



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS DA AMÉRICA LATINA**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PRÁTICA EM
DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNILA**

CÍNTIA MICAELA AMORIM FIRMINO

Foz do Iguaçu
2026



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**
**ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA
AMÉRICA LATINA**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PRÁTICA EM DIREITOS
HUMANOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNILA**

CÍNTIA MICAELA AMORIM FIRMINO

Artigo apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Direitos Humanos na América Latina.

Orientadora: Prof. Dra. Angela Maria de Souza

Foz do Iguaçu
2026

CÍNTIA MICAELA AMORIM FIRMINO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PRÁTICA EM DIREITOS
HUMANOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNILA**

Artigo apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Direitos Humanos na América Latina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Angela Maria de Souza
UNILA

Prof. Dra. Júlia Batista Alves
UNILA

Prof. Me. Eliane Aparecida de Oliveira
SEED

Foz do Iguaçu, 09 de Julho de 2026.

Ao meu filho, Akin Obasi Firmino Hyppolite,
razão do meu fôlego e da minha luta, para que a
educação que defendemos hoje seja o mundo que
ele habite amanhã.

AGRADECIMENTOS

LAROYÊ ESÙ

Primeiramente, agradeço àquele que cuida e abre nossos caminhos, Esù, por me permitir trilhar os passos da educação.

Agradeço também às lutas das minhas e dos meus mais velhos por políticas públicas de educação que possibilitaram que mulheres negras como eu pudessem ter acesso à pós-graduação.

Sou grata também pela oportunidade de estudar em uma universidade como a UNILA, pública, gratuita, internacional e tão diversa, que me proporcionou experiências de aprendizagens tão singulares. Igualmente agradeço a oportunidade de ter feito parte da turma do curso de Especialização em Direitos Humanos na América Latina, experiência que marcou tão positivamente minha trajetória.

Da mesma forma, agradeço ao professor doutor Anaxsuell Fernando da Silva, coordenador do curso no início da turma, cuja sensibilidade e apoio foram fundamentais para minha permanência. Agradeço também à doutora Ana Paula de Araújo Fonseca, atual coordenadora do curso, pelo acolhimento e apoio que igualmente contribuíram para que eu seguisse essa trajetória.

Agradeço a todas e todos os docentes do curso pela riqueza com que compartilharam seus conhecimentos, assim como às e aos colegas de turma, que fizeram com que cada sábado de aula fosse um dia de trocas profundas e significativas.

Em especial, agradeço à minha orientadora, doutora Angela Maria de Souza, pelo apoio, paciência e acompanhamento ao longo da construção deste trabalho. Ela tem sido suporte e inspiração desde a graduação, para além da vida acadêmica, atravessando encontros, aprendizados e caminhos por entre idas e vindas aos quilombos nestas terras. Meu mais profundo Muito Obrigada.

Por fim, agradeço imensamente (e ainda que isso seja insuficiente) à minha mãe, Mirian Umbelina Amorim Firmino, que foi meu alicerce fundamental durante toda a vida, e que nesta etapa em especial me permitiu escrever este trabalho enquanto vivia o início da maternidade. Ela que cuidou do meu filho com tanto amor e paciência, permitindo que eu pudesse me dividir entre o ofício de maternar e a escrita desta pesquisa.

Agradeço também ao meu pai, Antonio Firmino, pelo incentivo, pelo exemplo e por nunca deixar de acreditar em mim. Aos meus pais, devo tudo. Obrigada por apoiarem minha educação e por acolherem a mim e ao meu filho ao longo desta jornada.

*Abre logo o cofre
Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
Eu não quero mais estudar na sua escola
Que não conta a minha história, na verdade me mata por
dentro
Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro
Sou guerreiro da falange de Ogum, zum zum zum
Capoeira mata um, mata mil
Pedagoginga na troca de informação
Papo de visão, nossa construção
Passa por saber quem somos e também quem eles são.
Thiago Elniño - Pedagoginga (part. Sant e KMKZ)*

RESUMO

Este artigo analisa de que maneira o Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná (ERE), desenvolvido pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), através do Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americano (NEALA) contribui para a promoção dos Direitos Humanos (DH) e para a efetivação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no contexto da formação docente. Parte-se da compreensão de que o racismo constitui um fenômeno histórico e estrutural que produz desigualdades no acesso a direitos e que demanda ações educativas comprometidas com a transformação social e a valorização da diversidade étnico-racial. Fundamentado nos referenciais da educação em direitos humanos (EDH), da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e das discussões sobre formação docente e educação antirracista, o estudo adota abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, documental e de análise de experiências extensionistas. O corpus foi constituído por legislações, documentos institucionais, relatórios de extensão e registros produzidos no âmbito do curso, com recorte analítico nas edições de 2020 e 2023. Os resultados indicam que o curso ERE contribui para ampliar repertórios teóricos e metodológicos, fortalecer práticas pedagógicas antirracistas e criar condições para a implementação cotidiana das legislações analisadas. Conclui-se que a extensão universitária constitui espaço estratégico de articulação entre universidade e demandas sociais, fortalecendo processos formativos comprometidos com os direitos humanos, a igualdade racial e a construção de práticas educativas mais democráticas e socialmente situadas.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Formação Docente; Extensão Universitária; Educação Antirracista.

RESUMEN

Este artículo analiza de qué manera el curso Curso de Educación para las Relaciones Étnico-Raciales: la implementación de las Leyes 10.639/03 y 11.645/08 en el currículo escolar en la región occidental de Paraná (ERE), desarrollado por la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), contribuye a la promoción de los Derechos Humanos (DH) y a la implementación de las leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08 en el contexto de la formación docente. Se parte de la comprensión de que el racismo constituye un fenómeno histórico y estructural que produce desigualdades en el acceso a derechos y que demanda acciones educativas comprometidas con la transformación social y la valorización de la diversidad étnico-racial. fundamentado en los referentes de la educación en derechos humanos (EDH), de la educación para las relaciones étnico-raciales (ERER) y de las discusiones sobre formación docente y educación antirracista, el estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico, documental y de análisis de experiencias extensionistas. El corpus fue constituido por legislaciones, documentos institucionales, informes de extensión y registros producidos en el ámbito del curso, con recorte analítico en las ediciones de 2020 y 2023. Los resultados indican que el curso ERE contribuye a ampliar repertorios teóricos y metodológicos, fortalecer prácticas pedagógicas antirracistas y crear condiciones para la implementación cotidiana de las legislaciones analizadas. Se concluye que la extensión universitaria constituye un espacio estratégico de articulación entre universidad y demandas sociales, fortaleciendo procesos formativos comprometidos con los derechos humanos, la igualdad racial y la construcción de prácticas educativas más democráticas y socialmente situadas.

Palabras clave: Derechos Humanos; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Formación Docente; Extensión Universitaria; Educación Antirracista.

ABSTRACT

This article analyzes how the Education for Ethnic-Racial Relations: Implementing Laws 10.639/03 and 11.645/08 in the School Curriculum in the Western Region of Paraná (ERE) course, developed by the Federal University for Latin American Integration (UNILA), contributes to the promotion of human rights (HR) and to the implementation of laws no. 10.639/03 and no. 11.645/08 in the context of teacher education. The study is based on the understanding that racism constitutes a historical and structural phenomenon that produces inequalities in access to rights and demands educational actions committed to social transformation and to the recognition of ethnic-racial diversity. grounded in the theoretical framework of human rights education (HRE), education for ethnic-racial relations (ERER), and discussions on teacher education and anti-racist education, the study adopts a qualitative approach of a bibliographic, documentary, and extension experience analysis nature. The corpus consisted of legislation, institutional documents, extension reports, and records produced within the course, focusing analytically on the 2020 and 2023 editions. The results indicate that the ere course contributes to expanding theoretical and methodological repertoires, strengthening anti-racist pedagogical practices, and creating conditions for the everyday implementation of the analyzed legislation. It is concluded that university extension constitutes a strategic space for articulating the university and social demands, strengthening educational processes committed to human rights, racial equality, and the construction of more democratic and socially situated educational practices.

keywords: Human Rights; Education for Ethnic-Racial Relations; Teacher Education; University Extension; Anti-racist education.

REZIME

Atik sa a analize nan ki fason kou Edikasyon pou Relasyon Etnik-Rasyal: aplikasyon Lwa 10.639/03 ak 11.645/08 nan kourikoulòm lekòl yo nan rejyon lwès Paraná (ERE), ki te devlope pa Inivèsite Federal Entegrasyon Amerik Latin nan (UNILA), atravè Sant Etid Afro-Latino-Ameriken (NEALA), kontribye nan pwomosyon Dwa Moun (DH) ak nan aplikasyon efikas Lwa n° 10.639/03 ak n° 11.645/08 nan kontèks fòmasyon pwofesè. Etid la chita sou konpreyansyon ke rasis se yon fenomèn istorik ak estriktirèl ki pwodui inegalite nan aksè ak dwa, epi ki mande aksyon edikatif angaje nan transfòmasyon sosyal ak valorizasyon divèsite etnik-rasyal. Li baze sou referans teyorik ki soti nan edikasyon sou dwa moun (EDH), edikasyon pou relasyon etnik-rasyal (ERER), ansanm ak deba sou fòmasyon pwofesè ak edikasyon anti-rasis. Rechèch la adopte yon apwòch kalitatif ki gen yon karakter bibliyografik, dokiman tè ak analiz eksperyans ekstansyon inivèsite. Kòpis analiz la te konstitye ak lejislasyon, dokiman enstitisyonèl, rapò aktivite ekstansyon ak dokiman ki te pwodwi nan kad kou a, avèk yon konsantrasyon sou edisyon 2020 ak 2023 yo. Rezilta yo montre ke kou ERE a kontribye nan elaji konesans teyorik ak metodolojik patisipan yo, ranfòse pratik pedagogik anti-rasis epi kreye kondisyon ki favorize aplikasyon chak jou lejislasyon yo analize yo. Etid la konkli ke ekstansyon inivèsite a reprezante yon espas estratejik pou mete inivèsite a an dyalòg ak bezwen sosyal yo, pandan li ranfòse pwosesis fòmasyon ki angaje ak dwa moun, egalite rasyal ak konstriksyon pratik edikatif ki pi demokratik epi ki pran an konsiderasyon reyalyte sosyal yo.

Mo kle: Dwa Moun; Edikasyon pou Relasyon Etnik-Rasyal; Fòmasyon Pwofesè; Ekstansyon Inivèsite; Edikasyon Anti-Rasis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPFA – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

DH – Direitos Humanos

CESUFOZ – Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu

CIPE – Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COMPIR – Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Foz do Iguaçu

COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

ERE – Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

FA – Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná

IFPR – Instituto Federal do Paraná

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEALA – Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos e Caribenhos

NRE – Núcleo Regional de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SEUNI – Seminário de Extensão da UNILA

SIEPE – Semana Integrada de Pesquisa, Ensino e Extensão da UNILA

SMED – Secretaria Municipal da Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

USF – Programa Universidade Sem Fronteiras

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	17
3. AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E A FORMAÇÃO DOCENTE	24
4. CURSO EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNILA COMO PRÁTICA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira foi historicamente constituída por relações de desigualdade marcadas pelo colonialismo, pela escravização e pela produção de hierarquias raciais que permanecem atuando nas estruturas sociais contemporâneas. Conforme definido pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, o racismo constitui uma ideologia que pressupõe a existência de hierarquias entre grupos humanos (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 12). Nesse contexto, o racismo ultrapassa manifestações individuais e se expressa de forma estrutural, produzindo desigualdades no acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social (MOREIRA, 2017). Compreender o racismo como fenômeno histórico e social constitui, portanto, condição necessária para a construção de estratégias efetivas de enfrentamento e para a consolidação de uma sociedade comprometida com os princípios dos Direitos Humanos (DH).

Considerando esse cenário, o Doutor em Direito José Adilson Moreira (2017) com base em teorias das formações raciais, propõe compreender a raça como uma construção social e histórica, cujos significados são produzidos e transformados ao longo do tempo. A partir dessa perspectiva, o racismo é entendido como um processo dinâmico que assume diferentes configurações conforme os contextos históricos e políticos. No caso brasileiro, essas transformações podem ser observadas em distintos projetos raciais que, embora assumam formas variadas, contribuíram para a permanência das desigualdades e para a reprodução da hegemonia branca.

Portanto, o combate ao racismo demanda ações que incidam não apenas sobre práticas discriminatórias, mas também sobre os mecanismos institucionais e culturais que sustentam a desigualdade racial. Diante desse contexto, a historiadora Beatriz Nascimento (2018, p. 56) defende que o enfrentamento ao racismo exige recuperar historicamente as experiências da população negra, uma vez que apenas o levantamento histórico da vivência do negro no Brasil levado a efeito pelos descendentes, aqueles que vivenciam na prática a herança existencial, poderá erradicar o complexo de inferioridade existente nele, e impactar na erradicação do preconceito racial por parte do branco.

Segundo argumenta Moreira (2017) a simples garantia formal de direitos não é suficiente para eliminar desigualdades históricas e raciais construídas ao longo do tempo. Para o autor, o Estado deve atuar como agente transformador, assumindo um papel ativo na mudança das estruturas sociais que mantêm privilégios e processos de exclusão. Dessa forma, políticas específicas voltadas à população negra e a outros grupos racialmente subordinados são compreendidas como compatíveis com os princípios democráticos e constitucionais do Estado brasileiro.

De acordo com *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* (BRASIL, 2013, p. 26) entre os diferentes espaços de enfrentamento dessas desigualdades, a educação ocupa papel estratégico por atuar diretamente na formação de sujeitos, valores e práticas sociais. A educadora e

relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004 da Lei 10.639/2003, que instituiu e regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERE e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2007) defende que mais do que espaço de transmissão de conteúdos, a escola constitui ambiente de produção de conhecimentos, disputas de narrativas e construção da cidadania. Partindo dessa compreensão, a educação para as relações étnico-raciais (ERER) configura-se como instrumento fundamental para a promoção dos DH e para a valorização da diversidade, ao possibilitar o reconhecimento de saberes historicamente invisibilizados e o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Silva (2007) afirma que no campo das políticas educacionais brasileiras, as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, representam importantes marcos para a promoção da igualdade racial e para a ampliação do direito à educação. Ao alterarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essas legislações estabeleceram respectivamente, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, reconhecendo a necessidade de incorporar perspectivas historicamente marginalizadas no processo educativo. Resultado das reivindicações dos movimentos sociais e de debates sobre justiça social e diversidade, essas políticas evidenciam a importância da formação docente para sua efetivação e reforçam o papel da educação como prática comprometida com os DH.

A partir dessa realidade, no oeste do Paraná, destaca-se o curso Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná (ERE), desenvolvido na região oeste do estado do Paraná, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) com sede na cidade de Foz do Iguaçu, por meio do Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos e Caribenhos (NEALA), como uma das iniciativas voltadas à implementação dessas diretrizes. Criado em 2012, o curso consolidou-se ao longo de sua trajetória como espaço de formação continuada voltado a professores, estudantes de licenciaturas e profissionais da educação, promovendo reflexões sobre ERER, educação antirracista e DH. Ao longo de suas diferentes edições, realizadas em formatos presenciais e, posteriormente, adaptadas ao contexto remoto durante a pandemia de COVID-19, o curso ERE desenvolveu ações formativas orientadas para a efetivação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, combate ao racismo e a transformação social, (CRISTINO, 2023).

Considerando sua trajetória e relevância regional, o curso constitui o objeto central desta pesquisa. Estudar o curso ERE, significa voltar o olhar para uma experiência concreta de formação docente comprometida com a construção de práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas. Embora as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 representem avanços importantes no

campo educacional, sua existência não garante, por si só, transformações nas práticas escolares, tornando indispensáveis iniciativas que promovam formação continuada e produzam condições para sua efetivação.

A implementação de políticas educacionais também se concretiza por meio dos processos de formação docente e das experiências construídas no cotidiano escolar. A educadora, Nilma Lino Gomes (2005) argumenta que a finalidade do trabalho educacional deve ser a promoção da igualdade de direitos sociais, compreendendo a escola como uma instituição de formação humana que ultrapassa a transmissão de conhecimentos intelectuais. Para a autora, é necessário reconhecer e valorizar as diferenças, identidades e valores que constituem a experiência dos sujeitos. Assim, a transformação das práticas pedagógicas demanda também mudanças nos valores, nas dinâmicas e nas estruturas escolares, incorporando a questão racial de forma política e pedagógica, de modo que a escola se constitua como um espaço comprometido com a igualdade e o respeito à diversidade.

A trajetória do curso ERE evidencia possibilidades de articulação entre universidade, educação antirracista e a promoção dos DH, mobilizando saberes, memórias e experiências que contribuem para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e para o enfrentamento das desigualdades. Ao analisar essa experiência, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre formação docente e fortalecer reflexões acerca do papel da educação no fortalecimento de uma cultura de justiça social e igualdade racial.

Em razão disso, esta pesquisa volta-se para a análise do curso ERE, como prática educativa vinculada à promoção dos DH, buscando compreender de que maneira essa iniciativa, contribui para transformar diretrizes legais em ações pedagógicas concretas e fortalecer práticas comprometidas com a educação antirracista. A partir dessa perspectiva, questiona-se: como o curso ERE, promovido pelo NEALA/UNILA, contribui para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e para a promoção dos DH na formação docente?

Com base nessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como o curso ERE, contribui para a promoção dos DH e da igualdade racial na formação docente, através da construção e disseminação de práticas pedagógicas antirracistas. Pretende-se compreender de que maneira os conteúdos, metodologias e experiências formativas promovidas pelo curso favorecem a implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, bem como refletir sobre seu potencial de fortalecer processos educativos comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial, a cidadania e a transformação social.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, documental e análise de experiências extensionistas (MINAYO, 2001). Segundo Chizzotti (2006), A pesquisa qualitativa afasta-se da ideia de neutralidade científica, reconhecendo

o compromisso da autora com a emancipação humana e com a promoção do antirracismo na sociedade. A pesquisa bibliográfica (FONSECA, 2002) consistiu-se do levantamento e análise de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais que contribuíram para a construção do referencial teórico sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), racismo, desigualdades educacionais e políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Complementarmente, realizou-se pesquisa documental (GODOY, 1995) por meio da análise de legislações, diretrizes, documentos institucionais e do relatório final de extensão elaborado a partir da atuação da pesquisadora, compreendendo esses materiais como fontes relevantes para interpretação de práticas educativas e dos processos de institucionalização de ações comprometidas com a garantia de direitos.

Além disso, a construção analítica deste trabalho foi atravessada pela experiência da autora em uma das edições do curso enquanto bolsista técnica recém-graduada vinculada ao projeto de extensão do NEALA/UNILA, *Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná*, no período de janeiro de 2023 à janeiro de 2024.

A partir do acompanhamento e da participação nas atividades desenvolvidas no projeto, bem como da análise posterior dos registros produzidos no relatório de extensão, buscou-se compreender práticas educativas e processos formativos em sua dimensão situada. Considerando a inserção da pesquisadora no cotidiano das ações enquanto bolsista, a produção dos dados aproximou-se metodologicamente da observação participante, entendida como estratégia que possibilita acompanhar experiências e processos em seu contexto de realização (MARCONI; LAKATOS, 2011 apud CUNHA, 2017). A análise posterior dos registros permitiu construir interpretações sobre as experiências vivenciadas. A interpretação dos dados foi orientada pelo diálogo entre os referenciais teóricos desta pesquisa, os quais também estiveram presentes nos processos formativos desenvolvidos durante a execução do projeto.

Ainda que tenham sido considerados materiais referentes à trajetória do curso desde sua criação, o recorte analítico concentrou-se nas edições de 2020 e 2023, selecionadas em razão da maior disponibilidade de registros produzidos em seus contextos de realização. Parte dos documentos referentes às edições analisadas foi acessada por meio do processo de sistematização realizado pela antropóloga Anna Beatriz Fernandes Cristino, que atuou como bolsista do projeto em 2020 e 2023. No caso da edição de 2023, somam-se ainda documentos, relatórios e registros produzidos no período em que a autora também atuou como bolsista, permitindo uma aproximação com os processos desenvolvidos.

Em síntese, o presente trabalho está organizado em cinco partes. Após esta introdução, o primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre as relações entre educação, DH e ERE, buscando compreender o papel da educação na promoção da igualdade racial e no enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas pelo racismo. O segundo capítulo, aborda o contexto da aprovação e implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, e suas implicações para a formação docente, discutindo seus fundamentos, desafios e potencialidades no campo educacional. Na sequência, o terceiro capítulo dedica-se à apresentação do curso ERE, desenvolvido pelo NEALA/UNILA, contemplando sua trajetória, os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise documental realizada. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os objetivos propostos e refletindo sobre as contribuições, os limites e as possibilidades da experiência analisada para a promoção dos DH e da educação antirracista.

2. CAPÍTULO - EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para compreender a permanência e as transformações do racismo na sociedade brasileira, Moreira (2017), com base na teoria das formações raciais desenvolvida por Michael Omi e Howard Winant, compreende a raça como uma construção social e cultural, e não como uma categoria biológica (OMI; WINANT, 1994 apud MOREIRA, 2017, p. 1062). Dessa maneira, o racismo não se manifesta de forma fixa, mas assume diferentes configurações ao longo do tempo por meio de projetos raciais, compreendidos como processos que atribuem significados sociais a características físicas com o objetivo de organizar e legitimar relações de poder.

Esses projetos atuam na produção e reprodução de desigualdades materiais e simbólicas. No contexto brasileiro, Moreira (2007) identifica diferentes formas históricas de operacionalização desses projetos raciais, entre elas o racismo religioso no período colonial, o racismo científico no século XIX, o mito da democracia racial ao longo do século XX e, mais recentemente, discursos que reconhecem a existência do racismo, mas rejeitam políticas de enfrentamento, como as ações afirmativas. Ainda que assumam formas distintas, tais projetos contribuíram para a manutenção da hegemonia branca e para a continuidade das desigualdades raciais no país.

Conforme destaca o especialista em educação Antônio Olímpio de Sant'Ana (2005), discursos produzidos desde o século XV buscaram sustentar a suposta inferioridade de populações negras e indígenas frente à população branca, consolidando hierarquias raciais que, embora tenham perdido sua legitimidade científica, mantiveram efeitos duradouros na sociedade. Como afirma o autor, “[...] toda esta produção perdeu a sua validade ‘doutrinária’ e ‘científica’, mas as sequelas permanecem, daí entender porque persiste ainda hoje a prática do racismo, da discriminação, dos preconceitos” (SANT’ANA, 2005, p. 44). Conforme discute Sant’ana:

As marcas do racismo e suas maléficas consequências permaneceram, já que estes preconceitos sobrevivem às gerações. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia-a-dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje. O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência européia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial européia. (SANT’ANA, 2005, p. 47).

Sendo assim, as hierarquias raciais construídas ao longo da formação social brasileira atravessam instituições, discursos e práticas cotidianas, mantendo mecanismos de exclusão e subalternização da população negra e indígena. Por isso, compreender o racismo em sua integralidade, significa reconhecer seu caráter sistêmico e persistente. No campo educacional, o

racismo manifesta-se por meio de desigualdades escolares, exclusões simbólicas e da produção de hierarquias que afetam as trajetórias de estudantes racializados. Essas dinâmicas se expressam tanto nas relações cotidianas entre estudantes, docentes e instituições quanto nos materiais didáticos e nas políticas educacionais, que frequentemente reproduzem desigualdades raciais e impactam negativamente a população negra (SANT'ANA, 2005, p. 50).

Beatriz Nascimento (2018), destaca que a ideologia racista se sustenta em práticas, hábitos e formas de sociabilidade que atravessam tanto pessoas brancas quanto negras, ainda que de maneiras distintas, sendo que seus efeitos incidem de forma profunda sobre a experiência histórica da população negra, marcada por processos de apagamento e negação de sua participação na formação social brasileira. A partir dessa compreensão, observa-se que as hierarquias raciais não se restringem ao plano institucional, mas se expressam também nas dimensões culturais e subjetivas da vida social.

Ao discutir as relações raciais no contexto educacional brasileiro, Sant'Ana, cita o trabalho do professor Jonathan W. Warren sobre a pesquisa *Uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos* (WARREN, 1997 apud SANT'ANA, 2005, p.60). Este estudo aponta que estudantes afro-brasileiros estariam inseridos em práticas de embranquecimento, associadas a ansiedades em relação ao pertencimento a mercados simbólicos da negritude. O autor ainda argumenta que a desvalorização social da identidade negra pode produzir o desejo de aproximação à branquitude como estratégia simbólica de reconhecimento e mobilidade social. Tal dinâmica evidencia como, historicamente, a branquitude foi construída como sinônimo de sucesso, enquanto a negritude foi associada a posições de inferiorização. Assim, as pesquisas mencionadas contribuem para compreender os impactos dessas hierarquias raciais na construção das identidades e nas experiências educacionais no Brasil.

A população negra no Brasil enfrenta desigualdades persistentes em áreas como educação, renda, segurança pública e representação midiática, tendo essas assimetrias um caráter estrutural. Portanto, a efetivação dos DH depende do enfrentamento dessas desigualdades e da construção de uma igualdade. Essa compreensão é reforçada pela decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, ao reconhecer o racismo estrutural e a necessidade de ações estatais voltadas à redução das desigualdades raciais, incluindo políticas públicas afirmativas como instrumentos de promoção da justiça social (MOREIRA, 2017).

Os DH podem ser compreendidos como direitos inerentes à condição humana. Entre esses direitos estão o acesso à vida, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à convivência familiar, à liberdade religiosa, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio. Entretanto, tais direitos não constituem princípios naturais plenamente garantidos desde sempre, mas resultam de processos

históricos, políticos e sociais marcados por disputas e lutas contra diferentes formas de violência, desigualdade e opressão, sendo produzidos a partir de disputas coletivas por reconhecimento, dignidade e ampliação das condições de existência dos sujeitos. Distante de uma perspectiva naturalizada ou universalizante, sua consolidação resulta de processos históricos marcados por conflitos, reivindicações e enfrentamentos às diferentes formas de opressão e exclusão (BRASIL, 2013). Outrossim, os DH assumem um caráter dinâmico e estão diretamente relacionados às transformações sociais e às demandas de grupos historicamente marginalizados, permanecendo como referência central para a construção de democracias efetivas e sociedades mais justas (CANDAU; SACAVINO, 2013).

No plano histórico internacional, um marco central para a consolidação dos DH ocorreu com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, no âmbito das Nações Unidas (ONU). O documento estabeleceu o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e afirmou princípios como liberdade, igualdade e fraternidade como fundamentos para a construção da justiça e da paz. Ao longo desse percurso histórico, alguns autores propuseram classificações dos DH em diferentes gerações ou dimensões como forma de representar sua expansão histórica, embora essa organização também seja objeto de críticas por sugerir uma evolução linear e hierarquizada dos direitos (BRASIL, 2013).

No contexto brasileiro, a EDH emerge como uma estratégia voltada não apenas à difusão de conhecimentos sobre direitos, mas também à formação de sujeitos capazes de reconhecer, reivindicar e promover práticas comprometidas com a democracia e a transformação social. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a educação constitui simultaneamente um DH e um instrumento fundamental para o fortalecimento de uma cultura de respeito à dignidade humana e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, a EDH amplia o papel das instituições educativas para além da transmissão de conteúdos, incorporando dimensões éticas, políticas e cidadãs no processo formativo (BRASIL, 2013). Em consonância com essa discussão, pensar a educação a partir dos DH, no contexto brasileiro, exige considerar as desigualdades estruturais produzidas pela colonização, pela escravidão e pela permanência de relações sociais racializadas que impactam de forma desigual o acesso à cidadania (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Conforme destaca Moreira (2017), o Estado deve atuar de forma ativa na redução das desigualdades raciais, uma vez que a proteção constitucional não se restringe a indivíduos isolados, alcançando também grupos historicamente discriminados. Por isso, a concepção contemporânea de cidadania ultrapassa a mera posse formal de direitos, envolvendo condições reais para o seu exercício, bem como o reconhecimento da necessidade de inclusão desses grupos na construção de

uma sociedade democrática. Ainda segundo Moreira, essa perspectiva também é reforçada por decisões do Supremo Tribunal Federal, que articulam cidadania e igualdade racial ao reconhecerem que a consolidação da democracia depende da efetiva inclusão de populações historicamente marginalizadas.

Sob essa perspectiva, pensar a educação como DH implica compreender que a promoção da igualdade não se restringe ao acesso formal aos direitos, mas exige transformações nas próprias relações sociais. Como argumenta Moreira (2017) a justiça social depende do reconhecimento da dignidade dos sujeitos e da construção de relações pautadas na reciprocidade e no respeito mútuo. Desse modo, a educação assume papel estratégico na efetivação dos DH e no enfrentamento das desigualdades raciais, ao possibilitar processos formativos comprometidos com a construção de relações mais democráticas e inclusivas.

O filósofo Dermeval Saviani (2008) compreende o processo educativo como instrumento de promoção da dignidade humana, do respeito à diversidade e da construção de uma cultura democrática baseada na igualdade e na justiça social. Para ele, a educação ocupa lugar central como DH fundamental e condição para o exercício da cidadania e da participação democrática. A perspectiva dos DH amplia essa compreensão ao reconhecer que o direito à educação envolve não apenas ingresso no sistema escolar, mas também condições de permanência, participação, aprendizagem significativa e reconhecimento das diferentes identidades e experiências sociais presentes no espaço educativo (CANDAU; SACAVINO, 2013). Nessa direção, a educação deve constituir-se como prática voltada à formação de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade em que vivem.

As educadoras Vera Maria Ferrão Candau e Susana Beatriz Sacavino (2013) refletem, como os DH são proclamados e defendidos, ao mesmo tempo que são violados em nossa sociedade, demonstrando uma forte contradição. Elas discutem que é necessário uma internalização individual e coletiva na mentalidade das pessoas, para se consolidar uma cultura de DH. Elas ainda argumentam que iniciativas de processos educacionais seriam necessárias para a promoção dessa cultura e sua efetivação. Com isso, as autoras defendem que a escola, em conjunto com formação docente voltada para essa preocupação, e demais instâncias educativas, seriam fundamentais para a construção dessa cultura. Contudo, para as autoras, em consonância ao que Gomes defende (2005), não bastaria apenas o ensino de conteúdos sobre os DH e ERER, mais do que isso, é preciso que os processos educacionais atuem na formação ética, política e cultural dos educandos, visando como fim a promoção da dignidade humana.

As autoras Candau e Sacavino (2013) ainda destacam a pluralidade de concepções sobre educação em DH, e as diferenças conceituais entre as diferentes perspectivas. Por esse motivo, elas

organizam e diferenciam as expressões das seguinte forma: A educação como direito humano refere-se ao acesso, permanência e qualidade da educação básica como parte dos direitos sociais; A educação para os direitos humanos costuma restringir-se à inserção de conteúdos sobre o tema nos currículos escolares.

Candau e Sacavino (2013) constroem observações sobre os marcos da EDH no Brasil e destacam que a mesma, tem se fortalecido no país desde o lançamento do primeiro *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* em 2003. No entanto, elas alegam que muitas dessas iniciativas ainda se limitam à transmissão de conteúdos, sem incorporar perspectivas pedagógicas críticas capazes de promover transformações reais. As autoras apontam que EDH vai além de ensinar sobre o tema: exige práticas pedagógicas coerentes com uma visão política e histórica; deve se preocupar em formar sujeitos de direito; valorizar saberes populares e fortalecer a memória das lutas sociais.

Se a educação é compreendida como DH fundamental e instrumento de transformação social, sua efetivação exige o enfrentamento das desigualdades que limitam o acesso, a permanência e o reconhecimento dos sujeitos no espaço escolar (CANDAU; SCAVINO, 2013). Entre essas desigualdades, o racismo ocupa lugar central por estruturar oportunidades e produzir exclusões historicamente construídas (MOREIRA, 2017). Pois, segundo Saviani (2008), a escola não é uma instituição neutra em relação às estruturas e desigualdades sociais. Diante desse contexto, o autor busca refletir como a educação estaria relacionada à marginalização de determinados grupos sociais. O autor parte da ideia de que as sociedades são marcadas por divisões e conflitos, onde a marginalidade seria uma consequência prevista dentro da estrutura desigual. A escola então, não corrigiria essas marginalidades, mas as reproduziria, a partir de uma marginalização cultural e escolar (2008).

Conforme aponta Cristino (2024), compreendendo a educação como estratégia de enfrentamento à subalternização, o Movimento Negro passou a reivindicar, ao longo do século XX, a educação como uma de suas principais demandas, como direito social básico e de qualidade. Embora o Estado tenha respondido a essas reivindicações por meio de políticas e ações educacionais, tais respostas ainda são consideradas insuficientes. Isso se relaciona ao fato de que, como argumenta Moreira (2017), a marginalização racial constitui um processo coletivo e contínuo, no qual o pertencimento a determinados grupos influencia as oportunidades de vida e contribui para a transmissão intergeracional de estigmas raciais e desigualdades materiais, exigindo ações de reparação orientadas pela responsabilidade coletiva.

Nilma Lino Gomes (2012), aponta que pensar a ERER implica promover mudanças nas práticas e descolonizar os currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, questionando os lugares de poder e as relações entre direitos e privilégios

arraigadas na cultura política e educacional. Segundo Gomes, as desigualdades educacionais também se expressam na organização dos currículos e na definição dos conhecimentos considerados legítimos. Historicamente orientado por referências eurocentradas, o espaço escolar contribuiu para o silenciamento de experiências e para a invisibilização das culturas afro-diaspóricas e indígenas. Gomes, enfatiza que o currículo constitui um campo de disputas políticas e simbólicas, no qual diferentes grupos sociais reivindicam memória, participação e reconhecimento sobre sua produção do conhecimento.

Segundo a educadora Petronilha Gonçalves e Silva (2005), as africanidades brasileiras correspondem tanto às raízes africanas presentes na formação da cultura brasileira quanto às marcas históricas e culturais construídas pela participação de africanos escravizados e seus descendentes ao longo de quase cinco séculos. Essas influências ultrapassam manifestações materiais e incluem modos de viver, produzir conhecimento, trabalhar, resistir e compreender o mundo, incorporados ao cotidiano da sociedade brasileira independentemente da origem étnica dos sujeitos. A autora também aponta que a educação brasileira permanece marcada pelo racismo e, nesse contexto, defende que o estudo das africanidades brasileiras tem como objetivo valorizar identidades étnico-histórico-culturais e contribuir para o reconhecimento da população negra e de outros grupos historicamente marginalizados.

Ao discutir o ensino da história afro-brasileira e africana, Silva (2007) defende que uma formação mais integral exige incorporar as experiências cotidianas e as memórias de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo os saberes produzidos nos contextos sociais em que as escolas estão inseridas. Essa perspectiva torna-se relevante ao considerar que os processos de colonização europeia produziram classificações raciais que contribuíram para a inferiorização e subalternização de determinados grupos, cujos efeitos permanecem nas relações sociais contemporâneas. Conforme argumenta Moreira (2017), essas representações sustentaram processos de exploração econômica e exclusão social, produzindo desigualdades de status e materiais, por isso, políticas públicas voltadas a grupos historicamente discriminados não constituem privilégios, mas mecanismos de enfrentamento e correção dessas desigualdades.

Gomes (2005), discute que reconhecer a existência das desigualdades raciais no campo educacional constitui um passo importante, mas insuficiente para sua superação. O enfrentamento ao racismo exige deslocamentos que ultrapassem o diagnóstico e alcancem práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das relações escolares que impactam diretamente nas relações sociais. Torna-se então necessário pensar a educação para além de espaço de acesso ao conhecimento, mas também como campo de produção de justiça, reconhecimento e construção de novas formas de convivência. Assim, a educação antirracista pode ser compreendida como uma

prática educativa voltada ao enfrentamento das desigualdades raciais e à construção de relações mais democráticas no espaço escolar. A proposta de estudiosas e educadoras como Gomes, propõem a transformação das relações pedagógicas, dos currículos, das práticas institucionais e das formas de produção do conhecimento. Trata-se de construir processos educativos que promovam a participação e valorização da diversidade.

Na perspectiva de Gomes (2005), a formação educacional voltada para as relações étnico-raciais deve contemplar discussões teóricas sobre racismo, discriminação racial e preconceito, de modo a preparar educadores para identificar e enfrentar essas práticas no cotidiano escolar. No entanto, a autora destaca que a reflexão teórica, isoladamente, não é suficiente, sendo necessário incorporar práticas concretas que promovam o diálogo com a comunidade negra e com diferentes grupos culturais. Em aproximação a essa visão, Silva (2005) argumenta que o estudo das Africanidades Brasileiras deve partir de fontes que incluam o convívio com a comunidade negra, as memórias da experiência afro-brasileira, as contribuições do Movimento Negro e produções de autores que discutam as relações étnico-raciais no país. Essas experiências ampliam a compreensão das desigualdades, dos processos históricos e das produções culturais construídas pela população negra no Brasil.

Para Cristino (2024) a implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 busca responder a lacunas historicamente produzidas pela exclusão e pela limitada presença das histórias e culturas negras e indígenas nos espaços educacionais. Tendo em vista que a educação participa da construção de conhecimentos e dos processos de formação identitária, a insuficiente abordagem desses conteúdos produz impactos na forma como sujeitos e grupos são reconhecidos socialmente e na valorização de suas referências culturais.

Desse modo, a educação antirracista pode ser compreendida como um projeto político orientado pela ampliação de direitos, pelo enfrentamento das desigualdades e pela valorização da pluralidade de saberes presentes na sociedade brasileira. Sua efetivação demanda sobretudo, processos contínuos de formação docente e revisão das práticas educativas (GOMES, 2005). É nesse horizonte que se insere o debate sobre as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, entendidas como instrumentos fundamentais para a transformação das relações étnico-raciais na educação e na sociedade como um todo.

3. CAPÍTULO – AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E A FORMAÇÃO DOCENTE

A promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, deve ser compreendida como parte de um longo processo histórico de disputas em torno dos sentidos da educação pública no Brasil e não apenas como mero resultado espontâneo de iniciativas estatais (SILVA, 2007). Sant'ana (2005) aponta que a educação constitui um espaço atravessado por relações de poder e por reivindicações de grupos historicamente excluídos dos processos de produção e circulação do conhecimento. As desigualdades raciais presentes no ambiente escolar e a persistência de currículos que pouco dialogavam com a diversidade da população brasileira impulsionaram demandas por mudanças educacionais formuladas e sustentadas pelos movimentos sociais, especialmente pelo Movimento Negro e Indígena.

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 inserem-se em um contexto histórico marcado por reivindicações anteriores à sua institucionalização. Cristino (2024), em seus estudos, realiza um percurso histórico das reivindicações educacionais do Movimento Negro brasileiro e destaca que a denúncia da educação como um setor que contribui para a produção e manutenção das desigualdades raciais já estava presente desde as primeiras associações negras no século XIX, sendo posteriormente fortalecida pelas demandas do Movimento Negro ao longo do século XX. No entanto, especialmente a partir da Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001, essas reivindicações passam a adquirir maior visibilidade política em âmbito nacional e internacional. Dessa forma, a questão educacional passa a integrar a agenda política e os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro, ainda que permeados por avanços e contradições.

A trajetória histórica do Movimento Negro no Brasil, evidencia que sua atuação ultrapassa o campo das reivindicações pontuais, constituindo-se como um movimento historicamente resistente e produtor de intervenções políticas, saberes e projetos de transformação social. Essa trajetória remonta às formas de resistência construídas ainda no período escravista, como os quilombos, revoltas, organizações coletivas e participação na luta abolicionista, e se estende ao período republicano por meio de associações, imprensa negra e articulações políticas. Esse processo contribuiu para o amadurecimento do movimento e para o deslocamento de suas pautas em direção à denúncia da neutralidade do Estado diante das desigualdades raciais e à defesa de políticas de ação afirmativa e de intervenções institucionais (GOMES, 2011, p. 111–112) .

Nesse sentido, Cristino (2024), ainda afirma que a educação e a escola passam a ser compreendidas pelo Movimento Negro como espaços estratégicos de disputa política e produção de mudanças sociais. Desde a década de 1950, o movimento já apresentava reivindicações voltadas à

transformação do sistema educacional e ao enfrentamento do racismo institucional, reconhecendo a necessidade de reconstruir práticas e estruturas escolares historicamente excludentes. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista apenas como espaço de reprodução das desigualdades e passa a ser reivindicada como instrumento de valorização, fortalecimento e produção de conhecimentos negros. Com isso, se inserem as demandas por mudanças curriculares e pelo reconhecimento da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Conforme aponta Gomes (2005) o Movimento Negro desempenhou papel central na inserção da temática racial na educação brasileira, de modo que compreender suas lutas e conquistas constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com uma perspectiva antirracista.

Em diálogo com Petronilha Silva (2007), observa-se que o enfrentamento ao racismo na educação envolve questionar os critérios que definem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem à margem. Dessa maneira, a formulação de políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais também expressa a atuação histórica da intelectualidade negra na disputa pelos sentidos da escola. Silva, também enfatiza que essa ausência não constitui uma lacuna ocasional, mas integra processos históricos de produção de desigualdades e de hierarquização cultural. Diante desse debate, a crítica às estruturas curriculares existentes tornou-se elemento central para reivindicar mudanças legais e pedagógicas no campo educacional.

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, marcou um avanço no campo educacional ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. A legislação passou a prever a inserção de conteúdos relacionados à história do continente africano, às trajetórias de luta da população negra no Brasil e às contribuições sociais, culturais, políticas e econômicas dos povos afro-brasileiros. Com essa alteração, a discussão sobre as relações étnico-raciais deixou de depender exclusivamente de iniciativas isoladas e passou a integrar as responsabilidades institucionais da educação, reconhecendo o enfrentamento das desigualdades raciais como parte das políticas públicas educacionais (SILVA, 2007).

A Lei nº 10.639/03 representou um avanço no marco legal da educação brasileira ao promover alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, responsável por orientar a organização da educação em todo o território nacional, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Sancionada no início do primeiro governo Lula e no contexto de criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a legislação passou a integrar um conjunto mais amplo de iniciativas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais por meio das políticas públicas educacionais (GOMES, 2011).

Entre as alterações promovidas, destacam-se as modificações nos artigos 26-A e 79-B da LDB, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de educação básica (BRASIL, 2003 apud ANDRADE, 2017 apud CRISTINO, 2024). A partir disso, passaram a compor o currículo conteúdos relacionados à história da África e da população africana, às lutas da população negra no Brasil, à cultura afro-brasileira e às contribuições históricas, sociais, políticas e culturais da população negra para a constituição da sociedade brasileira. Além de impactar conteúdos e práticas pedagógicas, a legislação também instituiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, consolidando um importante marco no reconhecimento das relações étnico-raciais no campo educacional e na sociedade brasileira em geral (CRISTINO, 2024).

Embora a alteração legislativa tenha estabelecido novas exigências curriculares, sua efetivação demandou orientações capazes de transformar essas determinações em práticas educacionais concretas. Em decorrência disso, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, relatado pela educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, consolidou-se como documento orientador ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CRISTINO, 2024).

O parecer amplia o alcance da Lei nº 10.639/03 ao indicar que sua implementação alcança a inserção de conteúdos específicos nos currículos e almeja implicar mudanças nos processos formativos, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos compromissos assumidos pelas instituições de ensino. Em consonância com essa proposta, o documento é apresentado como uma resposta às demandas historicamente formuladas pela população negra por reconhecimento, reparação e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de uma política curricular fundamentada nas dimensões históricas, sociais e antropológicas da realidade brasileira, voltada ao enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais. Para isso, propõe a produção e circulação de conhecimentos, bem como a formação de atitudes, valores e práticas educativas comprometidas com o reconhecimento dos diferentes pertencimentos étnico-raciais e com a construção de uma sociedade democrática pautada na garantia de direitos e na valorização da diversidade (PARECER CNE/CP nº 003/2004).

Conforme Cristino (2024), o Parecer CNE/CP nº 003/2004, foi construído a partir de um processo de consulta ampla sobre as questões que o fundamentam. Essa etapa envolveu o envio de aproximadamente mil questionários a diferentes sujeitos e coletivos, incluindo representantes do Movimento Negro, militantes, conselhos estaduais e municipais de educação, docentes que já desenvolviam práticas relacionadas à temática racial, pais de estudantes e demais cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, independentemente de

pertencimento racial. Desses questionários, cerca de 250 foram respondidos por mulheres e homens, entre crianças e adultos, com distintos níveis de escolarização. As respostas evidenciaram a relevância de considerar previamente problemas, desafios e dúvidas relacionados à temática racial, antes da formulação de orientações, normas e diretrizes propriamente ditas (PARECER CNE/CP, 2004).

Além de enfatizar a relevância das políticas públicas de ações afirmativas, o Parecer orienta a promoção de conhecimentos, atitudes, valores e posturas voltados à formação de cidadãos que reconheçam e valorizem seu pertencimento étnico-racial. Procurando fortalecer o orgulho identitário de diferentes grupos, incluindo descendentes de africanos, povos indígenas, europeus e asiáticos, de modo que possam participar da construção de uma sociedade democrática na qual todos tenham seus direitos assegurados e suas identidades respeitadas e valorizadas (PARECER CNE/CP, 2004).

Os documentos normativos não se limitam a orientar a seleção de conteúdos ou a orientar mudanças no sistema educacional decorrentes da implementação da Lei, mas também cumprem a função de fundamentar, em termos jurídicos e pedagógicos, a compreensão de diversidade. Desse modo, contribuem para tensionar imaginários sociais marcados por interpretações racializadas que historicamente atravessam a educação brasileira, frequentemente naturalizando desigualdades e difundindo concepções equivocadas, como a ideia de “racismo reverso”. O Parecer CNE/CP nº 003/2004, assume também um caráter formativo, ao orientar processos de reeducação das relações étnico-raciais voltados a professores e demais profissionais da educação. O documento ainda destaca que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não afetam apenas a população negra, pois, enquanto elementos estruturantes da sociedade brasileira, repercutem no imaginário social e atingem diferentes grupos étnico-raciais (PARECER CNE/CP, 2004).

Em 2008, a Lei nº 11.645 ampliou as transformações iniciadas em 2003 ao incluir como obrigatórios, na educação básica, os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas. Essa modificação legal representou um avanço ao reconhecer que o enfrentamento das desigualdades educacionais também exige a revisão de narrativas históricas marcadas por perspectivas homogêneas e excludentes. A incorporação dessa temática reforça uma concepção de educação mais intercultural, e explicita os desafios ainda presentes para superar práticas pedagógicas superficiais, muitas vezes limitadas a eventos pontuais ou datas comemorativas (CRISTINO, 2024).

A trajetória das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 evidencia que sua institucionalização representou uma conquista importante no reconhecimento das demandas históricas dos movimentos

negros e indígenas no campo educacional. Antes da alteração da LDB em 2003, predominava no campo educacional uma abordagem marcada pela centralidade de referenciais eurocêntricos e pela presença reduzida e extremamente estereotipada dos povos negros e indígenas, nos conteúdos escolares (SILVA, 2010).

A redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais possibilitaram a formulação de políticas de ação afirmativa, especialmente voltadas ao acesso ao ensino superior. Entretanto, a presença dessas pautas no âmbito legal não implica a superação imediata de práticas, estruturas curriculares e formas de organização escolar historicamente consolidadas. Assim, os avanços normativos devem ser entendidos como abertura de caminhos e não como conclusão do processo, o que reforça a necessidade de práticas educacionais consistentes capazes de produzir mudanças reais nos processos formativos e nas dinâmicas escolares (Moreira, 2017).

Silva (2005) defende que o ensino e a aprendizagem das africanidades brasileiras pressupõem o reconhecimento de diferentes formas de interpretar e atribuir sentido ao mundo. Ao romper com visões únicas e hierarquizadas de conhecimento, é necessário promover deslocamentos conceituais que possibilitem problematizar preconceitos e discursos sustentados por ideologias racistas. O trabalho docente, à luz disso, envolve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, incentivar a reflexão sobre os processos sociais de construção do saber e estimular práticas como pesquisa, debate, observação e comparação, favorecendo a revisão de percepções sobre a realidade. Silva também salienta que o ensino das africanidades brasileiras insere-se em uma proposta de pedagogia antirracista baseada no diálogo, na ressignificação de práticas e discursos pedagógicos e na valorização das diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. Nessa lógica, educar implica tensionar referências historicamente excludentes e promover processos formativos que reconheçam a diversidade de saberes, contribuindo para o enfrentamento do racismo no espaço educacional.

Tomando essa discussão como referência, diferentes estudos indicam que a implementação das Leis ocorre de maneira desigual entre redes, instituições e contextos educacionais. Gomes (2005) aponta que persistem limites na formação dos profissionais da educação, dificuldades na inserção das temáticas previstas nas Leis no currículo escolar e a ausência de condições institucionais que garantam a continuidade das ações. O desafio desloca-se do reconhecimento formal do direito para sua efetivação no cotidiano escolar. Além disso, a autora ressalta a importância de princípios éticos que orientem a prática pedagógica, problematizando a ideia de autonomia docente como liberdade irrestrita. Para ela, essa autonomia deve estar comprometida com valores que promovam a diversidade étnico-racial, exigindo a revisão de práticas e

representações que historicamente contribuíram para a reprodução de estereótipos e ações discriminatória sobre a população negra e demais etnicidades.

Além dos desafios estruturais, a implementação das leis também enfrenta dificuldades na forma como a temática é incorporada nas instituições escolares. A EREER, muitas vezes, é tratada sem articulação efetiva com o projeto pedagógico. Essa dinâmica limita o alcance das diretrizes, reduzindo seu potencial de transformação curricular ao restringi-las a ações isoladas no cotidiano escolar. Dessa forma, a efetivação da legislação depende também do fortalecimento do compromisso institucional para com o enfrentamento das desigualdades raciais (GOMES, 2005; CRISTINO, 2024).

A recorrência dessas dificuldades institucionais, evidencia que os desafios de implementação não se restringem ao currículo formal, mas alcançam os processos de formação docente. Cristino (2024) demonstra que a consolidação da EREER ainda encontra obstáculos relacionados à presença desigual do tema nos cursos de licenciatura e às limitações das oportunidades de formação continuada. Em diálogo com Gomes (2005), observa-se que a ausência de espaços sistemáticos de estudo sobre relações étnico-raciais pode gerar insegurança pedagógica e contribuir para a reprodução de abordagens reducionistas e preconceituosas. Diante desse contexto, a efetivação das leis passa a depender não apenas da existência de orientações normativas, mas da construção de repertórios teóricos e metodológicos que permitam aos docentes atuar de forma crítica diante das desigualdades educacionais.

A implementação das Leis, envolve um processo que ultrapassa alterações legislativas e exige mediações institucionais, curriculares e pedagógicas. A permanência de obstáculos relacionados à organização escolar, às formas de apropriação das diretrizes e às condições de atuação docente demonstra que políticas educacionais dependem de sujeitos capazes de interpretá-las, traduzi-las e incorporá-las às práticas cotidianas. A partir dessa compreensão, torna-se necessário aprofundar o debate sobre a formação docente como dimensão estratégica para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais.

A transformação curricular não ocorre exclusivamente no plano normativo, mas se concretiza nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e os obstáculos diante da aplicação das Leis evidenciam isto. Nesse processo, docentes e equipe pedagógica, ocupam posições bastante estratégicas por mediar a seleção de conteúdos, as abordagens pedagógicas e as formas pelas quais estudantes entram em contato com determinados conhecimentos e interpretações sobre a realidade social. A efetivação da EREER depende da capacidade das instituições escolares de traduzirem princípios legais em experiências educativas concretas (SILVA, 2007).

Em vista disso, a formação docente deixa de ser um elemento complementar e passa a constituir condição para que as políticas educacionais produzam alterações efetivas no espaço escolar. Conforme argumenta Figueira (1990), o papel do professor torna-se central na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades raciais, uma vez que os conhecimentos transmitidos em sala de aula tendem a ser legitimados como verdades. Refletir sobre a formação docente e sobre as concepções construídas acerca da população negra torna-se fundamental para compreender em que medida a escola está preparada para lidar com as relações étnico-raciais. É a partir dessa compreensão que se insere a discussão sobre a formação de professores e sobre o papel das Leis 10.639/03 e 11.645/08 como mecanismos de transformação das relações étnico-raciais no campo educacional.

Frente a esse cenário, a formação docente se torna uma preocupação central para que sua prática articule de fato as práticas e conteúdos propostos pelos dispositivos legais que dão base à educação nacional como um todo. A formação inicial dos docentes, desenvolvida principalmente nos cursos de graduação, configura-se em um espaço de construção de referenciais teóricos e metodológicos que orientam a atuação pedagógica durante sua trajetória profissional. Já a formação continuada responde às demandas produzidas pela prática profissional e pelas transformações sociais e educacionais (CANDAU; SACAVINO, 2013).

No campo da EREER, a implementação das diretrizes curriculares exigem atualização permanente, visto que a revisão de práticas e ampliação constante de repertórios formativos são imprescindíveis para o enfrentamento ao racismo e seus diversos desdobramentos como a exclusão, o preconceito e a violência. Nessa conjuntura, a EREER se configura menos como conteúdo isolado e mais como processo contínuo de formação e reflexão pedagógica. A formação inicial, corresponde ao espaço de construção de referenciais teóricos e metodológicos que orientam a atuação pedagógica; já a formação continuada responde às demandas produzidas pela prática profissional e pelas transformações sociais e educacionais (CANDAU; SACAVINO, 2013; CRISTINO, 2024; GOMES, 2005).

A efetivação de práticas comprometidas com o enfrentamento ao racismo depende diretamente das condições concretas de atuação docente e dos processos formativos que sustentam o trabalho pedagógico. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, necessitam para sua ampla aplicabilidade, que professoras e professores disponham de repertório teórico, metodológico e político para abordar as relações étnico-raciais de forma crítica e contínua no cotidiano escolar. Isso implica reconhecer a formação docente como estratégia central para transformar práticas educativas historicamente orientadas por perspectivas eurocentradas e construir possibilidades de ensino que

dialoguem com a diversidade de experiências e saberes presentes na sociedade brasileira (CRISTINO, 2024; GOMES, 2005).

As universidades assumem papel fundamental nesse processo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, ao produzirem espaços de estudo, pesquisa e extensão capazes de ampliar o debate sobre educação antirracista e oferecer instrumentos para a implementação efetiva dessas políticas educacionais. Entre as formas de atuação das universidades públicas, a extensão universitária ocupa lugar relevante por estabelecer relações mais diretas entre produção acadêmica e demandas sociais. Distanciando-se de perspectivas unidirecionais de transmissão do conhecimento, a extensão pressupõe processos de diálogo, troca e construção coletiva com os territórios e sujeitos envolvidos. No campo dos DH e da ERE, essa dimensão adquire importância particular ao possibilitar experiências formativas que articulam reflexão crítica, práticas educativas e reconhecimento de diferentes saberes e trajetórias sociais. Mais do que ampliar o alcance institucional da universidade, a extensão permite produzir espaços de aprendizagem compartilhada e fortalecer iniciativas comprometidas com a democratização do conhecimento (CRISTINO, 2024).

Diante do exposto, compreende-se que a formação docente ocupa lugar central na construção de práticas comprometidas com a implementação da ERE e com a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Esse processo envolve diversas dimensões de desafios e ultrapassa sua dimensão normativa e exige investimentos contínuos em processos formativos comprometidos. Diante dessa realidade, diferentes iniciativas desenvolvidas no âmbito universitário, especialmente por meio da extensão constroem estratégias educacionais voltadas à formação docente e à implementação da ERE. É nesse horizonte que se insere a experiência do curso ERE, desenvolvido pela UNILA.

4. CAPÍTULO – O CURSO EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNILA COMO PRÁTICA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 dependem de processos formativos capazes de transformar e consolidar práticas pedagógicas, além de fortalecer o compromisso institucional com a educação para as ERER. É nesse cenário que se insere o objeto empírico desta pesquisa, o curso intitulado *Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná (ERE)*, desenvolvido pelo NEALA/UNILA. A experiência analisada permite observar como a articulação entre universidade, território e políticas educacionais pode contribuir para a consolidação da educação antirracista, promovendo assim os DH.

Formulado como uma ação extensionista voltada à formação de profissionais da educação e à promoção dos DH, o curso emerge como resposta a demandas concretas relacionadas às dificuldades de implementação das legislações nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Além de ajudar a ampliar espaços de debate e construção de estratégias pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo no contexto escolar na região Oeste do Paraná (CRISTINO, 2024).

A UNILA está vinculada a uma proposta institucional orientada pela integração regional latino-americana, pela valorização da diversidade e pela produção compartilhada do conhecimento entre diferentes contextos étnico-culturais. Localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, em uma região de tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), a universidade se insere em um território marcado pela circulação de pessoas e pela presença de múltiplos pertencimentos étnico-raciais, linguísticos e culturais. Essa diversidade também se expressa na composição demográfica do município.

De acordo com os dados do IBGE (2010; 2022), o Censo Demográfico de 2022 aponta que Foz do Iguaçu possuía uma população de 285.415 habitantes, com predominância da população autodeclarada branca (162.990), seguida pela população parda (105.256), preta (14.705), amarela (1.987) e indígena (473), indicando uma diversidade na composição étnico-racial do município. Somado a isso, o Censo de 2022 registrou predominância da população feminina (147.112) em relação à masculina (138.303), evidenciando a complexidade social e demográfica do contexto em que a UNILA está inserida.

Considerando esse cenário, a universidade e o contexto sócio/cultural onde o curso ERE foi elaborado, se constitui em um espaço particularmente atravessado por debates sobre diferença, desigualdade e interculturalidade. Frente a isso, a universidade assume um compromisso estratégico

ao ampliar o diálogo com a sociedade, visando favorecer a construção de iniciativas conectadas às demandas sociais presentes no território. Entre essas frentes de atuação, destaca-se a atuação do NEALA, que tem desempenhado papel importante na articulação de ações voltadas ao combate ao racismo e valorização da cultura e dos povos afro-latinoamericanos. É nesse horizonte institucional e de atuação extensionista que se desenvolve o curso ERER e sua proposta de formação voltada à implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08.

A trajetória do curso teve início em 2012, por meio do Projeto de Extensão *Ações Afirmativas em Debate*, desenvolvido na UNILA a partir da identificação de demandas relacionadas à implementação das Leis no contexto educacional local. Sua primeira edição ocorreu em 2013, por meio dos *Seminários Abertos: implementação da Lei 11.645/08*, constituindo um espaço de diálogo entre universidade, profissionais da educação e comunidade. Na primeira edição o cronograma e a estrutura das atividades foram definidos conjuntamente com os participantes que acompanharam a elaboração inicial do projeto, preservando o caráter participativo da iniciativa. Essa experiência inicial estabeleceu bases organizativas e pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento posterior do curso (FERNANDES et al., 2018).

Desde sua origem, o projeto do curso ERE assumiu um papel relevante ao contribuir para a formação docente sobre ERER. O curso orienta-se pela proposta de contribuir para que profissionais da educação, desde docentes a equipes administrativas do sistema de ensino, ampliem sua capacidade de identificar práticas racistas e atitudes discriminatórias presentes no cotidiano escolar, bem como desenvolver estratégias de enfrentamento ao racismo no campo educacional, em alinhamento ao que propõe Gomes (2005). A partir disso, sua construção buscou articular dimensões complementares de atuação, promovendo ações comprometidas com a diversidade e com a promoção dos DH.

Segundo Cristino (2024), em 2014, a experiência passou por um processo de reorganização e assumiu o formato de curso de extensão de fato, ampliando seu alcance e fortalecendo sua inserção junto às redes de ensino. Essa nova etapa foi marcada pela parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE), que possibilitou maior aproximação com professoras(es) da rede estadual e com as Equipes Multidisciplinares responsáveis por ações relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais nas escolas. Parte significativa dos encontros passou a ocorrer na sede do NRE, favorecendo maior articulação entre a universidade e educação básica. A transformação em curso representou um movimento de institucionalização da proposta.

Ao longo dos anos seguintes, o curso passou por reformulações organizacionais e metodológicas que permitiram sua continuidade e ampliação. As diferentes edições incorporaram novos formatos, ampliaram o diálogo com distintas redes de ensino e fortaleceram articulações com

instituições e coletivos que atuam na promoção da igualdade racial. Entre essas parcerias destacam-se experiências construídas com o já mencionado NRE, mas também com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Foz do Iguaçu (COMPIR) e instituições de ensino como o Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ), além de organizações da sociedade civil, como Comunidade Quilombola e Religiões de Matriz Africana, e outras organizações envolvidas na pauta (CRISTINO, 2024).

Os desdobramentos das primeiras edições evidenciaram a alta demanda por continuidade e aprofundamento das atividades desenvolvidas, impulsionando a consolidação do curso ao longo dos anos e fortalecendo seu papel como experiência permanente de formação em ERER na região do oeste do paranaense. As mudanças ocorridas no formato do curso ao longo de sua trajetória revelam tanto processos de adaptação institucional quanto transformações nas formas de participação e acesso às atividades formativas. Entre as edições desenvolvidas ao longo da trajetória do curso, destaca-se a realizada em 2018, que contou com a participação de mais de 200 professoras e professores das redes pública e privada (CRISTINO, 2024).

A organização pedagógica do curso foi construída compreendendo a formação em ERER como processo contínuo de produção e circulação de conhecimentos. Tal perspectiva aparece também na composição dos módulos, oficinas e atividades complementares, estruturados para combinar fundamentação teórica, diálogo com experiências concretas e construção coletiva de estratégias de atuação no cotidiano escolar. Para além da definição dos conteúdos, a organização das atividades priorizava práticas dialógicas, participação ativa dos cursistas e circulação de conhecimento produzidos dentro e fora da universidade. Essa característica pode ser observada tanto na composição interdisciplinar das equipes de ministrantes quanto na diversidade de oficinas e atividades complementares ofertadas ao longo das edições, envolvendo docentes da educação básica e superior, pesquisadoras(es), egressos, movimentos sociais, representantes comunitários e profissionais de diferentes áreas (CRISTINO, 2024).

A permanência do curso por mais de uma década evidencia não apenas sua capacidade de adaptação às mudanças institucionais e contextuais, mas também a existência de uma demanda contínua por espaços formativos voltados à educação antirracista, configurando-o como prática de enfrentamento antirracista e espaço consolidado e não como ação pontual. Sua continuidade permite compreendê-lo não apenas como uma experiência isolada ou intervenção esporádica de formação, mas como uma prática consolidada de ERER, comprometida com o enfrentamento ao racismo e a promoção dos DH. Desse modo, a longevidade do projeto reafirma sua relevância no fortalecimento de processos educativos críticos e na ampliação de espaços de produção e circulação de

conhecimentos comprometidos com a construção de relações étnico-raciais mais equitativas na região.

Para a análise da edição de 2020 do curso, foram utilizados como documentos de pesquisa os materiais de sistematização produzidos pela antropóloga Anna Beatriz Fernandes Cristino, que atuou como bolsista extensionista na referida edição e realizou o acompanhamento, registro e organização das atividades desenvolvidas ao longo do processo formativo. Seus registros possibilitam compreender não apenas os aspectos organizacionais do curso, mas também o perfil do público participante, os desafios enfrentados e os impactos produzidos pela experiência formativa.

Até 2020, as edições do curso ocorreram predominantemente em formato presencial. Contudo, a suspensão das atividades acadêmicas em decorrência da pandemia de Covid-19 exigiu uma reorganização metodológica significativa. Segundo os dados de Cristino (2024), o curso foi inicialmente planejado para ocorrer presencialmente, sendo posteriormente reestruturado para a modalidade remota, incorporando ferramentas como Google Classroom, Google Meet, YouTube, Google Drive e formulários digitais para acompanhamento das atividades e avaliação dos módulos.

Segundo o levantamento de dados feito por Cristino (2024), a adaptação ao formato online não representou apenas uma adequação técnica às circunstâncias sanitárias, mas possibilitou ampliar o alcance territorial da formação e resultou na maior adesão registrada pelo curso até então, contabilizando 836 inscritas/os. O público participante foi composto majoritariamente por mulheres (94%), todas cisgênero, e quanto à autodeclaração racial, reuniu 60,8% pessoas brancas, 29,9% pardas e 8,6% negras, sem registro de participantes indígenas ou amarelas. As(os) cursistas atuavam em diferentes áreas da educação, incluindo educação infantil, alfabetização, gestão escolar, inclusão, nutrição, saúde escolar e práticas interdisciplinares, com predominância de atuação em escolas públicas dos municípios onde residiam (90,6%).

Cristino (2024), ainda salientou que a transição para o ensino remoto constituiu um dos principais desafios da edição, especialmente diante das dificuldades tecnológicas enfrentadas pelos participantes e do perfil etário do público, considerando que aproximadamente 30% dos cursistas possuíam mais de 50 anos. Ainda assim, o processo formativo ocorreu de maneira coletiva, envolvendo equipe organizadora, docentes e estudantes voluntários na construção de estratégias de permanência e participação.

De acordo com as análises de Cristino (2024), a edição de 2020 possibilitou a formulação de diversos relatos produzidos ao longo da formação, que evidenciaram processos de reflexão crítica dos cursistas sobre suas trajetórias pessoais e práticas pedagógicas. Esses relatos, segundo a pesquisadora, também expõem lacunas históricas na formação docente para o enfrentamento das relações étnico-raciais. As oficinas, mesas temáticas e atividades desenvolvidas durante o projeto,

fortaleceram a articulação entre teoria e prática e ampliaram as possibilidades de inserção da EREER no cotidiano escolar. Após o encerramento do curso, diversos participantes permaneceram compartilhando projetos implementados em suas escolas a partir da formação recebida, evidenciando que a experiência ultrapassou os limites da certificação e se tornou um meio dinâmico de diálogo.

Em 2023, ocorreu o retorno às atividades presenciais, em um contexto ainda atravessado por efeitos do período pandêmico e seus impactos sociais, institucionais e pedagógicos. Nesse cenário, os registros produzidos durante a execução do curso permitiram acompanhar não apenas aspectos organizacionais da retomada presencial, mas também compreender continuidades e transformações em relação às edições anteriores, especialmente no que se refere às estratégias formativas, à participação do público e ao fortalecimento das ações voltadas à EREER.

As reflexões desenvolvidas acerca da edição de 2023 fundamentam-se em diferentes materiais documentais produzidos ao longo da realização do curso e utilizados como fontes para esta pesquisa. Entre eles, incluem-se os materiais de sistematização elaborados por Anna Beatriz Fernandes Cristino, que atuou novamente como bolsista extensionista nesta edição. Integram, ainda, o corpus documental da pesquisa, o relatório final produzido ao longo da experiência formativa e submetido ao final do programa à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNILA, pela autora desta pesquisa, que atuou na edição de 2023 do projeto na condição de bolsista técnica recém-formada vinculada ao projeto. O relatório final, trata-se de um documento institucional, contendo registros sistematizados sobre o desenvolvimento das atividades, os desafios enfrentados e os resultados alcançados, que embora não publicado, também foi utilizado como fonte documental para esta pesquisa.

A edição de 2023 foi desenvolvida com apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA) por meio da articulação entre a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e o Programa Universidade Sem Fronteiras (USF). O projeto esteve sob coordenação do professor doutor Waldemir Rosa e co-coordenação da professora doutora Angela Maria de Souza, contando com uma equipe composta por cinco bolsistas, sendo três estudantes de graduação e duas bolsistas técnicas recém-formadas e uma participante voluntária. A execução foi realizada pelo NEALA/UNILA com a parceria da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA (PROEX). Os encontros do projeto foram realizados no campus da UNILA e os módulos do curso foram ministrados no *Centro de Educação Ambiental do Iguaçu*, localizado no Bosque Guarani, e contou inicialmente com parceria da Secretaria Municipal de Educação e Direitos Humanos (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

O projeto teve vigência entre 16 de fevereiro de 2023 e 31 de janeiro de 2024. A primeira reunião da equipe ocorreu em março de 2023. No primeiro semestre, a equipe participou de um grupo de estudos preparatório com encontros semanais, voltado ao aprofundamento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o estudo do Parecer de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de textos teóricos relevantes para a temática. Nesta primeira fase do projeto, entre as atividades desenvolvidas esteve a divulgação do curso formativo, planejamento do calendário e demais atividades organizacionais relacionadas. No segundo semestre, foi realizada a execução das atividades formativas propriamente ditas. A divulgação do curso ocorreu por meio de múltiplas estratégias institucionais, incluindo o uso de redes de contato por e-mail, divulgação na internet e apoio da SMED, (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

O grupo de estudos do projeto constituiu um momento preparatório importante para a equipe, contribuindo para a consolidação de referenciais comuns para a mediação das atividades. Esse processo evidenciou que a atuação extensionista ultrapassava a execução do curso, envolvendo formação teórica e construção de estratégias pedagógicas e metodológicas, a partir de processos contínuos de reflexão coletiva e desenvolvimento de estratégias de atuação.

A estrutura formativa foi organizada em sete módulos desenvolvidos ao longo da edição. Foram abordados conteúdos como História da África, ministrado por Evander Ruthieri e Mamadou Alpha Diallo; Populações Quilombolas, com Marcos de Jesus Oliveira e Angela Souza; Populações Indígenas, com Clovis Briguentti; Colonialismo e formações sociais, com Waldemir Rosa; Intersecção entre raça e gênero, com Angela Souza e Lorena Tavares; Diversidade religiosa, também conduzida por Waldemir Rosa; e Produção de texto, ministrada por Júlia Batista Alves, Valdiney Lobo e Maria Ceres Pereira, todas/os docentes da UNILA. A produção textual foi trabalhada de forma transversal ao longo do curso, articulando teoria e prática na formação dos participantes. Cada etapa contou com bibliografia específica disponibilizada pelas(os) ministrantes e instrumentos de acompanhamento, como formulários e registros de participação, compreendidos não apenas como mecanismo de registro de frequência, mas como forma de acompanhar processos de aprendizagem e recepção dos conteúdos (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

A atuação das bolsistas ao longo da edição de 2023 envolveu um conjunto de atividades que ultrapassam o acompanhamento sistemático dos encontros formativos e constituíam parte da própria dinâmica pedagógica do curso. Entre as atribuições desenvolvidas estavam a manutenção de canais contínuos de comunicação com os participantes, apoio pedagógico aos cursistas, organização de listas de presença e documentos administrativos, elaboração de relatórios, apoio técnico às(aos) docentes responsáveis pelos módulos, sistematização de informações e articulação das demandas externas encaminhadas ao projeto. Efetuamos também, um mapeamento das pesquisas realizadas

dentro da UNILA, no âmbito da graduação e pós-graduações sobre a temática da educação para as relações étnico raciais e a implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08. Também cabia à equipe colaborar na divulgação das atividades em eventos acadêmicos e acompanhar processos logísticos relacionados ao funcionamento do curso. Ademais, a equipe desenvolveu atividades de levantamento bibliográfico, articulação institucional com escolas e secretarias municipais (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

Os resultados e reflexões produzidos no âmbito do projeto foram apresentados em diferentes espaços acadêmicos e eventos científicos como: I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais (CIPE), VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sul (COPENE-Sul), Seminário de Extensão da UNILA (SEUNI) integrado ao 5º Semana Integrada de Pesquisa, Ensino e Extensão da UNILA (SIEPE). Assim como também tivemos o envolvimento da equipe na organização XIII Semana da Consciência Negra da UNILA e participação como ouvintes na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024) - etapa regional, além disso, duas bolsistas do projeto foram aprovadas como delegadas na etapa estadual e uma na etapa nacional (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

O desenvolvimento da edição de 2023 também foi atravessado por limitações institucionais que impactaram diretamente o planejamento e o alcance das atividades. Um dos principais desafios esteve relacionado à reorganização do calendário do curso ERE, pois o calendário acadêmico da UNILA estava desarticulado em relação ao calendário da educação básica, em decorrência das estratégias encontradas pela universidade em operar durante o período da pandemia mundial de COVID-19. Essa configuração produziu desencontros entre o calendário universitário e o funcionamento regular de escolas, fundações e demais instituições parceiras, dificultando a compatibilização de agendas, períodos de férias, licenças docentes e processos administrativos. A divulgação tardia do calendário anual e a escolha pela retomada exclusivamente presencial também repercutiram na adesão dos participantes (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

A adesão inicial ao curso ficou abaixo do esperado, esse quadro foi interpretado pela equipe como uma situação associada à sobrecarga docente, ao calendário escolar comprimido após a pandemia e à preferência consolidada por modalidades remotas. Como estratégia de ampliação do alcance, a divulgação foi estendida para movimentos sociais, cursos de licenciatura e redes acadêmicas. Ao final, foram registrados 56 inscritos. Ainda que a frequência tenha sofrido uma redução gradual ao longo do percurso formativo, concentrando em média 16 participantes ao final no projeto (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

Os dados sistematizados por Cristino (2024), indicam que a edição reuniu um público mais diversificado em comparação às edições anteriores. Em relação ao perfil dos participantes, os dados

presentes no formulário de inscrição indicaram a autodeclaração étnico-racial de 47,3% de pessoas brancas acompanhadas por participação equivalente de pessoas negras, somando as autodeclaradas pretas 23,6% e pardas 23,6%. O levantamento da antropóloga revela também a presença de duas pessoas indígenas 3,6% e de um participante que optou por se abster. Esse cenário evidencia maior aproximação entre a participação de pessoas negras (pretas e pardas) e brancas quando comparado a edições anteriores. Não havia campo específico para identificação de gênero no formulário de inscrição.

Quanto à atuação profissional, predominou a presença de professores 55,6%, seguida por participantes vinculados a estágio, pesquisa e formação acadêmica 16,7%, além de coordenação, direção e outras áreas. Em relação à escolaridade, participantes com ensino superior completo e pós-graduação representaram proporções equivalentes 40% cada, enquanto estudantes de graduação constituíram o terceiro maior grupo. Observou-se também, uma ampliação das áreas de atuação dos cursistas, incluindo sujeitos não vinculados diretamente à educação básica, como gerente de produtos, defensora pública e participantes ligados a atividades de estágio, pesquisa e outros campos profissionais. Esses dados sugerem ampliação do interesse pela EREER em diferentes níveis de formação e atuação profissional. Os relatos produzidos ao longo do curso ainda evidenciaram processos de identificação e reflexão racial, incluindo experiências de participantes que relataram processos de “descobrir-se negra” durante os debates promovidos na formação (Cristino, 2024).

Entre as atividades desenvolvidas ao longo da edição de 2023 esteve o acompanhamento de experiências promovidas por instituições escolares em torno da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Buscou-se a proximidade do cotidiano escolar por meio da participação em ações organizadas pelas próprias instituições de ensino, possibilitando observar desafios, estratégias e práticas mobilizadas no enfrentamento ao racismo e na promoção da diversidade no ambiente escolar. Durante a vigência do projeto, bolsistas, coordenação e docentes realizaram visitas, mediante convite prévio, a escolas municipais da região de Foz do Iguaçu, bem como atividades em instituições localizadas nos municípios de São Miguel do Iguaçu e Medianeira. As demandas apresentadas às equipes foram diversas: em alguns contextos, os convites tinham como objetivo promover debates sobre relações étnico-raciais, em outros, debater sobre episódios de racismo ocorridos no ambiente escolar, em algumas ocasiões o convite de uma escola buscava compartilhar e fortalecer experiências pedagógicas antirracistas já desenvolvidas pelas instituições. Essas experiências permitiram ampliar o diálogo entre universidade e comunidade escolar e evidenciaram o potencial da extensão universitária como prática de escuta, troca e construção coletiva de estratégias para implementação da EREER (CRISTINO, 2024; FIRMINO, 2024).

Dentre as experiências acompanhadas ao longo do curso, destacou-se uma atividade realizada no Colégio Estadual Gustavo Dobrandino, em Foz do Iguaçu, conduzida pela professora Aline Torres, junto às turmas do segundo ano do Ensino Médio, no âmbito da disciplina Projeto de Vida. A equipe do projeto foi convidada a visitar a instalação sensorial intitulada Cotidiano – À Flor da Pele, uma intervenção política e pedagógica voltada à sensibilização e reflexão sobre os impactos do racismo estrutural na sociedade brasileira. A experiência articulava um projeto fotográfico e um “corredor de sensações”, no qual os visitantes percorriam um espaço imersivo utilizando fones de ouvido e sendo expostos a discursos de ódio e situações que simulavam experiências cotidianas de violência racial vivenciadas por pessoas negras no ambiente escolar e na sociedade. Ao longo do percurso, elementos visuais como uniformes escolares infantis e dados relacionados à mortalidade da população negra por arma de fogo em decorrência da violência estatal e de ações policiais intensificavam o caráter provocativo e crítico da instalação. Ao final da experiência, o projeto previa um momento de reflexão. A instalação almejou o encontro e engajamento com a comunidade escolar e os profissionais da escola, sendo espaço importante de debate a respeito do racismo. Conduzido de forma muito corajosa e sensível, o projeto de intervenção artística foi uma das experiências marcantes que vivenciamos dentre as visitas aos espaços educativos, evidenciando o potencial da arte e da educação antirracista como práticas de promoção de debates acerca dos DH.

Outra atividade que acompanhamos do âmbito do projeto, ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Foz do Iguaçu e recebeu destaque no trabalho desenvolvido por Cristino (2024). A atividade foi desenvolvida a partir da demanda de uma professora que buscava apoio para fortalecer ações relacionadas à temática no contexto da educação infantil. A ação envolveu a participação da equipe em um encontro com familiares e profissionais da escola, com a finalidade de realizarmos uma conversa a respeito de um caso de racismo ocorrido na instituição. O encontro foi conduzido pelo professor responsável pelo projeto. A equipe de bolsistas coube a elaboração de materiais expositivos fundamentados nas discussões realizadas nos grupos de estudo, além do apoio técnico e do acompanhamento da atividade. Conforme expresso por Cristino, torna-se interessante observar que experiências como essas evidenciam que a implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 ultrapassam a dimensão normativa e curricular, sendo construídas também no cotidiano escolar por meio de práticas que envolvem toda a comunidade escolar e sobretudo, as famílias. Dessa forma, torna-se relevante observar como determinadas estratégias pedagógicas mobilizadas no espaço escolar produzem possibilidades concretas de diálogo sobre diversidade, pertencimento, justiça e reconhecimento racial.

A experiência acumulada ao longo da edição de 2023 também suscitou reflexões sobre os modos de produzir conhecimento em contextos extensionistas e sobre os desafios e possibilidades envolvidos na articulação entre teoria e prática. A participação direta nas ações permitiu construir registros e interpretações que ultrapassaram a dimensão operacional do trabalho. Nesse movimento, mostram-se relevantes as discussões sobre a experiência negra em contextos educativos e sobre a produção de conhecimento atravessada pelo racismo, evidenciando a educação como espaço de tensionamento (CRISTINO, 2024).

Embora o curso tenha ampliado estratégias de divulgação junto à rede pública de ensino, cursos de licenciaturas, movimentos sociais e redes institucionais parceiras, o número de inscrições ficou abaixo de edições anteriores e a frequência efetiva diminuiu ao longo dos encontros. Esses elementos indicam que os desafios da implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 não se restringem ao interesse individual dos profissionais da educação, mas envolvem condições materiais e institucionais que atravessam a participação em processos formativos (CRISTINO, 2024).

Ainda que tenha sido concebido prioritariamente como ação voltada à formação de profissionais da educação, o público do curso ERER passou a reunir participantes com diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais. Ao longo das edições, estiveram presentes docentes da educação básica, integrantes de equipes pedagógicas e administrativas, estudantes de licenciatura, pesquisadoras(es), profissionais de outras áreas e membros da comunidade interessados na temática. Os dados das edições de 2020 e 2023 indicam que essa diversidade não se restringiu às áreas de atuação, mas também apareceu nos perfis de formação, escolaridade e pertencimento racial dos cursistas. Em 2023, por exemplo, observou-se maior heterogeneidade ocupacional e presença ampliada de participantes para além do campo escolar, sugerindo que o debate sobre relações étnico-raciais ultrapassa os limites formais da docência e mobiliza diferentes sujeitos sociais. Esse movimento reforça o potencial do curso como espaço de circulação de conhecimentos e construção coletiva de estratégias de enfrentamento às desigualdades raciais. (CRISTINO, 2024).

As observações realizadas ao longo do curso e os dados produzidos nas atividades indicaram que seus efeitos não se limitaram à ampliação de repertório conceitual sobre relações étnico-raciais. Entre os relatos compartilhados pelos participantes apareceram processos de revisão de trajetórias pessoais e profissionais, incluindo narrativas de reconhecimento racial e identificação tardia como pessoas negras, especialmente entre mulheres. Também emergiram discussões recorrentes sobre dificuldades concretas para implementar as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 no cotidiano escolar, associadas à ausência de formação específica, sobrecarga de trabalho docente, pressão por metas institucionais e limitação do tempo destinado ao planejamento pedagógico. Em diferentes momentos, tornou-se evidente que muitos cursistas já demonstravam interesse pela temática, mas

encontravam obstáculos para transformá-la em prática contínua nas instituições em que atuavam (CRISTINO, 2024). O curso operou não apenas como espaço de atualização profissional, mas como experiência formativa que articulou elaboração crítica, compartilhamento de experiências e construção coletiva de possibilidades de atuação.

Um dos aspectos mais recorrentes observados nos registros e nas experiências acompanhadas refere-se ao fortalecimento de processos formativos que articulam reflexão teórica, leitura crítica das práticas educacionais e elaboração de possibilidades concretas de intervenção pedagógica. Em consonância com os debates apresentados por Cristino (2024), a experiência evidenciou que a formação em EREER permanece como demanda presente entre profissionais da educação, especialmente diante das lacunas ainda existentes na formação inicial. Ao promover contato sistemático com referenciais sobre história africana, populações indígenas, desigualdades raciais e implementação das legislações educacionais, o curso favoreceu deslocamentos na forma como os participantes interpretavam suas trajetórias, suas instituições e suas práticas de ensino. Este impacto inicia uma cadeia em dominó, que culminará por impactar pessoas ao seu redor, sobretudo seus alunos e seus espaços de atuação.

Conforme aponta Moreira (2017), a cidadania depende do acesso efetivo aos direitos, sendo atravessada por dimensões sociais e estruturais que influenciam as oportunidades disponíveis aos sujeitos. Além disso, grupos em situação de vulnerabilidade mobilizam a cidadania como instrumento de reivindicação política, ao mesmo tempo em que os direitos contribuem para a construção da identidade e da dignidade dos indivíduos. Dessa maneira, a cidadania não se limita a uma dimensão jurídica, mas também possui uma dimensão simbólica e psicológica, pois permite que as pessoas sejam reconhecidas como participantes legítimas da vida social.

Candau e Sacavino (2013) discutem como desafios as tensões entre a teoria e a prática, na formação docente, por vezes não são eficazes para os profissionais lidarem com a realidade diária de violações de direitos, desigualdade, discriminação. Sob essa ótica, educar na perspectiva dos DH significaria criar experiências transformadoras, que unam teoria e prática, razão e afeto, consolidando uma pedagogia crítica, emancipadora e comprometida com a dignidade humana. Para elas, uma educação em DH exigiria o trabalho conjunto de diversas estratégias pedagógicas participativas e de construção coletiva e que envolvessem ativamente professores, estudantes e comunidade.

Conforme apontam Daniel e Luciana Dias (2019, apud Cristino, 2024), os marcadores raciais atravessam as experiências de estudantes em contextos escolares, revelando como o racismo estrutura as interações e os percursos educativos, além de limitar a efetivação dos direitos humanos no espaço da educação. Em diálogo com essas reflexões, as dinâmicas observadas aproximam-se da

compreensão proposta por Ingold (2016, apud Cristino, 2024), para quem a atenção ao aprendizado envolve formas de perceber as relações que se constroem no processo educativo, permitindo compreender como o ensino é atravessado por experiências concretas de todas as pessoas envolvidas.

Segundo Segundo Candau e Sacavino (2013), ao reconhecer que as experiências incorporadas dos sujeitos em formação são constitutivas da produção não apenas de conhecimento, mas sobretudo da realidade social, compreende-se que, mais do que espaços neutros de ensino, as salas de aula, ao se revelarem atravessadas por desigualdades raciais e pela insuficiente efetivação dos DH, acabam por impactar diretamente processos de autoestima, reconhecimento e construção identitária dos estudantes. Torna-se então necessário compreendermos como a educação voltada às ERER e aos DH se constitui como instrumento fundamental na afirmação em coletivo.

Partindo dessas análises, a ampliação da consciência racial observada ao longo das atividades não aparece como resultado individual ou imediato, mas como processo formativo relacionado à criação de condições para reconhecimento de desigualdades e construção de práticas pedagógicas mais atentas à diversidade presente no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os resultados observados ao longo da pesquisa indicam que experiências extensionistas, embora relevantes, não são suficientes para enfrentar isoladamente os obstáculos estruturais que atravessam a implementação das n°Leis 10.639/03 e n°11.645/08 (CRISTINO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender de que maneira o curso ERE, desenvolvido pelo NEALA/UNILA, contribui para a promoção dos DH e para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no contexto da formação docente. Partiu-se do entendimento de que a existência de marcos legais, embora representem conquistas extremamente importantes no campo das políticas educacionais, não garantem por si só mudanças nas práticas escolares. De tal modo, o estudo procurou articular discussão teórica, análise documental e experiência extensionista para compreender como iniciativas formativas vinculadas à universidade pública podem responder a demandas concretas produzidas no território. A relevância dessa investigação se relaciona justamente à permanência dos desafios observados na implementação das legislações e à necessidade de produzir reflexões sobre experiências que ampliem as possibilidades de atuação crítica no campo educacional, visando assegurar que esses debates de enfrentamento às desigualdades raciais, permaneçam contínuos.

Os capítulos desenvolvidos permitiram sustentar que pensar a educação como DH implica ultrapassar compreensões restritas ao acesso formal à escola e reconhecer sua dimensão política, cultural e formativa. A partir dos debates mobilizados ao longo do trabalho, evidenciou-se que a promoção dos DH no campo educacional exige enfrentar desigualdades historicamente produzidas e considerar as relações étnico-raciais como elemento constitutivo dos processos educativos. Nessa direção, a educação antirracista foi compreendida não como ação complementar ao currículo, mas como perspectiva que questiona estruturas historicamente naturalizadas e produz condições para ampliar reconhecimento, participação e pluralidade de experiências dos sujeitos no espaço escolar. Da mesma forma, a análise da trajetória das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 demonstrou que sua existência resulta de mobilizações sociais e disputas políticas que inseriram no campo educacional demandas históricas do Movimento Negro e dos Movimentos Indígenas, tornando a formação docente dimensão estratégica para sua efetivação.

A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 constitui um processo contínuo, atravessado por disputas, negociações institucionais e construção permanente de estratégias formativas. O curso ERE desenvolvido pelo NEALA/UNILA evidencia o potencial da extensão universitária como parte fundamental da universidade pública e como instrumento concreto de transformação social e de diálogo entre produção acadêmica e demandas sociais, além de contribuir

para a institucionalização de uma educação comprometida com o bem-estar e os DH, voltada ao enfrentamento de problemas como o racismo.

Ao articular formação docente, circulação de conhecimentos e diálogo com diferentes sujeitos e instituições, o curso contribui para ampliar as condições de efetivação da ERE sem reduzir esse desafio ao espaço escolar ou à ação individual dos profissionais da educação. Desse modo, a experiência aqui apresentada reafirma a formação em ERE como prática vinculada à promoção dos DH e como parte de um compromisso coletivo com a construção de políticas educacionais mais consistentes e socialmente situadas. A partir da análise realizada, compreende-se também que o curso ERE do NEALA/UNILA contribui para a promoção dos DH na medida em que amplia condições de reconhecimento, participação e produção crítica de conhecimento no campo educacional. Essa contribuição, entretanto, não ocorre de forma imediata ou universal, mas por meio de processos formativos situados que criam possibilidades para problematizar desigualdades e construir respostas pedagógicas mais comprometidas com a diversidade presente nos contextos escolares.

Ao promover espaços de estudo, diálogo e elaboração coletiva entre universidade, profissionais da educação e comunidade, o curso desloca a discussão sobre relações étnico-raciais do campo exclusivamente normativo para o campo da prática educativa. Sob esse ponto de vista, a extensão universitária aparece não apenas como mecanismo de difusão de conhecimentos produzidos na universidade, mas como prática de DH orientada pela construção compartilhada de saberes e pelo fortalecimento de sujeitos capazes de atuar criticamente em seus territórios.

No que se refere especificamente à implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, os resultados desta pesquisa indicam que a principal contribuição do curso está na criação de condições concretas para sua efetivação cotidiana. Ao longo das diferentes edições analisadas, observou-se que a formação oferecida operou tanto como complemento às lacunas da formação inicial quanto como espaço formativo de continuidade para profissionais já inseridos nas instituições escolares. Mais do que apresentar conteúdos sobre história africana, afro-brasileira e indígena, o curso buscou ampliar repertórios teóricos, estimular leitura crítica dos currículos e favorecer a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às realidades dos participantes. A aproximação entre universidade, redes de ensino, movimentos sociais e demais sujeitos envolvidos fortaleceu os processos de circulação do conhecimento e demonstrou que a implementação das legislações depende de articulações permanentes entre política pública, formação e prática educativa.

Observou-se também que mudanças metodológicas entre as edições de 2020 e 2023 produziram efeitos distintos sobre alcance, participação e permanência, revelando tanto o potencial

de ampliação proporcionado pelo formato remoto quanto os desafios impostos pelo retorno presencial em contexto pós-pandêmico. Ao mesmo tempo, experiências desenvolvidas junto às instituições escolares e os relatos compartilhados pelos cursistas indicaram que práticas extensionistas podem favorecer deslocamentos importantes na compreensão sobre identidade racial, currículo e responsabilidade institucional, ainda que seus efeitos não ocorram de maneira homogênea ou mensurável em curto prazo.

Entre os principais achados desta investigação destaca-se a permanência de uma demanda expressiva por formação em ERE na região oeste do Paraná, especialmente diante das insuficiências ainda observadas nos percursos formais de formação docente. Os dados e experiências analisados evidenciaram que muitos participantes tiveram contato limitado com a temática durante a graduação e buscaram no curso oportunidades de aprofundamento teórico e construção de instrumentos para atuação profissional. Nesse sentido, conforme registros de relatoria da pesquisa, o curso fortaleceu o debate sobre relações étnico-raciais na região onde atuou, oferecendo ferramentas metodológicas e argumentativas que possibilitam aos professores enfrentar situações de racismo no ambiente escolar.

Destaca-se ainda a ampliação do diálogo com o poder público municipal, o interesse na continuidade da formação e o impacto formativo junto às bolsistas, especialmente no incentivo à pesquisa, à produção acadêmica, à publicação e à participação em eventos científicos, evidenciando a dimensão formativa ampliada da extensão universitária.

A partir desse conjunto de evidências, compreende-se que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como a consolidação da ERE, constitui uma dimensão importante dos DH e da EDH. Isso porque, tais processos envolvem a produção de reconhecimento, a garantia de participação e o enfrentamento das desigualdades raciais que atravessam as instituições escolares, ampliando assim a qualidade do acesso à educação. O direito à educação não pode ser compreendido apenas em seu aspecto formal, mas como um DH que se concretiza na possibilidade de existência digna, na valorização das identidades e na construção de ambientes educativos mais democráticos e plurais. Nesse aspecto, o curso ERE, também demonstrou impacto positivo, ao impulsionar a discussão e transformação também dos conteúdos e materiais didáticos trabalhados pelos profissionais atingidos pela formação, através da reflexão crítica sobre eles.

Por último, a experiência do curso ERE da UNILA evidencia que a formação docente orientada pela perspectiva dos DH contribui para tensionar práticas naturalizadas de exclusão e para fortalecer o compromisso ético-político com a diversidade. Ao articular universidade, escolas e território, o curso reafirma a extensão universitária como espaço estratégico de produção de saberes comprometidos com a transformação social, evidenciando que a efetivação dos DH na educação

depende de processos formativos contínuos, coletivos e situados historicamente. Desse modo, conclui-se que iniciativas como esta não apenas qualificam a formação docente, mas também ampliam as condições concretas de promoção de uma educação antirracista e de uma cultura de direitos humanos no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59–66, jan./abr. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Heloísa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado**. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CRISTINO, Anna Beatriz Fernandes. **Entre a educação para as relações étnico-raciais e Antonieta de Barros: caminhos para a implementação da Lei 10.639/03**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024.

CRISTINO, Anna Beatriz Fernandes; SOUZA, Angela Maria de. **Educação para as relações étnico-raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar da região oeste do Paraná**. In: COPENE SUL, 6., 2023. Anais [...]. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.0000/xxxxx>.

FERNANDES, Thais et al. **Educação para as relações étnico-raciais, destinado a implementação das leis 10.639 e 11.645 no currículo escolar**. 2018

FIGUEIRA, Vera Moreira. **Pesquisa: Preconceito racial na escola.** Revista Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, maio de 1990.

FIRMINO, Cíntia Micaela Amorim. **Relatório final do projeto Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná** (16 fev. 2023 – 31 jan. 2024). Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2024. Relatório apresentado à Pró-Reitoria de Extensão. Documento não publicado.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **"Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação."** In: *Superando o Racismo na Escola*. Organizado por Kabengele Munanga, 143-154. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, p. 19–33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223–246.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>.

Acesso em 20 de maio de 2026.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Panorâma. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em 20 de maio de 2026.

LOPES, Vêra Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185–204.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Adilson José. **Cidadania racial**. Quaestio Iuris, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1052-1089, 2017. DOI: 10.12957/rqi.2017.22833. Disponível em: [link do artigo]. Acesso em: 5 jun. 2026.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e o racismo**. In: NASCIMENTO, Beatriz. *Possibilidade nos dias da destruição*. 1. ed. São Paulo: Filhos da África, 2018. p. 50–56.

NASCIMENTO, Beatriz. **Possibilidade nos dias da destruição**. 1. ed. São Paulo: Filhos da África, 2018.

PARECER CNE/CP n. 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília:

Conselho Nacional de Educação, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: Kabengele Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39–69.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (Paraná). **Universidade Sem Fronteiras**. Curitiba: SETI, [s.d.]. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/ugf/usf/apresentacao>. Acesso em: 18 abril. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: Kabengele Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155–172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, v. 34, p. 123-150, 2018.

SILVA, Petronilha B. G. **Parecer da Lei 10.639/03**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2010.

SOUZA, Angela Maria de; ALVES, Júlia Batista; RAMOS, Flávia Regina Dorneles (org.). **Vozes mulheres da Améfrica Ladina: movimentos de aquilombamento**. Foz do Iguaçu: Editora Dandara, 2022.