagógica do Curso, de maneira que exista uma ação de reflexão/avaliação da amplitude e importância do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e africana no combate ao racismo?

Resposta: Busca-se abrir sempre ao diálogo dentro da Câmara, mas ainda, confesso, é um trabalho lento e de difícil desenvolvimento com alguns docentes. Entre as reuniões ordinárias, colocamos reuniões pedagógicas e de NDE para rediscutir o nosso papel docente dentro de sala de aula, o que acaba sendo oportunidades para que sejam inseridas essas pautas entre as discussões.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (2008) do Setor Litoral, embora apresente um caráter dialógico e emancipatório, tendo um imenso potencial para inserir uma educação antirracista, ao realizar uma análise de conteúdo observamos que não consta nenhuma das 13 palavras destacadas que poderiam fazer um inferência a uma Educação das Relações Étnico-Raciais (África, afro-brasileiro(a), antirracista, étnico-racial, injúria racial, Lei 10.639/03 ou 11.645/08, negro(a), negros(as), preconceito, preto(a), pretos(as), racial(ais), racismo), ou seja, uma educação antirracista.

Apesar de ter sido construído após a promulgação da Lei 10.639/03, não se percebe a implementação das Diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em relação à aplicação da Lei 10.639/03.

O Setor Litoral até propõe em seu PPP a inversão do ensino tradicional fundamentado nas teorias da modernidade, o qual hierarquiza os sujeitos. Essa mudança compreende o lugar, o território, os sujeitos e todo saber de cada um deles para a educação, pois todos os saberes são necessários. Então, é perceptível que há o reconhecimento da necessidade de ampliar, universalizar e democratizar a educação; o que não há é a completude desse processo, pois, segundo Gomes (2012), ao democratizar o acesso à universidade, passamos a ter a inserção de sujeitos que antes eram invisibilizados, desconsiderados, marginalizados como sujeitos do conhecimento, e com as cotas, temos o acesso de muitos pretos e pretas, que chegam com suas demandas, que podem ser políticas, de valores, de corporeidade. Seja qual for, o Projeto Político Pedagógico tem de abraçar esses sujeitos, pois eles precisam aparecer. Omiti-los também é discriminação.

A importância de fortalecer as estruturas existentes que colaboram para a permanência dos estudantes pretos e pretas, da área urbana ou rural, precisa ser considerada no Planejamento Estratégico do Setor Litoral, pois a escassez de servidores e o sucateamento da estrutura afetam diretamente os serviços prestados para a comunidade acadêmica.

Ao falarmos de planejamento, é importante que a temática para uma educação das relações étnico-raciais seja pauta permanente nesse espaço de discussão, pois a formação de servidores (docentes e técnicos) na conscientização

de uma educação antirracista também necessita ser aprofundada na práxis cotidiana da UFPR Litoral. O racismo estrutural perpassa todos os espaços administrativos e pedagógicos, lugares onde os estudantes estão sempre convivendo.

Quanto à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas, apresentaremos um panorama de cada curso.

A **Licenciatura de Artes** (ver Quadro 7) possui 3 versões de PPC, nos quais observamos que as palavras-chaves da pesquisa aparecem de maneira gradativa em cada versão, mas a citação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 está apenas a partir do 2º PPC. Os módulos com temática racial são apenas 2 em todas as versões, mas quando observamos a descrição dos módulos, concluímos que a questão mais abrangente é a indígena, e não a questão racial. Esta surge apenas no 3º PPC como “história e cultura afro-brasileira” juntamente com os temas transversais obrigatórios (Educação Ambiental, Indígena e Direitos Humanos) e uma menção de arte afro-brasileira. Encontramos também 2 referências bibliográficas no 1º PPC e uma no 3º. Na média, de 21 módulos dos 3 PPCs, temos a ocorrência de apenas 2 módulos e, mesmo assim, não são com a temática exclusiva sobre a educação racial, pois nele há abordagem também sobre a educação indígena.

Nos PPCs de **Licenciatura em Ciências** (ver Quadro 8), que possui quatro versões, percebemos que as palavras indicativas quase não aparecem nos 1º e 2º PPCs, mas depois aumentam nas versões 3 e 4, sendo a palavra afro-brasileira a que mais aparece. Destacamos que a Lei 10.639/03 e 11.645/08 não são citadas em nenhuma versão. O curso apresenta um módulo por versão com a temática racial, sendo que nas três primeiras versões, o nome do módulo remete à diversidade e à inclusão, e a ementa faz menção apenas à Educação Quilombola, que é muito importante, mas é apenas uma parte dentro da História e Cultura Afro-brasileira e da África. Na versão 4 surge um módulo com a nomenclatura referenciando a temática racial (História, Cultura e Ciência Afrobrasileiras e Indígenas), com a ementa consonante as Diretrizes de uma educação antirracista.

Nos PPCs de **Licenciatura em Educação do Campo** (ver Quadro 9), com 2 versões, observamos que diferente dos cursos anteriores, existe a citação da Lei 10.639/03 em suas versões, além de citar a palavra “antirracista”. Mas possui apenas um módulo na versão 1 cuja ementa faz menção às “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-brasileira”, não aparecendo na sua versão 2. Outro ponto de destaque é a inserção do Projeto de Extensão “A genética tem cor? Divulgação científica da presença/ausência da ancestralidade africana nos estudos da genética”. Não localizamos nos outros cursos a oferta de projetos ou cursos de extensão relacionados a essa temática.

Nos PPCs da **Licenciatura em Educação Física** (ver Quadro 10), com três versões, em relação às palavras-chaves, observamos que na versão 1 havia 21 citações, entre elas, a palavra “racismo” aparece 7 vezes, sendo o currículo que mais aparece essa palavra. Há ainda citação da Lei 11.645/08, que complementa a Lei 10.639/03 ao inserir o Ensino da História e Cultura Indígena. Em contraponto, na versão 2 não temos nenhuma palavra-chave citada e na versão 3 temos 8 palavras-chaves registradas, demonstrando uma queda nas palavras relacionadas à educação antirracista. Encontramos nas versões 1 e 2 apenas 1 módulo optativo (“Capoeira”) que se relaciona à temática da cultura afro-brasileira, mas que não aparece na versão 3. A capoeira aparece também na ementa do módulo “Lutas”, na versão 2. Além disso, identificamos na ementa do módulo Projeto de Aprendizagem IV da versão 3, abordagem que remete à diversidade cultural e intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Já módulo “Educação Física e Meio Ambiente”, consta em um dos itens da ementa a descrição “Diversidade étnico-racial e racismo ambiental”.

Nos PPCs de **Licenciatura em Geografia** (ver Quadro 11), com duas versões, são os que mais contêm as palavras-chaves da pesquisa, chegando a 90 vezes na versão 2. Em relação aos módulos, há 3 em cada versão que remetem a temas da ERER. Na versão 1, os módulos “Compreensão do Sistema Mundo I” e “Compreensão do Sistema Mundo II” apresentam em sua ementa a formação espacial brasileira e as especificações relacionadas à colonialidade e aos negros escravizados; no módulo “A reinvenção dos territórios” temos referenciada a questão dos movimentos sociais nos territórios, mencionando os quilombolas. Na versão 2 há o módulo “Globalização e geopolítica”, tratando dos territórios africanos. Outro destaque é para as bibliografias dos módulos: nossa pesquisa identificou autores como Kabengele Munanga, referenciais sobre matrizes africanas da cultura brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Nos PPCs de **Licenciatura em Linguagem e Comunicação** (ver Quadro 12), com 3 versões, acerca das palavras-chaves da pesquisa, temos uma nulidade na versão 1, mas 33 palavras na versão 2, com destaque para a palavra “racismo”, que surge 10 vezes, e depois uma queda no aparecimento dessas palavras na versão 3, na qual identificamos apenas 8 palavras. Quanto a módulos do espaço curricular Fundamentos Teórico-Práticos, há nas 3 versões módulos relacionados à Língua Portuguesa na construção da identidade nacional e nas práticas literárias de Brasil e países africanos, passando pelo colonialismo e pós-colonialismo. Porém, não conseguimos apreender se essa abordagem trataria das questões do escravismo e da violência colonial. Em relação às ementas e bibliografias, encontramos menção à “Educação da Diversidade” acompanhada de descrição sobre os processos de discriminação de gênero e diversidade sexual, e a intersecção com raça/etnia.

Os resultados indicam que ao tratar a Educação Étnico-Racial e temas transversais, TODOS os cursos pesquisados, principalmente nas suas últimas versões, têm um texto padrão nas ementas das Interações Culturais e Humanísticas (ICH I a VIII), informando que alguns conceitos como: a vivência de relações humanas simétricas e dialógicas, o estudo de cultura e sociedade, a experimentação da construção coletiva e autogestão, a contextualização crítica numa perspectiva libertária, a articulação dos saberes e desejos, e a avaliação qualitativa e coletiva serão enfocados nos estudos de Educação Ambiental, conforme as Diretrizes de Educação Ambiental; nos Direitos Humanos, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e enfim, o foco de nossa pesquisa, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, na temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme suas respectivas diretrizes nacionais.

Portanto, praticamente todas as temáticas obrigatórias determinadas nos documentos do Conselho Nacional de Educação (Educação Ambiental, Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais) estão contempladas no espaço curricular das Interações Culturais e Humanísticas.

Os questionários nos trazem uma perspectiva mais otimista, embora apenas 3 cursos tenham feito a devolutiva. Por meio das respostas podemos perceber que existe uma preocupação com a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como com a inserção dessa temática em seus novos PPCs.

A **Licenciatura em Linguagem e Comunicação**, a partir do Processo Seletivo - Vestibular 2025/2026, passou a ser **Licenciatura em Letras Português** e no novo currículo, a Câmara Pedagógica do Curso inseriu módulos exclusivos sobre a temática ERER.

Quanto à inserção de autores negros e negras, e de teorias e práticas decoloniais nas bibliografias dos módulos, os Coordenadores justificaram que essa questão depende muito de cada docente, tendo em vista que mesmo que na Ficha 1 do módulo esteja mencionada a temática decolonial e/ou listadas obras de autores negros(as) ou não negros(as) que a abordem, é o docente que decide usá-las no módulo que irá ministrar. O contrário também pode ocorrer: pode não haver recomendação de uma bibliografia decolonial na Ficha 1, mas o docente pode incluí-la na programação das aulas.

Em relação à formação dos estudantes que serão licenciados, futuros professores e professoras, a indagação foi sobre a formação deles com o intuito de abordar assuntos como o racismo no ambiente escolar e a participação desse professor e dessa professora na promoção de uma educação antirracista no trabalho com os estudantes que passarão por eles. Tivemos a resposta de que os cursos incluirão módulos específicos e que essa formação será trabalhada. Dois cursos citaram a ação de alguns professores que estão trabalhando a temática dentro de módulos já existentes e de projetos de pesquisas e extensão.

Na última pergunta, sobre a existência de um diálogo nas Câmaras Pedagógicas que reflita uma ação de reflexão/avaliação sobre a importância do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana para o combate ao racismo, tivemos uma resposta negativa, inclusive demonstrando que o assunto quase nunca é pautado, bem como que existe um caminho a se trilhar, pois as discussões ainda são lentas e difíceis entre os docentes. Em relação a um dos cursos, a resposta foi que os docentes preferem fazer a discussão com uma abordagem de classe em vez da abordagem racial.

Os resultados demonstram que os currículos de 04 licenciaturas da UFPR Litoral (Artes, Ciências, Educação do Campo e Linguagem e Comunicação), embora apresentem um a dois módulos que de alguma maneira abordam a temática racial, ainda representam um desequilíbrio, que segundo Gomes (2008), é o lugar ocupado pela discussão e práticas que considerem a diversidade étnico-racial nos currículos.

Percebemos isso tanto na análise dos currículos quanto nas respostas diretas ao questionário enviado às Câmaras Pedagógicas. O desequilíbrio surge quando metade das licenciaturas não retorna suas respostas, possivelmente por considerar que a temática racial é secundária.

Em situações opostas, usando uma análise comparativa, a **Licenciatura em Geografia** é a que mais apresenta em suas versões de PPCs módulos, temas, bibliografias e palavras-chaves que se referem a uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Observamos, assim, a atenção dada por esse curso ao combate aos racismos estrutural e ambiental.

Em um cenário oposto, temos o curso que apresenta uma relação muito baixa de temáticas da ERER: **Licenciatura em Educação Física**, que apresenta apenas um módulo optativo – Capoeira –, ou seja, pode ou não ser ofertado. Em relação às palavras-chaves, há uma ausência significativa, chegando a nenhuma palavra na versão 2.

Nas novas versões dos PPCs das licenciaturas, pelo menos dos 3 cursos que responderam ao questionário, há mudanças importantes que dialogam com a implantação da Lei 10.639/03. Mas fica aqui uma provocação: esses cursos receberam recentemente em seu corpo docente professores pretos e professoras pretas. Isso evidencia a urgência de aplicar as Políticas Afirmativas de cotas para vagas em concursos públicos, principalmente nas universidades. Devemos pensar, então, que a presença de docentes pretos e pretas ajuda na representatividade e na construção das temáticas raciais nos cursos?

Os resultados desta investigação são relativos a dados coletados dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciaturas e suas Fichas 1 e para tal, realizamos a leitura global dos 16 PPCs dos 6 cursos de licenciatura pesquisados e mais o PPP da UFPR Litoral, totalizando 2.443 páginas.

6 PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO

Com o intuito de tornar público o aproveitamento do conhecimento obtido na pesquisa realizada, o produto educacional se consolida como um recurso com estratégias educacionais que contribuem para a prática pedagógica e, neste caso, uma prática pedagógica de combate ao racismo.

Notamos quanto foram importantes as lutas do Movimento Negro em decolonizar os currículos escolares, incluindo de maneira crítica e dialógica o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse caminho ainda é longo e árduo, mas estamos construindo e caminhando ao mesmo tempo. Estudos demonstram que uma das lacunas para uma educação antirracista eficaz é a falta de literatura infanto-juvenil que rompa com o imaginário estereotipado do negro (Johnson, 2024).

Escolher títulos que naturalizam a luta antirracista em todas as vertentes e que reflitam sobre as questões raciais e culturais, diversificando a literatura, é uma maneira eficaz de reduzir preconceitos e valorizar culturas historicamente marginalizadas.

Por isso, a proposta para o produto educacional foi a criação de livros infantis com histórias do povo negro e, portanto, com personagens negras, obras que envolvam história, arte, cultura, ciências, educação do campo, enfim, diversas áreas que possam contribuir com os cursos de licenciatura na formação de professores e professoras. Além disso, os livros podem ser utilizados como recursos didáticos para o ensino das relações étnico-raciais e, futuramente, compondo uma proposta de projeto de extensão a ser desenvolvido pela UFPR Litoral para levar às escolas do litoral do Paraná e do Vale do Ribeira as histórias apagadas e esquecidas dessa população tão marginalizada.

6.1 CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO LIVRO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS

O processo para a criação do primeiro livro começou com a leitura de artigos e livros que contam a história da presença negra no litoral do Paraná, principalmente na cidade de Paranaguá. Sendo assim, foi elaborada primeiro sua estrutura, a história e definido o público-alvo, para só depois acontecer o desenvolvimento das ilustrações,

as quais foram realizadas no aplicativo Canva com auxílio de Inteligência Artificial para organizar as figuras. O descritivo do livro está apresentado a seguir:

- Título: Benedito e o segredo das pedras antigas
- Público-alvo: Crianças de 6 a 10 anos
- Formato: 13 páginas + capa e contracapa
- Personagens principais
 - **Benedito**: um menino curioso e descendente de pescadores
 - **Vó Dandara**: avó sábia e contadora de histórias
 - **Zumbi**, o caranguejo: animal falante que guia Benedito
 - **San**, pássaro mitológico africano: figura protetora, aparece em sonho
- Cenário: Paranaguá nos dias atuais – O Centro Histórico, a Igreja de São Benedito, a Rua da Praia e a Fontinha
- Temas abordados:
 - Herança africana e ancestralidade
 - Resistência cultural
 - Identidade e orgulho negro
 - Educação patrimonial
- Estrutura da história:
 - Início (Apresentação):
 - Benedito vive em Paranaguá e adora brincar nas pedras da Rua da Praia
 - Ele encontra uma pedra diferente, com um símbolo esculpido
 - Corre até sua avó, Dandara, para saber o que aquilo significa
 - Meio (Descoberta):
 - Vó Dandara começa a contar sobre os “antigos”, os negros que ajudaram a construir Paranaguá.
 - Ela fala da Igreja de São Benedito, construída pelos próprios negros quando não podiam entrar nas igrejas dos brancos.
 - Ao dormir, Benedito sonha com São Benedito e com Zumbi, o caranguejo falante, que o leva para um passeio mágico pela história.
 - Cena Lúdica: Zumbi e San mostram crianças negras dançando tambu, homens e mulheres construindo a igreja de pedras e rezando escondidos.
 - Clímax (Entendimento)
 - Benedito aprende que seus antepassados foram escravizados, mas que

- resistiram com sabedoria, fé, festa e força
- Vê como a comunidade negra cuidava dos mais velhos, fazia comida, rezava e se organizava para se manter unida.
 - Final (Retorno e Ação)
 - Ele acorda emocionado e decide fazer um desenho da Igreja de São Benedito na escola
 - Junto com os colegas, organiza uma exposição com fotos da cidade e histórias contadas por suas famílias.

6.2 LIVRO: BENEDITO E O SEGREDO DAS PEDRAS ANTIGAS

Este primeiro livro, que esperamos venha a compor uma coleção, pode ser acessado de forma impressa e também na forma digital através do “Heyzine”, uma ferramenta gratuita e *on-line* que permite converter arquivos PDF em publicações digitais interativas, conhecidas como “*flipbooks*”, os quais trazem um efeito realista de virar a página, tornando a leitura mais divertida para a criança.

O livro está disponível gratuitamente e pode ser acessado via link: <https://heyzine.com/flip-book/8a0da9eab5.html>, por meio do QR Code a seguir, além de estar disponível no Apêndice 1.

FIGURA 5 – QR-CODE PARA ACESSAR O *FLIPBOOK* “BENEDITO E O SEGREDO DAS PEDRAS ANTIGAS”



FONTE: Heyzine (2025).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa conseguimos trilhar o caminho da decolonialidade, romper o senso comum sobre o escravismo no Brasil e compreender que existe um poder hegemônico que dirige os sistemas mundiais, cujo capitalismo é a força e a lei que vêm esmagando e apagando histórias e culturas de povos através do colonialismo.

E ao entendermos que o racismo no Brasil é um racismo estrutural, fruto do ideal do colonizador, e que fortalece a ideologia da branquitude e do branqueamento, compreendemos o motivo do pensamento do “mito da democracia racial” ser internalizado em nossa sociedade por séculos.

Nesse contexto, a educação foi/é um dos lugares de reprodução dos pensamentos eurocêntricos, perpetuando o racismo e a discriminação, expulsando os negros e negras das instituições de ensino e, por isso, a luta do povo negro busca a emancipação, a transformação social e cultural, desde o período do escravismo até o pós-abolição, crescendo com o surgimento da República.

Por isso que uma educação contra-hegemônica e antirracista foi exigida pelos movimentos negros, culminando na construção e promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, nos impulsionou ao objetivo geral desta pesquisa: analisar se os currículos das licenciaturas da UFPR Litoral apresentam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em consonância com a Lei 10.639/03, na perspectiva da formação docente para a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais mitigadora do racismo.

Surpreendentemente, esta pesquisa demonstrou que mesmo em um PPP com base na ideologia freiriana de uma educação libertadora, quando o assunto é educação antirracista esta não aparece no documento, pois não existe menção textual a nenhuma ação pedagógica que busque implantar as 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 03/2004).

Por conseguinte, temos os dados da presença negra no litoral paranaense e na UFPR Litoral, indicando que o percentual de autodeclarados pretos e pardos nas 07 cidades que compõem o litoral do Paraná chega a uma média de 40% do total geral da população (ver Tabela 3), dado que é consonante com o percentual médio de

estudantes pretos e pardos matriculados em 2024 e 2025, totalizando 33,84% (ver Tabela 5). A pesquisa também demonstrou que os cursos de licenciatura têm essa média aumentada, chegando a 40% dos estudantes matriculados que se autodeclararam preto ou pardo, exceto o curso de Geografia, cuja média é de 26,4%.

Então, temos uma relação indiretamente proporcional, pois o curso com mais estudantes matriculados autodeclarados pretos e pardos (42,1%) também é o curso que na análise que fizemos de seus PPCs apresentou quase uma nulidade de abordagens da temática racial, tendo apenas um módulo “optativo” oferecido, sendo este curso a Licenciatura em Educação Física.

O inverso acontece no curso com o menor número de estudantes autodeclarados pretos e pardos matriculados (26,4%) que, no entanto, possui em suas versões de PPCs a maior quantidade de módulos específicos relacionados às temáticas raciais, além da inserção dessa discussão em outros eixos do ensino, pesquisa e extensão.

Com base nos resultados apresentados nesta pesquisa, foi possível perceber que as questões raciais ainda estão na periferia dos currículos, com carga horária insignificante, abordagens generalistas, módulos optativos que muitas vezes nem são ofertados e bibliografias eurocêntricas que desconsideram os saberes africanos. A maior parte dos PPCs nem ao menos aborda a obrigatoriedade da Lei 10.639/03; mesmo que todos os cursos tenham sido criados após a promulgação dessa lei, tal fato não é retratado nos projetos pedagógicos analisados.

Muito importante salientar que ao transferir os conteúdos obrigatórios das 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 03/2004) para serem abordados de forma transversal nas Interações Culturais e Humanísticas (ICH), as Câmaras Pedagógicas, juntamente com as Coordenações dos cursos, devem criar mecanismos de observação que consigam delimitar se em cada semestre os conteúdos ministrados nas ICHs estão realmente implementado uma educação antirracista, pois se isso não acontecer é possível conjecturar que a “transversalidade” está sendo utilizada como mecanismo para mais uma vez “apagar” a luta por uma educação que combata o racismo estrutural e continue sendo reprodutora do ensino eurocêntrico e hegemônico.

Nesta pesquisa encontramos alguns obstáculos, como por exemplo, os primeiros PPCs de alguns cursos estarem somente em forma impressa, não tendo o conteúdo em forma digital. Isso custou uma análise de conteúdo mais cansativa, pois a leitura foi feita e refeita algumas vezes para não perdermos nenhuma palavra ou conteúdo. A não disponibilização de todas as Fichas 2, que os docentes preenchem ao ministrar os módulos, também impossibilitou o aprofundamento da pesquisa.

Deixamos como sugestão para trabalhos posteriores a análise de conteúdo das Interações Culturais Humanísticas, dos Projetos de Extensão, dos Projetos de Aprendizagem e TCCs desses cursos de licenciatura da UFPR Litoral, pois tal investigação completaria esta pesquisa, trazendo uma visão ampliada do retrato do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Mediante o exposto, sabemos que ao falarmos de democratização e universalização da Educação Básica, temos que incluir as licenciaturas, e estas precisam estar inseridas em um projeto educativo de fato emancipatório, libertador e nas suas práxis, e não em teorias que enfeitam o papel.

A Lei 10.639/03 não pode ser somente um elemento a mais na estrutura; ela deve ser incorporada nos currículos como forma de luta dos movimentos negros, transformando isso que é um princípio legal em práticas pedagógicas efetivas, expressando uma educação de combate ao racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 80; p. 71-96, nov. 2010. Disponível em: www.scielo.br/j/ln/a/mQtGPDfjR85HxSSLtmgCzbM/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

ARAÚJO, T. Nelson Maldonado-Tores e a analítica da colonialidade e da decolonialidade: debates pós-coloniais e decoloniais. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 27-54 Disponível em: <https://issuu.com/grupoautentica/docs/decolonialidade>. Acesso em: 29 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL NONADA JORNALISMO. **Glossário de Termos do Pensamento Contracolonial Brasileiro**. Disponível em: www.nonada.com.br/glossario-do-pensamento-contracolonial-brasileiro/. Acesso em: 27 out. 2025.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário da elite no século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade brasileira. **Química Nova**, v. 30, n. 07, p. 1780-1790, 2007. Disponível em: https://quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol30No7_1780_49-AG07011. Acesso em: 10 set. 2025.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-58.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio%2C,o%20ensino%20sobre%20Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2010.

BRASIL. 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**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar, 2006.

CAVALHEIRO, T. Luísa Mahin e a Revolta dos Malês. **Blog História delas**. 25 jan. 2023. Disponível em: <https://historiadelas.com.br/luisa-mahin-e-a-revolta-dos-males/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA JUNIOR, H. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro (A origem do “mito da Modernidade”)**. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAGUNDES, M. C. V. **Mudar a universidade é possível?** Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório. Curitiba: CRV, 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FELIPE, D. A. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **Revista de História UEG**, Porangatu, v. 7, n. 1, p. 156-171, jan./jun. 2018. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/issue/view/440. Acesso em: 24 abr. 2025.

FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação Afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EduERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERRONI, G. Superando desafios: recomendações da Oxfam Brasil para o diálogo social e pactos nacionais sobre o trabalho decente na agricultura brasileira. **Nota informativa da Oxfam Brasil**. 11 jul. 2024. Disponível em: www.oxfam.org.br/justica-rural-e-desenvolvimento/superando-desafios/#:~:text=A%20agricultura%20brasileira%20possui%20enormes,n%C3%A3o%20alcan%C3%A7aram%20o%20sucesso%20desejado. Acesso em: 04 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: carta a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, F. dos S. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 01, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES__L%20c3%a9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf. Acesso em: 09 set. 2025.

GONZALEZ, L. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego**. Pittsburgh, 1979. Disponível em: www.marxists.org/portugues/gonzalez/1979/04/28.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUTIÉRREZ, H. Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. **Revista História**, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 100-122, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/70521/GUTIERREZ%20a05v25n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2025.

HARTUNG, M. Muito além do céu: escravidão e estratégias de liberdade no Paraná do século XIX. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 10, p.143-191, jan./jun. 2005.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

JAMES, C. L. R. Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/anama/Downloads/pdfcoffee.com_os-jacobinos-negros-c-l-r-james-pdf-free.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

JOHNSON, A. L. S. Personagens negros na literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

KOSSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. de. **A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola**. Dossiê Paulo Freire: o legado global. **Educação em Revista**, v. 35, p. 01-21, jan./dez. 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt#:~:text=A%20parti%20da%20municipaliza%C3%A7%C3%A3o%2C%20as,mais%20sintonizada%20com%20o%20territ%C3%B3rio. Acesso em: 29 out. 2025.

MACHADO, M. F. R. Quilombos, Cabixis e Caburés: índios e negros em Mato Grosso no século XVIII. *In: Reunião Brasileira de Antropologia*, 25., 2006, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia, 2006. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/GT48Fatima.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARQUES JUNIOR, J. S. Políticas de Ação Afirmativa para Negros no Brasil: elementos para uma reflexão inicial no Serviço Social. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 37-54, jan./abr. 2017.

MELLO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de C&T**, v. 08, n. 03, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MICHEL, J. Podemos falar de uma política do esquecimento? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 02, n. 03, p. 14-26, ago./nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/9545>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MILES, T. O escolhido: Dragão do Mar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas do Sertão**, Quixadá, v. 01, n. 01, jul./dez. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/CasadoAr/Downloads/administrador,+1040-3518-1-PB.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, R. B. Licenciaturas. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2010.

MORAIS, D. K.; FIDELIS, L. de M. **Perfil do estudante autodeclarado preto e pardo da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral e o Panorama da população negra do litoral do Paraná e Curitiba**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras, 13. Belém-PA: IFPA, 2024. Disponível em: https://www.copene2024.abpn.org.br/atividade/view?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJJRF9BVEIWSURBREVcljpcE1NFwifSlimgiOiI5YWRhMTMyN2U5NTk1MjRjODcyNjM4ZjFiNGVjNjdkZSJ9&ID_ATIVIDADE=154. Acesso em: 15 set. 2025.

MORAIS, R.de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papyrus, 1989.

MOTA, I. Revoltas escravas no Brasil do século 19. **Jornal Nexo**, São Paulo, 13 maio 2024. seção Políticas Públicas. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/05/31/revoltas-escravas-no-brasil-do-seculo-19>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**. 3. ed. São Paulo: Lech, 1981.

MOURA, C. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

MOURA, C. **Racismo e luta de classes no Brasil – Textos escolhidos por Clóvis Moura**. [s.l.]: Terra Sem Amos, 2020b.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 4. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2024.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. G. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNIZ, R. Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira. **Jornal da Unesp**, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/>. Acesso em: 14 out. 2025.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo – Documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, E. L. **O tempo dos povos africanos**: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos. Brasília: Secad, 2007. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

NASCIMENTO, W. F. Entre a educação e a política: a colonialidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 23, nov. 2014.

NOGUEIRA, O. **1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012. (Coleção Constituições brasileiras, v. 1). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

PARANÁ. 7.113 quilombolas do Paraná vivem em 68 localidades de 22 municípios, aponta IBGE. **Agência Estadual de Notícias**, Curitiba, 19 jul. 2024. Mulher, Igualdade Racial e Pessoa Idosa. Disponível em: [www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/7113-quilombolas-do-Parana-vivem-em-68-localidades-de-22-municipios-aponta-IBGE#:~:text=Dos%207.108%20quilombolas%20do%20Estado,casas%20\(0%2C06%25](http://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/7113-quilombolas-do-Parana-vivem-em-68-localidades-de-22-municipios-aponta-IBGE#:~:text=Dos%207.108%20quilombolas%20do%20Estado,casas%20(0%2C06%25). Acesso em: 23 maio 2025.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991. Disponível em: <https://archive.org/details/marketing-research-2nd-ed/page/210/mode/2up>. Acesso em: 03 nov. 2025.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares da filosofia**. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 03, p. 03-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PRIORI, A.; POMARI, L.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. **História do Paraná**: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, Santa Cruz/Califórnia, v. XI, n. 02, p. 342-386, summer/fall 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228/240>. Acesso em: 29 out. 2025.

RICHTER, L. M. Clássico Marxista: “Dialética do Concreto”. **Revista Educação e Políticas em debate**, Uberlândia, v. 01, n. 01, p. 236-248, 2012. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducacaopoliticas/article/view/17883. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTANA, A. A. Acumulação primitiva do capital: o vínculo entre escravidão e capitalismo. **Revista Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 26, n. 01, p. 134-146, 2025. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/10576>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTANA, J. L. Enedina Alves Marques: a trajetória da primeira engenharia do Sul do país na Faculdade de Engenharia do Paraná (1940-1945). **Revista Vernáculo**, n. 28, p. 42-75, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/33232/21293>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SANTOS, A. Racismo disfarçado de ciências: como foi a eugenia no Brasil. **Revista Superinteressante**, São Paulo, 19 nov. 2019. seção Ciência. Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/#google_vignette. Acesso em: 04 set. 2025.

SANTOS, G. **Mulheres da UFPR**: Dora Lúcia Bertúlio e o protagonismo na luta antirracista. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://ufpr.br/mulheres-da-ufpr-dora-lucia-bertulio-e-o-protagonismo-na-luta-anti-racista/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SANTOS, R. S. S. Diálogos: educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente. **Revista Eixo**, Brasília, v. 06, n. 02, p. 8-15, 1997. Disponível em: www.https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/issue/view/82. Acesso em: 24 mar. 2025.

SARMENTO, D. **Direito constitucional e igualdade étnico-racial**. Brasília: Seppir, 2006.

SISS, A. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: UEPG, 2012. p. 14-31.

SILVA, P. V. B. **Sobre a educação das relações étnico-raciais no Neab-UFPR**. Curitiba: Neab-UFPR, 2013. (Coleção Cadernos Neab-UFPR: África da e pela diáspora – Pontos para a Educação das Relações Étnico-Raciais).

SOUZA, Edicelia; KANDIERO; REINEHR, Melissa. **Subsídios turísticos, históricos e educacionais para um roteiro afro-parnanguara**. Curitiba: Humaita, 2021.

SOUZA, V. S. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, n. 42, v. 89, p. 93-115, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TLspPHZdSyVtfKjZbRx9qXK/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor Litoral. Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Matinhos: UFPR Litoral, 2008. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/ufpr-litoral/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VIEIRA, R. S.; ARENDS-KUENNING, M. P. **Affirmative Action in brazilian universities**: effects on the enrollment of target groups. United States, 2018. Disponível em: https://jornal.unesp.br/wp-content/uploads/2022/01/Vieira_Arends_Kuenning_quotas-1.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

WACHOWICZ, R. C. **Universidade do Mate** – História da UFPR. Curitiba: APUFPR, 1983.

APÊNDICE A – PÁGINAS DO LIVRO “BENEDITO E O SEGREDO DAS PEDRAS ANTIGAS”, DE DÉBORA KAULE MORAIS



Em uma cidade bem antiga chamada Paranaguá, vivia um menino curioso chamado Benedito. Ele adorava correr pelas ruas de pedra e brincar com caranguejos na beira do mar.



Um dia, ele encontrou uma pedra diferente: tinha um desenho antigo gravado nela.

Vó Dandara, o que será isso?



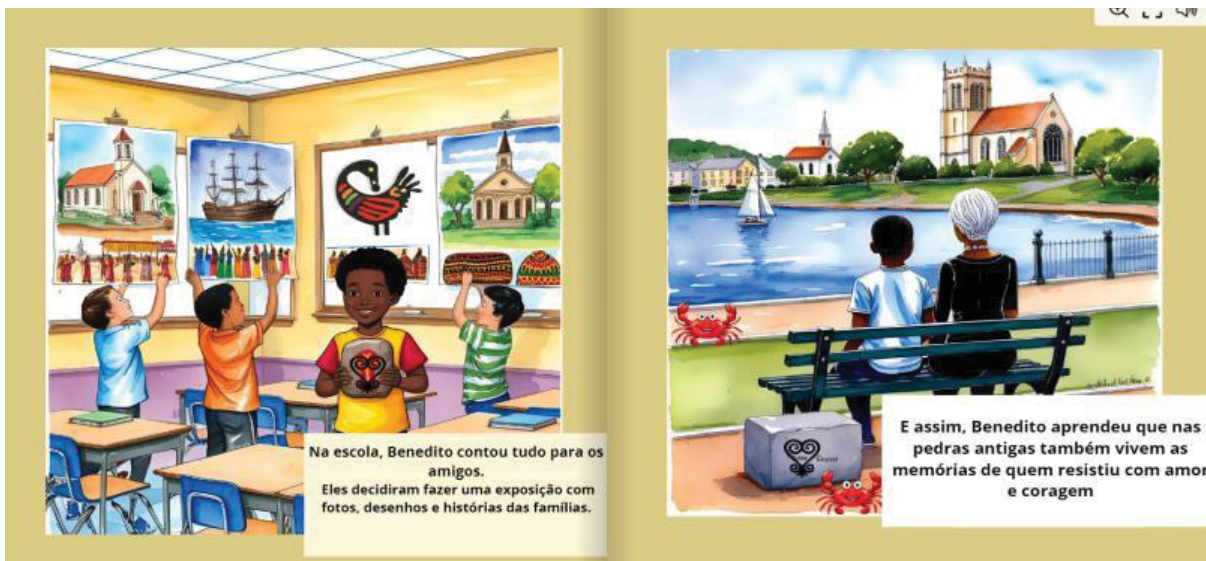
Vó Dandara olhou a pedra com carinho.

Isso vem de muito tempo atrás, meu neto... dos nossos ancestrais.



Ela começou a contar sobre o povo negro que ajudou a construir Paranaguá.





Vamos aprender mais?

- **Ancestrais:** pessoas da nossa família que viveram antes de nós
- **Barreado:** comida típica do litoral paranaense.
- **Tambu:** dança tradicional africana com tambores.
- **Igreja de São Benedito:** lugar construído por negros em Paranaguá.

Os nomes de nossos personagens...

Benedito: foi um personagem da vida real, era conhecido como Benedito Meia Légua, era guerreiro, homem negro, muito inteligente, libertou muitos escravizados.

Dandara: uma mulher negra muito forte e inteligente, foi liderança no Quilombo dos Palmares

"San": San é apelido carinhoso para a Sankofa, ave dos contos africanos, que nos ensina a sempre aprender sobre nosso passado e dos antepassados, para poder construir um futuro melhor

Zumbi: homem negro, guerreiro incomparável que liderou vários homens e mulheres que fugiam da escravização e fundaram o famoso Quilombo dos Palmares

"A história do povo negro está nas ruas, nas igrejas, na comida e no coração de Paranaguá. Vamos lembrar, respeitar e contar essas histórias."



ANEXO A – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação