

## BRANQUITUDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

*Tiago Soares Marques  
Deivison Moacir Cezar de Campos*

### Resumo

O presente artigo busca analisar como a branquitude se inscreve nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, pensando em particular na formação de professores de História. É evidenciado o processo histórico deste campo e como o mesmo esteve pautado em uma concepção eurocêntrica do currículo. Ao mesmo tempo, na contemporaneidade se perpetua, apesar de alguns avanços, a ideia de uma história euroreferenciada. Nesse sentido, a partir de uma análise cultural, as DCNs para a formação de professores são analisadas, dentro de seus respectivos contextos, entendendo suas particularidades — por exemplo, a atenção dada à temática étnico-racial — e similaridades — o modo como perpassa nos documentos a noção multiculturalista de diversidade, que contempla diferentes grupos raciais, mas não questiona as estruturas sociais. Conclui-se que as atuais diretrizes não contribuem para a problematização da branquitude enquanto estrutura de poder e da História enquanto instrumento desse poder, sendo necessário maior aprofundamento e articulação com a educação das relações étnico-raciais para uma efetiva mudança da realidade social.

**Palavras-chave:** branquitude e formação de professores de história; diretrizes curriculares nacionais; currículo.

## WHITENESS AND HISTORY TEACHERS' FORMATION IN THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES

### Abstract

This article aims to analyze how whiteness is inscribed in the National Curricular Guidelines (NCG) to the formation of teachers, particularly thinking on History teachers' formation. It is highlighted the historical process of this area and how it has been guided as a Eurocentric conception of the curriculum. At the same time, in contemporaneity it is spread, despite some improvements, the idea of a Euroreferenced history. This way, parting from a cultural analysis, the NCGs to the formation of teachers are analyzed, inside their respective contexts, understanding their particularities — for example, the attention given to the ethnic-racial theme — and similarities — the way in which runs through the documents the multicultural notion of diversity, that contemplates different racial groups, but does not question social structures. It is concluded that the current guidelines do not contribute to the problematization of whiteness as power structure and of History as instrument of this power, being necessary a higher deepening and articulation with education and ethnic-racial relations to an effective change of social reality.

**Keywords:** whiteness and history teachers' formation; national curricular guidelines; curriculum.

## BLANQUITUD Y FORMACIÓN DE MAESTROS DE HISTORIA EN LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES

### Resumen

El presente artículo busca analizar como la blanquitud inscribiese en las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de maestros, pensando en particular en la formación de maestros de Historia. Es evidenciado el proceso histórico de este campo y como el mismo estuvo direccionado en una concepción eurocéntrica del currículum. Al mismo tiempo, en la contemporaneidad es perpetuada, a pesar de algunos avances, la idea de una historia euroreferenciada. En este sentido, a partir de un análisis cultural, las DCNs para la formación de maestros serán analizadas, dentro de sus respectivos contextos, entendiendo sus particularidades — por ejemplo, la atención dada a la temática étnico-racial — y similitudes — el modo como atraviesa en los documentos la noción multiculturalista de la diversidad, que contempla distintos grupos sociales, pero no cuestiona las estructuras sociales. Resulta que las directrices actuales no contribuyen para la problematización de la blanquitud en cuanto estructura de poder y de la Historia en cuanto instrumento de ese poder, siendo necesario mayor profundización y articulación con la educación de las relaciones étnico-raciales para un efectivo cambio de la realidad social.

**Palabras clave:** blanquitud y formación de maestros de Historia; directrices curriculares nacionales; currículum.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar como a branquitude se inscreve nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, pensando em particular na formação de professores de História. A discussão está inserida no âmbito de uma pesquisa que busca ampliar o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir da perspectiva de que os sujeitos brancos também devem ser articulados no combate ao racismo e às desigualdades raciais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), é preciso entender que o racismo, bem como o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não atingem somente aos negros, mas também aos brancos e outros grupos étnico-raciais. Com isso, os resultados desses processos são diferentes para cada grupo.

As pesquisas mais recentes sobre os cursos de formação de professores de História têm demonstrado que, mesmo diante das novas concepções e propostas de ensino, há uma predominância de práticas e currículos euroreferenciados (COELHO, COELHO, 2018; SILVA, 2018). Ou seja, mesmo com o avanço na própria legislação, que determina como princípios da educação nacional o pluralismo de ideias e a consideração com a diferença étnico-racial (BRASIL, 2020), persiste no contexto educacional um pensamento colonial, que tem como referência uma única cultura, uma única visão de mundo e proposta de sociedade, ignorando outras como igualmente possíveis.

Os Estudos Críticos da Branquitude, campo institucionalizado a partir dos Estados Unidos na década de 1990, apontam que o não entendimento sobre o lugar da identidade racial branca é um fator que reprime os modelos que buscam superar o racismo (BENTO, 2016; SCHUCMAN, 2012). Nessa perspectiva, a partir do processo de colonização no Brasil, iniciado no século XV, a partir do qual se subjugou os povos originários, os brancos impuseram-se como o modelo universal de humanidade, ou seja, o padrão a ser seguido pelos demais grupos raciais. Com isso, constituíram-se gradativamente os privilégios materiais e simbólicos da branquitude. A manutenção dessa

estrutura de privilégios faz com que, no âmbito da formação de professores em História, o referente do conhecimento sempre seja o sujeito branco.

De acordo com Silva (2018, p. 13), refletir sobre a formação de professores de História a partir de representações das identidades brancas “[...] implica um esforço, sem garantias de pleno êxito, para a desconstrução de conhecimentos, significações e relações de poder herdadas do projeto moderno, branqueador, uniformizador e colonial de educação”. Com o entendimento de que pesquisas sobre essa temática ainda não se consolidaram na academia, é urgente que professores participem do debate, reflitam sobre sua própria realidade e suas práticas enquanto profissionais da educação.

Os processos educativos — formais e informais — participam na consolidação da branquitude em uma posição de privilégio. Assim, no processo histórico da formação de professores de História, no Brasil, convém indagar sobre a ausência de discussões sobre o papel dos sujeitos brancos nas relações raciais e, também, sobre os modos como, no componente curricular de História, operam relações de poder e saber que legitimam e respaldam privilégios da branquitude.

No presente artigo, atenção especial é dedicada à legislação curricular, buscando entender como as questões concernentes às relações étnico-raciais são inseridas e reverberam em propostas curriculares, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

## UMA HISTÓRIA – BRANCA – DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os processos de formação de professores de História parecem orientados, em grande medida, por uma perspectiva de ensino predominantemente euroreferenciado. Observa-se, que ao longo do processo de implementação dessa formação, durante o século XX, não houve uma preocupação efetiva, por parte das instituições públicas e privadas, com o estabelecimento de uma educação que contemplasse as diferentes pertencas étnico-raciais. Os debates sobre quais saberes precisavam ser sistematizados não atentaram, durante muito tempo, a outros saberes que não os baseados no conhecimento ocidentalizado.

Assim como nas ciências de modo geral, a educação também foi vista como um fator importante para o desenvolvimento do pensamento eurocêntrico. O debate racial esteve presente no campo da Educação e teve influência nas resoluções norteadoras dos trabalhos dos educadores. De acordo com Jerry Dávila (2006), no início do século XX, o pensamento racial esteve fortemente presente na elaboração da educação pública, sendo que um número restrito de cientistas, intelectuais e médicos decidiam os caminhos a serem seguidos, que criaram e reproduziram as desigualdades já existentes na época.

O trabalho de médicos merece destaque, pois, no período, a perspectiva eugênica<sup>1</sup> ganhou força entre teóricos do país e se constituiu como uma solução para a questão racial da população brasileira. Os teóricos eugenistas encontraram um caminho eficaz para a efetivação das suas ideias, sendo que procuraram definir qual o papel da educação nesse processo, possibilitando uma comunhão entre educadores e eugenistas no objetivo de regeneração racial da nação (KERN, 2016).

---

<sup>1</sup> Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911) e “[...] foi uma tentativa de ‘aperfeiçoar’ a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários [...] que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a ‘melhorar’ uma população nacional” (DÁVILA, 2006, p. 31).

Com a responsabilidade de construir um Brasil mais europeu e com uma ideia de modernidade ligado à branquidão, os educadores brasileiros estabeleceram normas racializadas, através da ação e da prática que concedia ou negava recompensas com base nessas normas (DÁVILA, 2006). A efetivação desse processo dependia, também, de políticas voltadas à formação de profissionais que compartilhavam um entendimento comum de nação e de desenvolvimento.

No âmbito da formação universitária na área de História, destaca-se que desde o seu início, na década de 1930, com a criação de cursos na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal (UDF), havia uma estrutura rígida na organização curricular. Ainda que a UDF se baseasse nas propostas de Anísio Teixeira (NASCIMENTO, 2013), as preocupações e os debates giravam em torno da relação entre formação conteudista e formação pedagógica.

Posteriormente, com a extinção da UDF e a criação da Universidade do Brasil pelo Estado Novo, em 1937, houve uma perda de autonomia do curso de História, sendo este atrelado ao curso de Geografia. Ao mesmo tempo, as disciplinas continuavam orientadas por uma divisão tradicional do conhecimento histórico. Segundo Nascimento (2013), a Universidade do Brasil se tornou a instituição de ensino superior modelo para todo o restante do país, o que sugere que outras universidades tenham sido impulsionadas na direção de assumir proposta de formação semelhante.

Com o fim do Estado Novo, nas décadas seguintes houve um intenso debate no âmbito da educação que culminou, no ano de 1961, na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 4.024/61). O documento explicitava a necessidade da criação de um currículo mínimo, uma base comum para a educação no país. No mesmo ano foi fundada a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) que também propunha, entre outras questões, um currículo mínimo, por meio do qual se pretendia orientar cursos espalhados pelo país na direção de certa uniformidade na formação de historiadores e de professores de História.

Nas décadas de 1970 e 1980, com uma nova Lei de Ensino (n. 5.692/71), promoveu-se uma formação baseada na racionalidade técnica, em que o professor era considerado apenas um transmissor do conhecimento. No contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), no Brasil, os cursos de licenciatura em Estudos Sociais foram instituídos, abrangendo as áreas de História e Geografia, mas reorientando suas abordagens, de modo a limitar a capacidade crítica de ambas as áreas (NASCIMENTO, 2013).

Houve também a tentativa de extinguir os cursos, porém as associações nacionais, bem como os profissionais das respectivas áreas, lutaram contra. Entretanto, como ressalta Martins (2000, p. 120), “[...] é possível identificar que a luta pela manutenção da História como disciplina escolar autônoma possuiu uma conotação fortemente política na defesa do mercado de trabalho para os graduados em História, e menos uma preocupação acadêmica sobre qual História deveria ser ensinada”.

No contexto das lutas pela redemocratização, entre a década de 1980 e 1990, ocorreram reformas educacionais, mas estas foram orientadas por uma perspectiva neoliberal, e se estruturaram a partir de uma lógica produtivista (FETTER, KARPINSKI, SILVA, 2020). Impulsionados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais redefiniram o papel da educação na sociedade, bem como os caminhos que deveriam ser percorridos. Nesse sentido, como destacam os PCNs (BRASIL, 2000, p. 11):

A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades

mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular.

Assim, no início do século XXI foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos, e em 2002 instituídas para o curso de História (Resolução CNE/CES n. 13/02). De acordo com Nascimento (2013), a partir das DCN's houve uma articulação entre a formação de professor e de pesquisador, porém, tal perspectiva não inovou significativamente em relação aos conteúdos curriculares.

Contemporaneamente, segundo o autor, há o debate sobre a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, sendo que, para ele, o maior desafio da formação do professor de História, em nossos dias, é a articulação entre ensino e pesquisa. Sobre a produção do conhecimento, Fetter, Karpinski e Silva (2020) destacam, a partir da ideia de hibridismo, interdisciplinaridade e multiculturalismo, que há uma problematização do currículo baseado na cientificidade e racionalidade moderna, ou seja, as discussões atuais estão inseridas na contestação ao currículo eurocêntrico.

Ainda assim, pode-se perceber que a branquitude, no âmbito da formação de professores de História, não vem sendo contestada ou problematizada pelas instituições oficiais de ensino. Pelo contrário, parece que apesar de haver uma gradual preocupação com um ensino de História crítico e articulado com as questões sociais — principalmente a partir da década de 1970, como assinala Pinsky (2018) — a preocupação com o que se ensinava não ultrapassava à centralidade de uma história branca e europeia.

## HISTÓRIA EUROCENTRADA E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS

Na contemporaneidade, apesar de alguns avanços nessa perspectiva, ainda se encontra marcante a ideia de uma história euroreferenciada. De acordo com Coelho e Coelho (2018, p. 15), nos cursos de História, no Brasil, é predominante a divisão das disciplinas a partir da periodização quadripartite criada no século XIX, que tem como eixo norteador a história do continente europeu, sendo o “espaço absoluto” das disciplinas. Os autores afirmam que:

[...] a mesma Europa aparece como epicentro dos eventos que regulam processos em outras partes do globo – situação frequente em disciplinas voltadas para o trato com os processos de colonização da América [...] mas presentes também em disciplinas relativas à História da África, História Indígena, História da América ou do Brasil independentes e nas disciplinas de natureza teórico-metodológica.

Pensando a partir da branquitude enquanto relação de poder, a afirmação de Sovik (2009, p. 56) é pertinente, pois diz que “Ser branco no sentido mundial significa ter origem étnica europeia. O valor da branquitude está vinculado a essa origem e ao eurocentrismo”. Ao mesmo tempo, Frankenberg (2004) ressalta que em sociedades baseadas na dominação racial, a branquitude ocupa um lugar de vantagem estrutural, ou seja, reafirma constantemente a sua posição de poder material e simbólico, através de diferentes instrumentos, como, por exemplo, o registro e o ensino de História.

Sendo assim, existe uma relação entre o ensino da História e a formação da(s) identidade(s) branca(s). Isso porque, como argumenta Woodward (2014, p. 26), a identidade é construída muitas vezes a partir dos usos estratégicos que determinados grupos e sociedades fazem do seu passado.

Como explica a autora, “Os conflitos nacionais e étnicos parecem ser caracterizados por tentativas de recuperar e reescrever a história [...]. A afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação”.

Salienta-se que não existe aqui a pretensão de reivindicar uma suposta história verdadeira, que revelaria uma identidade a priori, essencializada, pois, como afirma Hall (2005, p. 13) “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Numa direção semelhante, Woodward (2014), a partir de S. P. Mohanty, permite entender melhor que não existe uma história, mas várias histórias, e que é problemático buscar apenas a celebração das suas existências, sem considerar as realidades materiais de opressão que existiram/existem entre os diferentes grupos que reivindicam essas histórias e que se concretizam, por exemplo, nos currículos.

A noção de currículo aqui empregada é a que o entende como um campo construído socialmente, não um dado fixo, estável, mas uma arena de disputas por significados. A partir disso, entende-se que “[...] o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2005, p. 135). Ou seja, a análise curricular da formação de profissionais da educação perpassa pela percepção sobre como os conhecimentos estabelecidos contribuem para a validação da branquitude como estrutura de poder.

Isso significa que o movimento que se faz na contemporaneidade, de incluir as temáticas étnico-raciais nos currículos e na formação de professores, precisa ir além do que simplesmente colocá-los como temas circunscritos a breves momentos no itinerário formativo da graduação. Como argumentam Coelho e Coelho (2018, p. 23), a inclusão de tais temáticas “[...] parece buscar satisfazer, formalmente, aquilo que a legislação prevê, sem a alteração da estrutura que vem conformando os cursos de História há décadas”.

Para problematizar abordagens restritivas das relações étnico-raciais, a teoria da discriminação racial com base no interesse, de Bento (2016, p. 29) ajuda a entender que a discriminação exercida pelos brancos se materializa, principalmente, na preocupação em manter os seus privilégios. Segundo a autora, “A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito”. Ou seja, a análise e o combate ao racismo não podem focar apenas nos sujeitos explicitamente racistas. Pessoas que se dizem antirracistas também fazem parte dessa estrutura de privilégios da branquitude e a reproduzem.

Argumenta-se, assim, que as mudanças nos processos e nas concepções de formação de professores só alcança o ponto em que a branquitude — e a sua percepção da História — não é questionada, problematizada. Simultaneamente, Silva (2018, p. 46) explica que “[...] a estrutura curricular afeta os sujeitos envolvidos, mas é vacilante, ambivalente, imperfeita, inacabada, mutante e também movida por desejos de formar sujeitos comprometidos com a justiça social”.

Nesse sentido, um novo currículo que construa uma percepção crítica da(s) História(s) e das relações dos diferentes grupos, bem como suas visões de mundo e o respeito à diferença, pode ser possível, pois como conclui Silva (2018), ainda que persistam as representações hegemônicas no currículo, há tentativas de ressignificá-lo fora da colonialidade. Essas tentativas estão relacionadas às ações dos sujeitos em seus mais diferentes contextos socioculturais, e através da legislação, determinadas práticas se tornam obrigatórias.

Desse modo, na seção seguinte são analisadas: a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

## DCNs FORMAÇÃO, DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO

As reflexões se dão a partir da análise cultural que, de acordo com Moraes (2016), significa se comprometer com as conjunturas das práticas sociais de um determinado objeto, e buscar refletir sobre as inter-relações dessas práticas, investigando as continuidades e, também, as rupturas. Desse modo, partindo da perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, as políticas educacionais são constituídas em relações de força, e nelas não se observa um efetivo acolhimento das políticas de ação afirmativa. Políticas pautadas fortemente por um modelo ideal de sujeito, que desconsideram os marginalizados socialmente (AMÉRICO, 2014).

Assim, as políticas públicas e a legislação específica para essa área, e sua relação com a EREER na contemporaneidade, podem ser observadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que tem seu início com a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Ao analisar o referido documento, destacam-se três trechos relacionados à temática étnico-racial. No Artigo 2º, incisos II e III, afirma-se que os currículos das instituições devem estar preparados para o acolhimento e o trato da diversidade e o exercício de atividades de enriquecimento cultural, respectivamente (BRASIL, 2002). Além disso, no Artigo 6º, em seu terceiro parágrafo, inciso II, indica-se que os conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverão contemplar as especificidades das comunidades indígenas (BRASIL, 2002).

O restante do documento, não contempla de forma direta essas questões. Ressalta-se que, apesar de nesse contexto não haver ainda a Lei n. 10.639/2003 e as DCNs/ERER, de 2004, já era presente no debate público a luta pela inclusão das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas<sup>2</sup>. As competências são abordadas no texto das Diretrizes, aspecto que vem sendo problematizado por pesquisadores do campo educativo, pois “[...] permite que o controle sobre o trabalho dos professores não fique centrado no processo, mas sim nos resultados alcançados no seu fazer docente” (CARVALHO, GONÇALVES, 2017, p. 88-89).

Apesar das DCNs de 2002 serem consideradas um grande passo para a constituição de cursos comprometidos com uma melhor formação dos profissionais da educação, ainda precisava de novas formulações, maiores debates, reflexões, para se consolidar como um documento que fosse base para os cursos de licenciatura.

Treze anos depois, um novo documento trouxe novo impulso para a qualificação da formação docente. A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, definiu novas diretrizes tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores. De acordo com

---

<sup>2</sup> Como resultado da *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida*, organizada pelo Movimento Negro em novembro de 1995, em Brasília, foi entregue ao Presidente da República um anteprojeto de lei do Movimento das Reparações e também foi assinado um decreto presidencial que criou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), tendo por objetivo desenvolver políticas de valorização da população e da cultura negra (CARDOSO, 2002).

alguns pesquisadores, o novo documento, resultado de um amplo debate entre o Ministério da Educação, as instituições acadêmicas, os profissionais da educação e a sociedade, representou um grande avanço nas políticas de formação de professores (CARVALHO, GONÇALVES, 2017; SANTOS, 2018; ZAN, LINO, MOTA, 2020).

Em diversos de seus artigos, explicita-se a importância de uma adequada abordagem da temática étnico-racial nos cursos de licenciatura. Em sua primeira página, é enfatizado, que “[...] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino” (BRASIL, 2015, p. 1). Além disso, nos artigos 2º, 3º, 8º, 13º, 14º e 15º, também se destaca a importância das diferenças étnico-raciais, além de se sublinhar a necessidade de abordagem da educação indígena e educação quilombola.

No âmbito das licenciaturas em História, com base nessa resolução, os cursos de formação de professores dessa área precisam estar atentos à construção de uma identidade própria de licenciatura, articulada com o bacharelado. Ao professor de História cabe articular e unir os saberes acadêmicos e específicos de sua área com os saberes pedagógicos, ou seja, saber como vai transmitir aos seus alunos o conhecimento (SCHMIDT, 1996). Numa direção semelhante, Caimi (2016, p. 87) explica:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente.

Entende-se que as demandas apresentadas pelos grupos sociais, ao longo da história, devem estar presentes em um documento normativo que considera “[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia [...]” (BRASIL, 2015, p. 1).

A análise da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, mostrou que há significativa redução no que concerne ao tratamento das questões étnico-raciais. O termo *étnico-racial*, por exemplo, é referenciado apenas uma vez, assim como a educação indígena — duas ocorrências — e a educação quilombola — uma ocorrência.

Ou seja, sobre o termo *étnico-racial*, o mesmo não é nomeado nas Diretrizes de 2002, enquanto aparece nas Diretrizes de 2015, ao menos em sete artigos diferentes, e nas Diretrizes de 2019, quando aparece apenas uma vez.

As atuais DCNs indicam, como um dos princípios norteadores, “[...] a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Art. 7º, inciso XIV). O termo *intercultural*, acompanhado da ideia de que se deva abordar as *contribuições* das etnias a uma nacionalidade unificada — a brasileira — indica pouca abertura para o tensionamento da nacionalidade e das formas de opressão, imposição cultural e dominação de uma cultura sobre outras. A abordagem das culturas por suas *contribuições* opera uma perspectiva conciliatória e acrítica, característica de uma abordagem da interculturalidade liberal, como conceitua Walsh (2009, p. 47):

A interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples mistura, fusão ou combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas



culturalmente distintas. Nem deve ser entendida como uma forma de intervenção do melhor de dois ou mais mundos possíveis ou reduzida a enunciados como “sociedade intercultural”, “educação intercultural”, “democracia intercultural”, “Estado intercultural”, que, em geral, apenas sugerem a diversidade existente. Em vez disso, representa processos dinâmico e dual ou multidirecional, repleto de criação e tensão e sempre em construção; processos enraizados em lacunas culturais reais e atuais.

No entanto, argumenta ela, a interculturalidade deveria ter uma dimensão prática, entendendo-se por essa dimensão o diálogo que se estabelece entre as diversas culturas. Nesse sentido, a formação de professores, no âmbito da interculturalidade crítica, implica um novo modelo de formação docente que leve em consideração não apenas as culturas e saberes, como também a agência e a participação protagonista destas nas discussões.

Ao dar uma ênfase maior na diversidade, as DCNs sequer fazem referência à Lei n. 11.645/2008 ou ao Artigo 26-A da LDB. O termo diversidade aparece nas três resoluções, evidenciando que, apesar das disputas existentes entre elas, há uma persistência do discurso multiculturalista. De acordo com Costa (2003), o multiculturalismo é um movimento que surgiu na primeira metade do século XX nos países em que a diversidade cultural representou problemas à unidade nacional. Ele incorpora tanto reivindicações étnico-raciais, como de gênero, sexualidade, classe, e demais lutas sociais e identitárias no tempo presente. Na percepção da autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 possibilitaram a entrada do multiculturalismo na educação brasileira.

Para Silva (2014, p. 73), no âmbito do multiculturalismo, a diversidade estabelece relações vagas de respeito e tolerância, sendo problemática essa ideia, pois apenas proclamar a existência da diversidade não é suficiente para exercer um olhar crítico político sobre a identidade e a diferença. Para ele, “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição”. Nesse sentido, a resolução vigente perpetua essa concepção ao enfatizar a necessidade da diversidade.

Pesquisadores da área da educação e entidades científicas e acadêmicas têm indicado que esse documento é um retrocesso nas formas de pensar as políticas educacionais (ANFOPE, 2019; POSIÇÃO, 2019; ZAN, LINO, MOTA, 2020). De acordo com Zan, Lino e Mota (2020), as entidades do campo educacional não foram ouvidas para a construção desse documento. As relações estabelecidas demonstram o caráter político do currículo, como um terreno de disputa, entendendo que o mesmo constrói a sociedade e a cultura, enquanto também é construído por ambos (VEIGA-NETO, 2004). Com isso, um dos aspectos que chama atenção é a necessidade da BNC-Formação se estruturar a partir da Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com Manfré (2020) a BNCC surgiu para alinhar com as diretrizes educacionais internacionais, os currículos das escolas, a formação de professores, as avaliações e os materiais didáticos, com a justificativa de organizar e dar mais coerência ao sistema educacional brasileiro. Para alguns pesquisadores, a BNCC não representa um avanço e superação de um ensino de viés tradicional (BARBOSA, LASTÓRIA, CARNIEL, 2019), e no âmbito da História, significa preparar os professores para aplicá-la, tendo a importância de uma formação crítica e reflexiva reduzida. De acordo com Barbosa, Lastória e Carniel (2019, p. 516-517):

Na área do ensino de História a BNCC não inova. Ela não consegue superar sequer a velha crítica feita há séculos, por François Simiand, dos “ídeos e das tribos dos historiadores”. Os velhos problemas podem ser resumidos em uma

visão eurocêntrica do passado, positivismo quanto ao uso de fontes em sala de aula, o que reflete diretamente na formação do alunado para a cidadania.

Diante das considerações apresentadas e do entendimento de que o Brasil é um país marcado pelo racismo, a inclusão de conteúdos — sob a perspectiva multiculturalista — não será suficiente para o questionamento de tal realidade. Coelho e Coelho (2018) atestam sobre a importância da discussão e problematização dos aspectos que fundamentam e dão continuidade ao pensamento racista e as posições sociais que marcam os diferentes grupos étnicos presentes na sociedade.

Nesse sentido, o enfrentamento do problema racial brasileiro leva em consideração uma complexa realidade que envolve diversos grupos étnico-raciais. Ao mesmo tempo, as DCNs/ERER apontam para a necessidade de se problematizar mentalidades racistas e discriminatórias seculares, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004).

Apesar de haver disposições sobre como pode ser elaborado um currículo e alternativas às práticas do ensino de História, ainda persiste uma visão eurocêntrica (COELHO, COELHO, 2018), mesmo com a inclusão e a valorização das histórias e das culturas negras e indígenas. O desafio atual está em inserir esses conteúdos de forma que problematize a história do Brasil e do mundo, colocando em questão os lugares sociais desiguais. Mais do que simplesmente trazer para a sala de aula os fatos do passado, a História tem o potencial de questionar a realidade em que está inserida e ter capacidade de instigar os alunos a pensarem sobre seus contextos.

A partir da noção de que a realidade bem como a história são construídas culturalmente (HALL, 1997), será possível criar possibilidades de percepção sobre as complexas conexões da sociedade, entre os indivíduos, grupos e instituições, e além disso, entender que os lugares sociais em que ocupam os sujeitos não são naturais, mas foram determinados ao longo da história.

## CONCLUSÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores têm sido um campo de disputas, de forma mais explícita nos últimos anos no que se faz referência às diferenças étnico-raciais. A partir da educação das relações étnico-raciais, é possível constatar que esses embates se intensificam com a maior presença ou ausência da temática, a depender de cada documento.

Ao mesmo tempo, a teoria do multiculturalismo se faz presente em todas as diretrizes analisadas, ainda que de formas distintas. A ideia de respeito e tolerância para com a diversidade é comum em todos os documentos, reproduzindo uma lógica de assimilação das diferenças, sem um questionamento das diferentes posições de poder que marcam os grupos étnico-raciais. Nesse sentido, entendendo o currículo como uma arena de luta por significados, no âmbito da ERER, a branquitude contribui para a permanência dessa lógica assimilacionista das diferenças, pois se constitui como uma posição de vantagem estrutural, a partir da qual são posicionados outros grupos e sujeitos na sociedade.

Sendo assim, reafirma-se também que dentro da formação de professores de História, mesmo que haja tentativas de construir um currículo crítico, a necessidade de manter os seus privilégios, faz com que a branquitude estabeleça limites para o avanço nas mudanças curriculares, mesmo que muitos sujeitos brancos se coloquem contra o racismo. É possível observar essa relação não somente na contemporaneidade, mas ao longo de toda a trajetória da construção da formação de professores.

Isso porque, durante o início do século XX, em nenhum momento, houve um questionamento, por parte das instituições, sobre a centralidade de uma história branca e europeia presente nos currículos. Além disso, na mesma época as teorias racialistas determinavam o branco como ideal de sujeito, bem como sua história e sua cultura, enquanto outros grupos – negros, indígenas, asiáticos – eram marginalizados. Assim, a História reproduzia essa lógica na construção dos seus conhecimentos.

Pensando na formação de professores de História, a mesma pode ser vista como um instrumento efetivo para a educação das relações étnico-raciais, pois através do seu conhecimento é possível identificar as construções ao longo do tempo e como determinados grupos dominaram e inferiorizaram outros a partir da imposição da branquitude. Aliado a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo documentos normativos oficiais que impõem modelos a serem seguidos, também constituem um importante aparato no que diz respeito às questões curriculares.

Conclui-se que as atuais diretrizes não contribuem para a superação da branquitude enquanto estrutura de poder, e da História enquanto instrumento desse poder, que privilegia determinados grupos e sujeitos, sendo necessário maior aprofundamento e articulação com a educação das relações étnico-raciais para uma efetiva mudança da realidade social.

## REFERÊNCIAS

- AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. *Poiésis*, UFF, v. 8, 2014.
- ANFOPE repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 7 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. *Anfope*, 2019. Disponível em <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em 8 jul. 2020.
- BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. *Faces da História*, v. 6, n. 2, 2019.
- BENTO, Maria A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. (org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n. 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 2/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 2/2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, p. 46-49.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular — pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? *Revista do Lbiste*, v. 3, n. 4, 2016.
- CARDOSO, Marcos. *O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. *Revista Didática Sistêmica*, v. 19, n. 1, 2017.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 — percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*. v. 34. 2018.
- COSTA, Gilcilene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural — A produção das diferenças na Revista Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- FETTER, Shirlei Alexandra; KARPINSKI, Raquel; SILVA, Denise Regina Quaresma da Formação de Professores: rompendo as fronteiras históricas sobre o fazer docente. *História em Revista*, v. 25, n. 2, 2020.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, 1997.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KERN, Gustavo da Silva. “Educar é eugениzar”: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (semi)formação: quais os dilemas da escola atual? *Contexto & Educação*, ano 35, n. 111, 2020.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimento em pesquisas. *Questões Transversais*, v. 4, n. 7, 2016.

- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013.
- PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- POSIÇÃO da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. *Anped*, 2019. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em 8 jul. 2020.
- SANTOS, Adriana Regina de Jesus *et al.* Formação do professor no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais. *Geminal*, v. 10, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, 1996.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SILVA, José Bonifácio Alves da. *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, v. 5, n. 9, 2004.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2009.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ZAN, Dirce Pacheco e; LINO, Lucilia Augusta; MOTA, Maria Renata. O papel do FORUMDIR e da ANFOPE na resistência à BNC da formação de professores. *YouTube*, 6 jul. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GhNaIJuZnCw>. Acesso em 6 jul. 2020.

*Submetido em setembro de 2022*  
*Aprovado em novembro de 2022*

### Informações dos autores

Tiago Soares Marques  
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)  
E-mail: [tiago.marques@rede.ulbra.br](mailto:tiago.marques@rede.ulbra.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1881-7559>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4646778035852737>

Deivison Moacir Cezar de Campos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
*E-mail:* [deivison.campos@pucrs.br](mailto:deivison.campos@pucrs.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9928-9825>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8332127774447991>