



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Sousa, Mariana Alves de; Galindo, Monica Abrantes; Barbosa, Maria Valéria  
Formação continuada de professores(as) da Educação Básica e o ensino das  
relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas

Acta Scientiarum. Education, vol. 44, e62313, 2022  
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.62313>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303371539039>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

EDUEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Formação continuada de professores(as) da Educação Básica e o ensino das relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas

Mariana Alves de Sousa<sup>1</sup>, Monica Abrantes Galindo<sup>2\*</sup> e Maria Valéria Barbosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual Paulista, Rua Cristóvão Colombo, Jardim Nazareth, s/n., 15054-000, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: monica.galindo@unesp.br

**RESUMO.** Este artigo propõe análise e discussão sobre em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica contemplam o ensino das relações étnico-raciais. Levando em consideração as contribuições da Sociologia para compreensão dos fenômenos sociais, o presente trabalho tem como objetivo destacar o aporte teórico e político da intelectualidade negra para subsidiar e problematizar a formação de professores(as) no que se refere à abordagem de temáticas étnico-raciais. Com base nos estudos críticos à colonialidade, buscamos identificar as ausências e, sobretudo, as possibilidades para contemplar esses referenciais teóricos na formulação curricular da formação docente a partir da análise das referidas diretrizes. Pretendemos evidenciar a importância de a formação docente estar alinhada à emergência das novas epistemes que vêm se constituindo diante da necessidade de compreender as relações sociais a partir da interação entre os sujeitos e a diversidade que os constituem. A partir da metodologia de pesquisa bibliográfica, recorremos a referenciais teóricos que versam sobre o aumento da produção teórica e metodológica de intelectuais negros(as) no contexto acadêmico, ante a ampliação do acesso destes(as) ao ensino superior, como resultado das ações dos movimentos sociais negros. Com isso, visamos demonstrar como esse processo pode contribuir para que a construção dos currículos destinados à formação docente contemple as diversidades (especialmente étnico-racial) em seus aspectos teóricos, visando a construção de uma educação efetivamente cidadã. Mediante as reflexões propostas, ressaltamos que o acesso à educação de qualidade, a garantia do direito ao acesso à história e cultura produzida por um grupo étnico-racial que contribuiu significativamente para a construção sociocultural e política do país, são elementos fundamentais para a construção de uma educação emancipadora com vistas à redução das desigualdades sócio-raciais.

**Palavras-chave:** movimento negro; diversidade; diretrizes curriculares.

## Continuing education for Basic Education teachers and the teaching of ethnic-racial relations: analyzes and counterparts to epistemological absences

**ABSTRACT.** This article proposes an analysis and discussion about the extent to which the National Curriculum Guidelines for the Continuing Education of Basic Education Teachers contemplate the teaching of ethnic-racial relations. Taking into consideration the contributions of Sociology for the comprehension of social phenomena, the present work aims at highlighting the theoretical and political contribution of the black intellectuals to subsidize and problematize the formation of teachers regarding the approach of ethno-racial themes. Based on studies critical to coloniality, we seek to identify the absences and, above all, the possibilities to contemplate these theoretical references in the curricular formulation of teacher education from the analysis of the referred guidelines. We intend to highlight the importance of teacher education being aligned with the emergence of new epistemes that have been constituted by the need to understand social relations based on the interaction between subjects and the diversity that constitutes them. From the bibliographical research methodology, we resorted to theoretical references that deal with the increase in the theoretical and methodological production of black intellectuals in the academic context, in face of the increase in their access to higher education, as a result of the actions of black social movements. With this, we aim to demonstrate how this process can contribute so that the construction of the curricula destined for teacher education contemplates diversities (especially ethno-racial) in its theoretical aspects, aiming at the construction of an education that is effectively a citizen. Through the proposed reflections, we emphasize that access to quality education, the guarantee of the right to access the history and culture produced by a racial-ethnic group that contributed significantly to the socio-cultural

and political construction of the country, are fundamental elements for the construction of an emancipating education aimed at reducing socio-racial inequalities.

**Keywords:** black movement; diversity; curriculum guidelines.

## La formación continua del professorado de Educación Básica y la enseñanza de las relaciones étnico-raciales: análisis y contrapartidas a las ausencias epistemológicas

**RESUMEN.** Este artículo propone un análisis y discusión sobre el grado en que los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Continua de Maestros de Educación Básica contemplan la enseñanza de las relaciones étnico-raciales. Teniendo en cuenta los aportes de la Sociología para la comprensión de los fenómenos sociales, el presente trabajo pretende destacar el aporte teórico y político de la intelectualidad negra para subsidiar y problematizar la formación de los docentes en cuanto al abordaje de los temas étnico-raciales. A partir de los estudios críticos a la colonialidad, se busca identificar las ausencias y, sobre todo, las posibilidades de contemplar estos referentes teóricos en la formulación curricular de la formación docente a partir del análisis de las referidas directrices. Pretendemos resaltar la importancia de que la formación docente se alinee con la emergencia de nuevas epistemes que se han constituido por la necesidad de comprender las relaciones sociales a partir de la interacción entre los sujetos y la diversidad que los constituye. A partir de la metodología de investigación bibliográfica, recurrimos a referencias teóricas que abordan el aumento de la producción teórica y metodológica de los intelectuales negros en el contexto académico, ante la ampliación de su acceso a la educación superior, como resultado de las acciones de los movimientos sociales negros. Con eso, pretendemos demostrar cómo ese proceso puede contribuir para que la construcción de currículos destinados a la formación de profesores contemple las diversidades (especialmente la étnico-racial) en sus aspectos teóricos, apuntando a la construcción de una educación efectivamente ciudadana. A través de las reflexiones propuestas, destacamos que el acceso a una educación de calidad, la garantía del derecho de acceso a la historia y a la cultura producida por un grupo racial-étnico que contribuyó significativamente a la construcción sociocultural y política del país, son elementos fundamentales para la construcción de una educación emancipadora dirigida a la reducción de las desigualdades socio-raciales.

**Palabras clave:** movimiento negro; diversidad; directrices curriculares.

Received on January 30, 2022.

Accepted on April 07, 2022.

## Introdução<sup>1,2</sup>

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Continuada de Professores(as) é um documento que nos fornece importantes indícios para compreender os avanços ou retrocessos em relação à efetivação das políticas educacionais que visam garantir a regularidade do ensino das relações étnico-raciais. Nesse sentido, faz-se relevante analisar e discutir em que medida as referidas diretrizes têm contemplado a presença das temáticas étnico-raciais para a formação de professores e professoras atuantes na Educação Básica. Considerando que o contexto escolar é composto por diferentes sujeitos, cujas identidades são diversas em aspectos étnico-raciais, de gênero, dentre outros, entendemos que essa dinâmica demanda que os conteúdos que integram as ementas das disciplinas de formação docente estejam alinhados à realidade do contexto escolar vigente.

Nesse sentido, pretendemos pontuar que o reconhecimento das contribuições teóricas e políticas da intelectualidade negra pode subsidiar o modo como o ensino das relações étnico-raciais é proposto nos documentos oficiais que orientam a formação de professores(as), de modo a viabilizar a afirmação das diferenças para reverter os apagamentos epistêmicos e as desigualdades sócio-raciais de outras dimensões. Além disso, intentamos evidenciar como esse processo pode tornar as práticas pedagógicas mais significativas no que se refere ao resgate da memória, história e cultura afro-brasileira enquanto conteúdos fundamentais para a compreensão dos processos de constituição sociocultural e política brasileira e para a consolidação de uma educação efetivamente democrática.

Para abordar os pontos mencionados, o texto foi dividido em duas partes além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, traçamos um panorama da emergência das novas epistemologias que contemplam as temáticas étnico-raciais e vêm sendo demandadas nos espaços de construção de conhecimentos. Neste tópico, buscamos elaborar um breve contexto histórico dos processos de luta e

<sup>1</sup> Este artigo foi desenvolvido com apoio concedido para o processo nº 2021/04365-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade das autoras e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

resistência da população negra ao longo da história, com ênfase na sua relevância para a restituição do protagonismo histórico, intelectual e político de intelectuais negros(as). Assim, visamos identificar em que medida as políticas educacionais que apresentam a importância do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, de modo a consubstanciar o ensino das relações étnico-raciais, são contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica.

Na segunda parte do artigo, buscamos analisar as diretrizes supracitadas a fim de identificar de que modo o ensino das relações étnico-raciais é considerado no documento. Em sequência, destacamos como a divulgação das epistemes negras podem potencializar a efetivação de políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade e redução das desigualdades sócio-raciais. Nesse sentido, a 'sociologia das ausências e das emergências' (Santos, 2004) se torna relevante para contextualizar a dinâmica que provoca a marginalização dessas epistemes nos espaços de construção de conhecimento, mas também para ressaltar a importância de incluir regularmente referenciais que promovam o debate crítico acerca das diversidades, especialmente étnico-racial, nos documentos que regulamentam a formação docente de professores(as) da Educação Básica. Consideramos que esse processo é essencial para desmarginalizar as produções acadêmicas e contribuições políticas elaboradas pela população negra ao longo da história, além de contribuir para a construção de uma educação efetivamente cidadã, com vistas à redução das desigualdades, a partir da compreensão crítica dos fenômenos sociais que estruturam as mesmas.

## Um panorama da emergência da intelectualidade negra

O presente tópico do artigo tem como objetivo apresentar um breve contexto histórico dos processos de luta e resistência da população negra brasileira, a fim de evidenciar as interfaces entre essas mobilizações e as conquistas de direitos sociais por parte do referido público, sobretudo no que se refere à presença nos espaços de construção de conhecimento. Dentre esses direitos, destacamos a mobilização para a implementação de ações de políticas educacionais e políticas de ações afirmativas que garantem que a população negra possua acesso aos espaços de produção e compartilhamento de conhecimentos científicos.

A partir deste estudo, visamos ressaltar como os processos políticos protagonizados pela população negra ao longo da história ampliaram seu acesso a instituições de ensino superior e contribuíram para a construção de perspectivas críticas frente ao contexto de desigualdades sob o qual a população negra brasileira ainda se encontra. Destacamos, ainda, como a construção de uma visão crítica sobre a realidade vivida tende a contribuir para a transformação prática da mesma.

Mediante a esses processos, identificamos o surgimento de uma demanda por referenciais teóricos que abordem os fenômenos sociais que perpassam a realidade de pretos(as) e pardos(as) no país, tanto na academia, quando no universo escolar; em outras palavras, buscamos enfatizar a emergência e a importância das produções intelectuais elaboradas por pensadores(as) sociais negros(as), bem como os limites que o racismo estrutural e institucional estabelecem para que tais produções ainda não tenham o devido prestígio nos espaços de construção de conhecimento. Para tanto, torna-se necessário pontuar a importância de estabelecer aproximações entre os conteúdos abordados nas ementas de formação de professores(as), bem como nas salas de aula compostas por sujeitos que constroem a diversidade e reivindicam compreensão e pertencimento frente à realidade sociocultural que integram.

Historicamente, a população negra brasileira esteve situada à margem da sociedade, tendo sido privada do pleno acesso a direitos sociais básicos e a ocupação de espaços de prestígio social. Tal fenômeno é decorrente do contexto histórico, social e político sob o qual a população africana e afro-brasileira estiveram submetidas durante cerca de três séculos de colonização e intensa dinâmica de dominação e exploração física, política, territorial e intersubjetivas. O aspecto intersubjetivo da dominação se mantém até hoje quando nos atemos aos estudos acerca do colonialismo e da colonialidade, a qual engendra marcas que operam na modernidade por meio das relações de opressão.

A fim de aprofundar este debate, recorreremos às proposições de Quijano (2005), que apresenta, a partir das suas pesquisas, outro olhar sobre o processo de dominação colonial. Durante o período de constituição da América, o colonialismo europeu estabeleceu sobre o restante do mundo um padrão de poder e comportamento baseado em seus próprios parâmetros. Um dos instrumentos de dominação utilizados pelos colonizadores era a raça como um critério básico de classificação da população mundial. Até o período de constituição da América, as identidades de indígenas, negros e mestiços não existiam e passaram a existir a partir da imposição da colonialidade como padrão de poder. Esse processo estabeleceu hierarquias entre

européus/colonizadores e povos com outras identidades, de modo a forjar a superioridade da identidade branca e europeia sobre as demais.

Apesar da colonialidade representar um padrão de poder decorrente da dinâmica colonial, a sua permanência tem provado ser mais ‘duradoura e estável’ que o colonialismo. Para Maldonado-Torres (2007), enquanto o colonialismo corresponde a uma forma de poder compreendida em um determinado período histórico, baseado na dominação e exploração de territórios e de grupos étnico-raciais específicos, a colonialidade emerge desse processo de modo a superar a ‘relação formal de poder entre dois povos ou nações’ e exercer domínio sobre ‘a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si’. Em outras palavras, a colonialidade supera o colonialismo quando se expressa a partir da ausência da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro nos livros didáticos, currículos, documentos oficiais, nos critérios para uma boa produção intelectual e evidencia a predileção da história de um grupo étnico-racial em detrimento de outros. (Maldonado-Torres, 2007).

A fim de estabelecer uma aproximação entre os estudos acerca da colonialidade e a produção da intelectualidade negra, faz-se oportuno recorrer às discussões propostas por Lélia Gonzalez. Uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) e também militante do movimento feminista negro, Lélia mobilizou ações políticas e desenvolveu produções teóricas críticas sobre os efeitos do eurocentrismo e do neocolonialismo na construção do imaginário social e na realidade da população negra brasileira. Ao observar a dinâmica política operante do mundo privado desenvolvido sob a égide do capitalismo moderno, Gonzalez (2018b) percebeu o surgimento de novas demandas de debate político nos movimentos sociais – sobretudo, no movimento feminista. Questões como sexualidade, violência e direitos reprodutivos eram algumas das pautas reivindicadas pelas feministas na década de 70. Contudo, a ausência da pauta racial era intrigante para Lélia.

Tomemos um exemplo de definição do feminismo: ‘consiste na resistência de mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada’<sup>3</sup>. Seria suficiente substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo. Exatamente porque tanto o sexismo quanto o racismo são baseados em diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação (Gonzalez, 2018b, p. 309).

Diante disso, o aparente esquecimento das pautas étnico-raciais pelo movimento feminista expressava o ‘racismo por omissão’ proveniente do viés eurocêntrico construído a partir das marcas do colonialismo e subsidiado pelos efeitos da colonialidade. Assim, torna-se perceptível que a invisibilização das questões étnico-raciais não se manifesta apenas nos espaços políticos e documentos oficiais, mas também nos espaços de construção de conhecimento.

Outra perspectiva que contribui para esse cenário é o mito da democracia racial produzido por Gilberto Freyre, na década de 1930. A crença de que o Brasil deveria ser concebido como um modelo de nação para o mundo em função da ausência de conflito entre as raças constituiu a ideia de que o racismo não existe, pois vivemos em um país miscigenado (Gonzalez, 2018a)<sup>4</sup>. Nesse sentido, a democracia racial passou a operar como parte de um projeto político que ainda hoje permanece no imaginário social, de modo a comprometer a identificação e compreensão das bases pelas quais as discriminações operam. Esse processo inviabiliza o estabelecimento de políticas de ações afirmativas que possam, efetivamente, reparar a desigualdade racial.

Apesar das marcas da política colonial, a população negra sempre apresentou contrapartidas sob a forma de resistências políticas e culturais. Durante a década de 1970 esses processos de resistência passaram a ser mais articulados a partir da mobilização do MNU, ainda sob fase de transição da política brasileira de um regime político ditatorial para a consolidação da Constituição Federal de 1988 e um posterior processo de democratização no país. A referida resistência, apesar da sua contundência, não conseguia reverter de forma imediata e profunda as condições objetivas da população negra. As possibilidades de reversão dessas condições podem ocorrer na ocupação de diferentes espaços de poder, influência e construção de conhecimento na sociedade. Um destes espaços é o ensino superior.

No que se refere à presença da população negra nos espaços de construção de conhecimento, Fernandes (2016) evidenciou a relação entre a emergência da intelectualidade negra nas universidades brasileiras, a militância política e a produção do conhecimento em si, sobretudo, voltada para o estudo das relações étnico-raciais.

<sup>3</sup> Lélia Gonzalez faz referência à Judith Astelarra que discute essa questão em seu texto intitulado *El feminismo como perspectiva y como práctica política*, reproduzido pelo Centro da Mulher Peruana Flora Tristán em 1982.

<sup>4</sup> O artigo *O papel da mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica* foi publicado em 1979 pela *Spring Symposium the Political Economy of the Black World*, Center for AfroAmerican Studies. Los Angeles: UCLA.

Podemos falar em intelectualidade negra no campo da educação brasileira quando vislumbramos e visualizamos o conjunto de pensamento social antirracista mediante a produção de conhecimentos sistematizados que traduzem não apenas reflexões, mas formas de atuação capazes de reverter a situação do afrodescendentes no interior da sociedade brasileira marcado por uma lógica perversa de um sistema social estratificado e estruturalmente racializado (Fernandes, 2016, p. 106).

O estudo e compreensão crítica acerca dos fenômenos sociais que perpassam a realidade da população negra são fundamentais para a análise dos desafios que constituem a realidade social. Por conseguinte, esse se torna um processo necessário para a elaboração de políticas afirmativas e educacionais que possam, efetivamente, promover a equidade racial em alguma medida. Contudo, apesar da relevância da presença de intelectuais negros(as) nas universidades e nos referenciais teóricos que orientam os estudos científicos, a desigualdade estrutural é um fator determinante para o acesso do referido público nos espaços de construção de conhecimento e deliberações políticas.

Dentre os direitos sociais básicos negligenciados à população negra, podemos mencionar o acesso à educação de qualidade e ao ensino superior. Tal limitação decorre das barreiras raciais que impediam que os(as) negros(as) concebessem a carreira acadêmica como uma possibilidade de atuação profissional até a década de 1970. O movimento negro da época teve um papel fundamental no enfrentamento dessas barreiras ao estabelecer como pauta primordial a superação do racismo em prol do direito à educação e acesso ao conhecimento (Fernandes, 2016).

As ações políticas do movimento negro começaram a demonstrar seus efeitos a partir da década de 1980<sup>5</sup>. Nesse período, uma geração de intelectuais integrantes dos movimentos sociais negros concluíram a pós-graduação e passaram a integrar as universidades como pesquisadores(as). É possível considerar que apesar da incipiente presença de intelectuais negros(as) nas academias, esse momento demarcou a resistência da população negra frente ao racismo institucional que, por sua vez, passou a ocupar os 'círculos de intelectuais brasileiros(as)' (Fernandes, 2016).

Em seus estudos sobre o espaço social e político da intelectualidade negra na academia brasileira, Gomes (2009) apontou para a emergência das questões étnico-raciais nesse espaço de construção de conhecimento, principalmente no que se refere à busca por uma compreensão mais apurada das causas e efeitos das desigualdades sócio-raciais. Esse processo não caracteriza apenas um marco da presença dos(as) intelectuais negros(as) nas ciências, mas destaca o protagonismo dos movimentos sociais identitários e seus sujeitos no âmbito da produção acadêmica: negros(as), indígenas, mulheres, população LGBTQIA+<sup>6</sup>, dentre outros.

Dentro desta dinâmica, os intelectuais negros(as) estão situados(as) em um campo de tensionamentos no qual se constituem novas epistemologias que visam desmarginalizar suas subjetividades, de modo a substituir as omissões e os silenciamentos por reivindicações e ocupações de espaços historicamente negados a esse público. Assim, surge um novo momento no contexto de produção acadêmica, no qual pesquisadores(as) articulam suas vivências e os desafios que as constituem aos pressupostos teórico-metodológicos e evidenciam como esses temas e os sujeitos que os mobilizam se tornam cada vez mais necessários no campo da educação (Gomes, 2008, 2009).

Nesse sentido, consideramos que o processo de elaboração da Lei nº 10.639 (2003) é um exemplo prático de como as ações políticas e o conhecimento produzido por intelectuais negros(as) são fundamentais para o exercício da cidadania. Petronilha Gonçalves e Silva, mulher, negra e intelectual atuante no campo das relações étnico-raciais na educação teve um papel essencial para a efetivação da lei, apesar dos desafios que ainda comprometem sua repercussão. Silva foi relatora do parecer direcionado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para regulamentar a alteração realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a finalidade de estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de

<sup>5</sup> Realizou-se, no período de 21 a 23 de setembro de 1989, na Unesp de Marília, o 1º Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-graduandos Negros das Universidades Paulistas. O debate central foi *A produção do saber e as especificidades*, organizado pelas universidades públicas e privadas do estado de São Paulo, se tornou nacional pela participação de jovens e renomados pesquisadores do Brasil todo. Este foi o embrião do Congresso de Pesquisadores Negros e Negras, que foi organizado posteriormente, tornando-se um dos espaços mais importantes de produção de conhecimento pela intelectualidade negra.

<sup>6</sup> Sigla referente ao movimento social de lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, travestis, *queer*, intersexo, assexuais e outras identidades de gêneros e orientações sexuais.

atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Resolução nº 1, 2004, p. 2)<sup>7</sup>.

O parecer orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e denota seu alinhamento com a Constituição Federal no que se refere a assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como igualdade no acesso ao direito às memórias que constituem a história, política e cultura brasileira.

Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino públicos ou privados, a Lei nº 10.639 (2003) denota como a educação é uma das vias fundamentais para que as minorias sociais tenham acesso ao conhecimento crítico, que contemple a noção de pertencimento sobre a realidade social, cultural e histórica que vivenciam. Dessa forma, não apenas no campo acadêmico, mas também no universo escolar, é necessário buscar compreender como se constituem as relações étnico-raciais e em que medida os temas que abordam essas questões têm sido priorizados nos documentos que regulamentam a Educação Básica.

Com base nas proposições de Silva (2008) entendemos o ensino das relações étnico-raciais como um compromisso político e intelectual da população negra empenhada em promover a formação de cidadãos(as) que possam reconhecer o aspecto prioritário da igualdade no acesso aos direitos de expressar, viver e ser que respeitem os diferentes pertencimentos étnico-raciais. Tal propósito está relacionado ao objetivo de estabelecer ensinamentos e aprendizagens que garantam a participação efetiva da população negra nos espaços em que sua história, cultura e condições sócio-raciais possam ser afirmadas, compreendidas e transformadas positivamente.

Em outras palavras, o ensino para as relações étnico-raciais é fundamental para que em um país miscigenado e orientado pela crença na democracia racial, também haja a possibilidade de formar sujeitos comprometidos com as discussões de interesses comuns, capazes de reconhecer as diferenças e valorizar as diversidades, bem como de negociar prioridades voltadas à redução das desigualdades (Silva, 2008). Assim, consideramos que a formação de professores(as) se trata de um processo no qual a intelectualidade negra e a educação devem se articular com o propósito de subsidiar as ações previstas para a aplicação da Lei nº 10.639 (2003) e o ensino significativo das relações étnico-raciais.

## **Educando para as relações étnico-raciais: limites e possibilidades na formação continuada de professores(as) da Educação Básica**

Neste tópico, buscamos realizar uma análise sobre como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica estão alinhadas ou não à aprendizagem e ensino das relações étnico-raciais. Nesse sentido, procuramos identificar alguns aspectos do multiculturalismo nas políticas educacionais brasileiras em relação ao trato das temáticas que abrangem a diversidade cultural. A partir da perspectiva da 'sociologia das ausências e emergências' proposta por Santos (2004) e do caráter 'educador' que Gomes (2017) atribui ao movimento negro, objetivamos destacar algumas possibilidades para que as temáticas étnico-raciais, sobretudo no que se refere ao ensino da cultura e história africana e afro-brasileira e valorização da intelectualidade negra, sejam contempladas na formação docente a partir das referidas diretrizes.

A princípio, faz-se necessário contextualizar alguns aspectos da Lei nº 10.639 (2003) quanto às alterações realizadas na mesma. Conforme mencionado anteriormente, ao enfatizar a importância política da interface entre as questões étnico-raciais e a educação, a Lei nº 10.639 (2003) alterou a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que, além de estabelecer obrigatoriedade do ensino da cultura e história da população africana e afro-brasileira, deu outras providências necessárias para buscar garantir a eficácia desse processo. Dentre essas providências, estão o inciso §3º e o artigo 79-A das disposições gerais para a Educação Básica da LDB que, por sua vez, foram vetados em 2003.

Antes do veto, o inciso 3º estabelecia que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral ao trato do conteúdo temático previsto na lei. A exclusão desse trecho da lei foi realizada mediante a justificativa de que, constitucionalmente, a educação deve prezar pelo respeito às particularidades de cada contexto

<sup>7</sup> Trecho mencionado no parecer homologado para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, relatado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e direcionado ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

educacional, de modo que os currículos do ensino fundamental e médio apresentem um referencial diversificado de acordo com a realidade sociocultural e econômica da 'clientela'.

Já o artigo 79-A, antes de ser vetado, determinava que os cursos de capacitação de professores(as) contassem com a presença de entidades dos movimentos sociais negros, das universidades e outras instituições de pesquisa acerca da temática em questão. O artigo foi vetado pelo fato que na LDB não há menção sobre cursos para capacitação de professores(as), logo, seria contrário às normas de interesse público<sup>8</sup>.

Diante da análise dos vetos realizados na Lei nº 10.639 (2003), torna-se possível perceber a tendência que o poder político hegemônico apresenta de desmobilizar as conquistas políticas empenhadas por militantes e intelectuais negras e negros ao longo da história. Com isso, podemos identificar mais precisamente os limites que a formação de professores(as) apresenta para contemplar o trato das relações étnico-raciais, a valorização da memória das lutas e resistências afro-brasileiras e, especialmente, para promover o reconhecimento das produções da intelectualidade negra que contribuem significativamente para a compreensão e superação das desigualdades raciais que se mostram presentes, inclusive, no campo do acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, optamos pela análise das Diretrizes Curriculares para Formação Continuada de Professores(as) pelo intuito de vislumbrar, na formação continuada, possibilidades para que o contexto de marginalização do conhecimento em que a intelectualidade negra é situada seja ressignificado por meio da divulgação de suas contribuições. Também decidimos pela análise das diretrizes mencionadas por consideramos importante voltar a atenção aos documentos que orientam a formação dos(as) profissionais que já estão em exercício na educação básica, tendo em vista as mudanças curriculares que irão abranger suas atuações em decorrência das determinações da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não iremos nos ater especificamente a essas mudanças nessa discussão, mas destacamos que a reformulação dos conteúdos curriculares que serão abordados na Educação Básica têm influência sobre as temáticas priorizadas nos processos de ensino e aprendizagem.

A Resolução CNE/CP nº 1 (2020) orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica. Os fundamentos dessas diretrizes são a BNCC e a Base Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Em contrapartida às justificativas dos vetos realizados na Lei nº 10.639 (2003), as diretrizes para formação continuada de professores(as) consideram as incumbências da LDB de garantir que a União, os estados e municípios promovam a formação inicial, continuada e a capacitação de profissionais do magistério, além de definir que os institutos superiores de educação mantenham programas de educação continuada para profissionais da educação de diferentes níveis. Tais medidas formulam incisos da LDB que foram incluídos pela Lei nº 12.056 (2009), aproximadamente seis anos após o estabelecimento da Lei nº 10.639 (2003). Nesse sentido, consideramos que as providências dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica podem conceder algumas possibilidades para reparar os obstáculos estabelecidos pelos vetos à Lei nº 10.639 (2003).

Dentre essas possibilidades, está a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece como objetivo:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Planejando a Próxima Década, 2014, p. 51)<sup>9</sup>.

Conforme apontado por Gomes (2009), a presença das minorias sociais nas universidades têm demandado novas epistemologias que versam sobre a realidade complexa na qual nos situamos, especialmente por ser uma realidade constituída de aspectos de desigualdades estruturais que requerem compreensão crítica. Nesse sentido, podemos considerar que dar enfoque a essas demandas corrobora para o cumprimento da Meta 16 do PNE com respaldo das diretrizes para a formação continuada para professores(as) que, por sua vez, irão atuar em contextos escolares distintos, caracterizados pela diversidade dos sujeitos e pela pluralidade dos saberes. Essa dinâmica tem produzido bons resultados, principalmente, nas áreas mais periféricas do mundo moderno, onde há tensionamentos entre os saberes hegemônicos e não hegemônicos. No âmbito das universidades brasileiras, a intelectualidade negra e outros saberes dissidentes à racionalidade eurocêntrica estão situados nesse contexto de tensionamentos que, para além de eventuais conflitos político-ideológicos, podem ampliar a visibilidade de conhecimentos negligenciados nos currículos (Gomes, 2009).

<sup>8</sup> Mensagem nº7 de 9 de janeiro de 2003. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm)

<sup>9</sup> Documento elaborado pela equipe: Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), Luiz Fernandes Dourado (UFG), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE), João Ferreira Oliveira (UFG), Catarina de Almeida Santos (UnB), Karine Moraes (UFG) e Nelson Cardoso Amaral (UFG). Colaboração: Flávia Maria de Barros Nogueira (SASE/MEC), Rosiléa M. R. Wille (SASE/MEC) e Walisson M. de P. Araújo (SASE/MEC).



Neste ponto da discussão, buscamos analisar em que sentido o reconhecimento e valorização da diversidade cultural são considerados no documento. Na seção dos objetivos das diretrizes curriculares em questão, o 3º artigo menciona que os(as) professores(as) devem apresentar sólido conhecimento das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global com vistas ao desenvolvimento pleno dos(as) educandos(as). No capítulo destinado à política da formação continuada de professores(as), o aspecto cultural é novamente mencionado, de modo a visar o desenvolvimento da capacidade gestora dos membros das instituições de ensino, a fim de consolidar uma cultura institucionalizada de ‘sucesso e eficácia escolar’ para a comunidade escolar (Resolução CNE/CP nº 1, 2020)<sup>10</sup>.

Ao longo do documento não há uma especificação sobre o que determina o sucesso e a eficácia escolar. Ao pautar a importância do ‘reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos e de suas comunidades de origem’ visando a obtenção do ‘sucesso escolar’, entendemos que as diretrizes enfatizam a necessidade de fortalecer os vínculos entre a escola, as famílias e seus membros a partir da criação da noção de pertencimento entre os diferentes grupos. Contudo, não há direcionamentos mais específicos sobre quais contribuições das famílias e comunidades seriam importantes a serem consolidadas.

Com relação à valorização da produção cultural local e global por meio dos processos de aprendizagem, consideramos que no contexto brasileiro, é fundamental resgatar a história e a cultura dos povos originários, africanos e afro-brasileiros que contribuíram consideravelmente para a construção sociocultural e política do país. O objetivo de viabilizar o ‘sucesso escolar’ por meio da valorização das contribuições familiares e das comunidades de origem dos(as) educandos(as) representa uma possibilidade de promover trocas culturais significativas, considerando a diversidade de vivências que cada instituição familiar congrega. Para tanto, não se pode priorizar os aspectos culturais e étnico-raciais de um determinado grupo em detrimento de outros.

Lélia Gonzalez (1988) elaborou a categoria político-cultural de amefricanidade para definir e contextualizar a formação histórico-cultural do Brasil, que ‘por razões de ordem geográfica e inconsciente’, não é o que, em geral, se afirma: um país cuja formação do inconsciente tem a base da racionalidade europeia e branca. A presença negra na construção cultural do continente americano demandou a elaboração de uma categoria que promovesse uma abordagem interdisciplinar. Para a autora, as expressões culturais africanas e indígenas caracterizam o que representa, em sua categorização, uma Améfrica, ou América Africana.

Do ponto de vista da importância do resgate das contribuições do povo negro para o contexto educacional é fundamental abordar a pluralidade que constitui a cultura brasileira nos currículos. Ainda que esse aspecto das diretrizes possibilite abordar essa reflexão para a formação docente, o documento não enfatiza sua dimensão histórico-cultural, pois estabelece que as características locais e globais da cultura devem estar voltadas ao desenvolvimento dos(as) educandos(as) com vista, principalmente, no conhecimento, na prática e no engajamento profissional. Nesse sentido, a visão hegemônica sobre os currículos está relacionada às perspectivas eurocêntricas e, portanto, o que constitui o aspecto cultural dos currículos também passa pelas lentes enviesadas pelo pensamento eurocêntrico (Ferreira & Silva, 2018).

Ainda no capítulo sobre a política da formação continuada, as diretrizes enfatizam os objetivos constitucionais relacionados à atuação profissional, como o empenho em prezar pela soberania nacional, cidadania e dignidade, valores sociais do trabalho, livre iniciativa e a defesa do pluralismo político de forma a contribuir para a erradicação das desigualdades e dos preconceitos de todas as origens. As diretrizes também estão referenciadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos com foco na construção de uma cultura de paz por meio da compreensão, tolerância e amizade entre os diferentes grupos étnico-raciais e religiosos.

No que se refere às competências gerais dos(as) docentes com relação ao trato das questões culturais e históricas, as diretrizes estabelecem:

[...] compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na realidade do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva; [...] valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural; [...] conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana; [...] explicitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Resolução CNE/CP nº 1, 2020, p. 6).

<sup>10</sup> Resolução elaborada durante o período em que a socióloga e professora Maria Helena Guimarães Castro assumiu a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em geral, as abordagens culturais presentes nas diretrizes para a formação continuada de professores(as) são apresentadas de forma generalizada. Nesse sentido, as produções da intelectualidade negra, bem como a história e cultura afro-brasileira ainda são pouco valorizadas pelo sistema educacional do país, o que compromete a construção de uma educação emancipadora aos sujeitos, cujas identidades e fenótipos são depreciados do ponto de vista do imaginário social, bem como as memórias são desvalorizadas do ponto de vista político-ideológico (Souza, 2005).

De acordo com as proposições de Oliveira e Candau (2010), os ‘temas transversais’ definem os conteúdos que abordam diversidade cultural nas diretrizes curriculares. Há uma tendência de que esses temas priorizem o conhecimento histórico a partir do viés eurocêntrico em detrimento de outras realidades socioculturais. Esse processo contribuiu para a instituição de um determinado modelo de identidade nacional, calcado em parâmetros eurocêntricos e sustentado pela ideologia da democracia racial. Desse modo, há uma negação da existência dos conflitos raciais acrescido pela concepção de que ‘somos todos iguais’, com o propósito de dispensar a necessidade do ensino das relações étnico-raciais com ênfase na afirmação das diferenças e na redução das desigualdades. Nesse sentido, o que se destaca é uma tentativa de marginalizar tais discussões com a finalidade de manter discursos e políticas hegemônicas.

É possível considerar que esse processo decorre da dinâmica de dominação colonialista que ainda se mantém por meio da colonialidade. Durante o colonialismo a Europa se constituiu como modelo universal de racionalidade de modo que, ainda na atualidade, essa lógica se perpetua. Assim, Quijano (2005) apontou que, com a constituição da América, o eurocentrismo fortaleceu as bases de dominação colonialistas a partir da classificação da população mundial em torno da ideia de raça, que produziu identidades ‘historicamente novas’, como a de negros e indígenas. Na perspectiva do autor, a categoria de raça emergiu nesse contexto como uma ‘construção mental’ para estabelecer o engodo da ‘superioridade’ da identidade do colonizador e, por conseguinte, o exercício da dominação sobre a existência, os modos de vida, as culturas e os saberes dos sujeitos dissidentes ao padrão europeu. Enquanto no colonialismo a humanidade dos povos originários e africanos era negada para legitimar sua exploração, na sociedade moderna, a racionalidade, a cultura e história desse povo é negada de modo a produzir a desvalorização de suas epistemes em prol da supervalorização da racionalidade eurocêntrica.

Em função disso, ainda que a valorização da diversidade cultural e afirmação das diferenças estejam previstas nos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil, na prática, o trato dessas temáticas apresenta um aspecto frágil. Estabelecer o eurocentrismo como única forma de racionalidade legítima promove o ocultamento da diversidade e produz o estereótipo do ‘brasileiro cordial’, que homogeneiza as diferenças na tentativa de negar os tensionamentos provocados pelas desigualdades. Essa perspectiva distancia determinados grupos étnico-raciais dos espaços públicos e atribui a falta de pertencimento criada por essa lógica à incapacidade e ausência de competências aos próprios prejudicados (Silva, 2008).

Nesse sentido, podemos observar uma dimensão do multiculturalismo presente na elaboração dos documentos que regulamentam a educação no Brasil, sobretudo com relação à formação docente. Hall (2003) recorreu aos estudos pós-coloniais para analisar as questões acerca do multicultural e do multiculturalismo. O ‘multicultural’ apresenta um sentido qualitativo relacionado à complexidade social e aos problemas de governabilidade presentes em qualquer sociedade em que distintas comunidades culturais convivem e constroem uma vida em comum, ao mesmo tempo em que há uma busca por uma ‘identidade original’. Assim, o multicultural está relacionado ao pluralismo que, entre as diferenças, traz consigo algo em comum, mas heterogêneo. O multiculturalismo, por sua vez, possui um caráter de substantivo e se refere às estratégias políticas utilizadas para administrar conflitos de diferenças e diversidades gerados nas sociedades multiculturais. O sufixo ‘ismo’ do termo multiculturalismo o converte em uma doutrina política de modo a reduzi-lo a uma singularidade fixa e formal (Hall, 2003).

Ao nos depararmos com os obstáculos para o bom desempenho da Lei nº 10.639 (2003) e para que o ensino das relações étnico-raciais seja contemplado na formação docente de professores(as) da Educação Básica, nos deparamos também com algumas expressões do multiculturalismo. Há vários multiculturalismos, mas aqueles que caracterizam as políticas educacionais brasileiras diante dos tensionamentos das novas epistemologias emergentes na sociedade contemporânea são o multiculturalismo liberal e pluralista.

Para Hall (2003), o multiculturalismo liberal é aquele que busca integrar diferentes grupos culturais de forma rápida ao *mainstream* (ou sociedade hegemônica) com base em uma cidadania universal, de modo a tolerar determinadas expressões culturais apenas em âmbito privado. Como exemplo prático, podemos citar a intolerância religiosa que distancia o conhecimento da cultura das religiões de matrizes africanas dos

currículos. O multiculturalismo pluralista busca atenuar as diferenças grupais em seus aspectos culturais e promove ações políticas baseadas na concessão de direitos a diferentes grupos culturais. Desse modo, as ações políticas que desmobilizam as reivindicações das minorias sociais por medidas mais efetivas no que se refere à valorização da diversidade étnico-racial, denotam um esvaziamento político.

Após a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica, a perspectiva da ‘sociologia das ausências e das emergências’ (Santos, 2004) se faz oportuna para melhor compreender a dinâmica das políticas educacionais frente às relações étnico-raciais no Brasil. Apesar da participação significativa de movimentos sociais na organização da sociedade civil, nem todos tiveram a mesma visibilidade social. No campo das Ciências Sociais e Educação, há um maior interesse teórico pelos movimentos operários, sindicais, docentes, sem-teto, dentre outros. Em contrapartida, as contribuições políticas e intelectuais de movimentos sociais como o movimento negro têm ocupado o campo das ausências nos contextos de construção do conhecimento e deliberações políticas. Contudo, identificar tais ausências e questioná-las pode ser uma alternativa para promover mudanças nesses contextos (Gomes, 2017).

A ‘sociologia das ausências e das emergências’ (Santos, 2004) consubstancia estudos que visam problematizar as lacunas e vislumbrar possibilidades para superá-las a partir de novas proposições. Nesse sentido, a ‘sociologia das ausências’ consiste em evidenciar que aquilo que é ausente, na realidade, é produzido para parecer uma ausência. Assim, a ‘sociologia das ausências’ transforma as ausências em presenças. Para compreender o processo de ‘produção da não existência’ é necessário reconhecer que a negação da existência não ocorre apenas de uma forma. A negação do acesso ao conhecimento, à memória e à história de determinado grupo, direta ou indiretamente, produz a não existência deste em uma área da vida social que se desdobra sobre outras (Gomes, 2017).

Como contrapartida, a ‘sociologia das emergências’ busca romper com as perspectivas de ausências futuras a partir das possibilidades que se manifestam no presente. Nas proposições de Santos (2004), o conceito que orienta a sociologia das ausências e emergências é o ‘ainda não’, apresentado por Bloch (1995)<sup>11</sup>, e pode ser interpretado da seguinte forma:

[...] o ‘ainda não’ é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade). A possibilidade é o movimento do mundo. Sendo assim, a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Ela amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e as expectativas futuras que ele comporta (Gomes, 2017, p. 41, grifo da autora).

Quando nos deparamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a formação continuada para professores(as) da Educação Básica, identificamos ausências quanto ao ensino das relações étnico-raciais considerado como instrumento para a valorização da história e cultura afro-brasileira. Assim, nos situamos diante do ‘ainda não’ constituído por potências e potencialidades: ainda não vemos o acúmulo intelectual e político das gerações afro-brasileiras sendo devidamente reconhecido, ainda que suas contribuições para a construção de uma sociedade efetivamente mais justa tenham sido expressivas. Contudo, reconhecemos que essas ausências vêm mobilizando novas epistemologias, reivindicadas e elaboradas por sujeitos comprometidos com a investigação e elaboração de alternativas.

Assim, reiteramos o potencial da Meta 16 do PNE que integra as diretrizes em questão e seu objetivo de qualificar a formação docente, a fim de garantir que os(as) professores(as) da Educação Básica acessem a pós-graduação, como uma possibilidade de emergência. É necessário investigar profundamente as condições de trabalho dos(as) docentes para realizarem a formação continuada, as condições de acesso e permanência na pós-graduação, estabelecer uma análise interseccional para identificar o público-alvo e suas necessidades com relação aos marcadores sociais da diferença como raça, classe, gênero, sexualidade, entendendo que esses marcadores também perpassam suas realidades sociais e se estruturam não apenas como aspectos identitários, mas também como eixos de poder que produzem desigualdades. Com efeito, consideramos que subsidiar o ensino das relações étnico-raciais na formação continuada docente representa uma estratégia potente de superação das desigualdades sócio-raciais tanto no campo da educação, quanto nos campos relacionados ao acesso aos direitos que consolidam o exercício da cidadania.

<sup>11</sup> Boaventura de Sousa Santos (2004) faz referência à obra de Ernst Bloch, intitulada *The Principle of Hope* (1995), traduzida para o português para “O princípio da Esperança”, publicada em Cambridge pela MIT Press.

## Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica com vistas a identificar em que medida o documento contempla o ensino das relações étnico-raciais na formação docente. Para este estudo, estabelecemos como referencial as contribuições políticas e teóricas da intelectualidade negra como subsídio para que o ensino das temáticas étnico-raciais ocorra de modo significativo, sobretudo, com ênfase na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira como possibilidade para superação contínua das desigualdades sócio-raciais.

Nesse sentido, estruturamos o texto em dois tópicos, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte do artigo, nos dedicamos a resgatar algumas contribuições do MNU a partir da década de 70 como forma de contrapor a tendência que a colonialidade possui de marginalizar memórias que marcaram processos de luta e resistência da população negra no Brasil. Dentre esses processos, destacamos a emergência da intelectualidade negra na academia entre os anos 80 e 90 do século XX, como resultado do empenho em garantir o acesso à educação, ao conhecimento e ao resgate da memória que contribuem para a compreensão e transformação da realidade. A presença de intelectuais negros e negras nas universidades públicas brasileiras representa um marco no histórico de resistências deste grupo étnico-racial, uma vez que esse movimento contribuiu para o surgimento de novas epistemologias, onde a população afro-brasileira e a realidade por ela vivenciada não seriam meros objetos de estudos. Ao contrário, esse foi um dos contextos em que os(as) intelectuais negros(as) assumiram o protagonismo de suas narrativas, deixando de serem objetos de estudo para se tornarem sujeitos de construção de conhecimentos. Diante disso, compreendemos que o acúmulo político e teórico da intelectualidade negra fornece importantes indícios para que as políticas educacionais, voltadas ao ensino das relações étnico-raciais, se tornem instrumentos eficazes para a redução das desigualdades e das discriminações étnico-raciais por meio da educação, sobretudo da formação docente continuada.

Considerando as contribuições dos movimentos sociais e da intelectualidade negra, na segunda parte do texto, buscamos analisar em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica contempla o ensino para as relações étnico-raciais, entendendo o contexto em questão como um meio propício para a divulgação dos acúmulos produzidos pela intelectualidade negra ao longo da história. Para tanto, nos atentamos, especialmente, ao modo com que as temáticas relacionadas à diversidade cultural são apresentadas no documento e para a especificidade das questões étnico-raciais. Tal especificidade não é contemplada pelas diretrizes e o aspecto cultural apresentado no documento possui um viés generalizante, voltado para a manutenção de uma identidade nacional hegemônica, baseada em parâmetros eurocêntricos, favorável a uma suposta harmonia e estabilidade que o não reconhecimento das diferenças e a omissão das desigualdades produzem.

Como contrapartida, a perspectiva da ‘sociologia das ausências e das emergências’ (Santos, 2004) nos indica possibilidades mesmo diante de omissões de referenciais teóricos, temáticas e práticas de ensino e aprendizagem que contribuem para a restituição do protagonismo social e histórico da população afro-brasileira. No cerne das discussões em que identificamos ausências estruturais, nos mobilizamos para compreender e destacar indícios para que seja possível transformar os contextos em que as desigualdades se manifestam. Esse processo emerge de um presente marcado por ausências, com vistas a um futuro utópico, mas, sobretudo, precedido por discussões e ações que visam contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente mais justa, por meio de uma educação que contemple as diversidades e conceda espaço para a criação de pertencimento entre os diferentes grupos étnico-raciais, principalmente aqueles desprestigiados. Nesse sentido, identificamos na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica elementos que merecem ser melhor pontuados para que as metas e objetivos deste documento não tenham um fim em si mesmos, mas, especialmente, abranjam as necessidades e as diversidades dos(as) educadores(as) e educandos(as) que por ele se orientam.

## Referências

- Bloch, E. (1995). *The principle of hope*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fernandes, O. (2016). Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. *Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 1(1), 106-118. DOI: <https://doi.org/10.29327/211303.5.8-1>
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2018). Confluências entre pedagogia decolonial e educação das relações étnico-raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e

- Paulo Freire. In M. F. Garcia, & J. A. N. Silva (Org.), *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da lei 10.639/0*. (p. 71-113). João Pessoa, PB: UFPB.
- Gomes, N. L. (2008). Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores(as) da educação básica: desafios enfrentados pelo programa de ações afirmativas da UFMG. In J. E. Gomes, & G. Leão (Org.), *Quando a diversidade interroga a formação de professores* (p. 109-131). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Gomes, N. L. (2009). Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Org.), *Epistemologias do Sul* (p. 419-443). Coimbra, PT: Gráfica Coimbra Ltda.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92-93, 69-82.
- Gonzalez, L. (2018a). A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In União dos Coletivos Pan-Africanistas (Org), *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...* (p. 34-53). São Paulo, SP: Editora Filhos da África.
- Gonzalez, L. (2018b). Por um feminismo afrolatinoamericano. In União dos Coletivos Pan-Africanistas (Org), *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...* (p. 307-320). São Paulo, SP: Editora Filhos da África.
- Hall, S. (2003). A questão multicultural. In L. Sovik. *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (p. 51-100). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 9 janeiro). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. (2009, 13 outubro). Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Org.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 127-167). Bogotá, CO: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Planejando a Próxima Década. (2014). Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília. Recuperado de [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (p. 117-142). Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. (2004, 17 junho). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. (2020, 27 outubro). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília.
- Santos, B. S. (2004). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In Santos, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente por uma vida decente* (p. 777-821). São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, P. B. G. (2008). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 30(3).
- Souza, F. S. (2005). *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

## INFORMAÇÕES SOBRE AS AUTORAS

**Mariana Alves de Sousa:** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP (campus Marília), Bolsista FAPESP, mestra em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio UNESP) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: [ma.sousa@unesp.br](mailto:ma.sousa@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9114-6395>

**Monica Abrantes Galindo:** Professora Assistente da UNESP (*campus* São José do Rio Preto) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu de Biociências pela mesma instituição. Licenciada em Física, Mestre em Ensino de Ciências e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: [monica.galindo@unesp.br](mailto:monica.galindo@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-5098>

**Maria Valéria Barbosa:** Possui graduação e doutorado em Ciências Sociais pela UNESP e mestrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é professora assistente doutora da UNESP de Marília atuando na graduação de Ciências Sociais e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio UNESP).

E-mail: [valeria.barbosa@unesp.br](mailto:valeria.barbosa@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9142-2131>

**Nota:**

Mariana Alves de Sousa, autora responsável pelo desenvolvimento do tema, formatação, revisão e submissão do texto; Monica Abrantes Galindo, autora responsável pela concepção e direcionamento do tema, redação, revisão crítica do texto e aprovação da versão final a ser submetida; Maria Valéria Barbosa, autora responsável pela redação, revisão crítica do texto e aprovação da versão final a ser submetida.