

Carlos José Moura de Carvalho (Mestrando)

Jorge Luiz Marques (Orientador)

Relações étnico-raciais e educação

**Uma proposta de formação (inicial e/ou continuada), reflexão e ação sobre
branquitude, eugenia e práxis educativas**



Rio de Janeiro, 2024

Relações étnico-raciais e educação

**Uma proposta de formação (inicial e/ou continuada), reflexão e ação sobre
branquitude, eugenia e práxis educativas**

Carlos Jose Moura de Carvalho (Mestrando)

Jorge Luiz Marques (Orientador)

Relações étnico-raciais e educação!

**Uma proposta de formação (inicial e/ou continuada), reflexão e ação sobre
branquitude, eugenia e práxis educativas.**

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C331 Carvalho, Carlos José Moura de
Relações étnico-raciais e educação : uma proposta de formação
(inicial e/ou continuada), reflexão e ação sobre branquitude, eugenia e
práxis educativas / Carlos José Moura de Carvalho ; Jorge Luiz Marques
de Moraes. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Imperial Editora, 2024.

46 p.

Bibliografia: p. 44-46.

ISBN: 978-65-5930-103-4.

1. Educação étnico-racial. 2. Relações étnico-raciais. 3. Eugenia.
4. Branquitude. 5. Letramento racial. 6. Formação docente. 7. Educação
básica. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III.
Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

Este Produto Educacional consiste em uma proposta de sugestão de disciplina (de preferência obrigatória) para programas de formação docente inicial e continuada. Ele surge a partir da pesquisa na qual através dela defende-se a ideia de que é preciso estudar as relações étnico-raciais na educação tendo a história da eugenia e os estudos contemporâneos sobre branquitude como ponto de partida, para assim assimilar e compreender melhor as questões sociorraciais as quais assolam a sociedade brasileira no âmbito educacional.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; eugenia e educação; branquitude e branqueamento; formação docente; formação de professores/as.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	8
1.1 - Questionário de reflexões pessoais étnico-raciais	8
1.2 - Questionário de reflexões acadêmicas étnico-raciais	9
1.3- Alguns conceitos introdutórios de fundamental compreensão	11
2 ESTUDOS E QUESTÕES REFLEXIVAS	13
2.1 - Estudo e contextualização histórica da branquitude no Brasil	13
2.1.1 – Relação branquitude e branqueamento	14
2.2 Eugenia e processo de educação no Brasil	15
2.3 Movimento Negro	17
2.4 Letramento Racial Crítico	19
2.5 Negrofilia ?	19
2.6 Branquitude e eugenia nas leis e normativas de Educação	21
3. <i>PRAXIS</i> E NÃO <i>PRAXIS</i> , A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE HUMANIZAÇÃO	22
3.1 <i>Práxis</i> eugênicas?	22
3.2 Sugestões de encontros de interação com matérias e materiais de humanização geral	25
3.2.1 Relações étnico-raciais e Língua Portuguesa	26
3.2.2 Matemática étnico-racial	28
3.2.3 Ciências, o som e as relações étnico-raciais	30
3.2.4 Geografia e branqueamento	32
3.2.5 Eugenia e História	34
3.2.6 Educação Física, o corpo étnico-racial ?	36
3.2.7 Relações étnico-raciais na Arte da BNCC	38
3.2.7 A branquitude e o Inglês	41
4. ÀS/AOS PROFISSIONAIS FORMADORES/RAS	42

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem origem em uma pesquisa intitulada **Eugenia? Branquitude? Desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente**. Na pesquisa foi possível constatar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, 9.394/96 -, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/10 -, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Parecer 03/2004 – e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de serem documentos orientadores de *práxis* educativas progressistas, revelam paradoxalmente através de seus textos o não revelar da branquitude. Tal fato para nós, diante de uma análise de conteúdo alicerçada no letramento racial crítico, significa a continuidade do espírito eugênico nas *práxis* educacionais atuais.

Ao nos debruçarmos sobre como a ausência dos conhecimentos sobre eugenia e branquitude pode interferir na formação docente, buscamos na verdade, o conteúdo balizador deste processo de ausência. E encontramos, ou melhor, não encontramos em nenhum momento nos documentos citados acima o termo branquitude. Sobre o termo eugenia, o mesmo aparece somente uma vez, na BNCC. Ao pensar que, de um total de 5 documentos analisados, 4 deles são orientadores e reguladores das *práxis* de educação e/ou para a educação das relações étnico-raciais o perceptível é: a ausência dos estudos sobre eugenia e branquitude nos cursos de formação inicial e continuada interfere no processo, oferecendo uma história da educação que não é a história da educação no Brasil, e sim, uma história na maioria das vezes única, trazendo quase sempre pessoas de origens europeias como heróis e heroínas nacionais. Logo, não forma educadores versados no letramento racial crítico; pelo contrário, repercute as ideias de colonização, ideias eugênicas, ideias da branquitude. Essa realidade nos traz o entendimento da necessidade dessa formação racializadora de todos os grupos étnico-raciais da origem do Brasil. Dessa maneira, pretendemos expor informações e conceitos históricos que fazem falta na orientação de educadores/as. A justificativa deste Produto Educacional – PE – se dá na medida em que, mesmo não inventando a roda, estamos difundindo saberes existentes sobre os conceitos de eugenia e branquitude que, por algum motivo, são pouco compartilhados nas academias nos cursos de formação inicial e continuada de docentes.

Portanto, este trabalho tem o objetivo de contribuir para os estudos iniciais e/ou continuados diante da perspectiva de ser alicerce para disciplina (eletiva e/ou obrigatória –

principalmente), e/ou curso de extensão de matrizes curriculares, orientando os estudos sobre eugenia, branquitude, relações étnico-raciais no âmbito educacional. Além do conteúdo, de sugestões de leituras e perguntas reflexivas, o trabalho trará também algumas sugestões de práticas não eugênicas, possíveis de serem adaptadas em várias disciplinas e em todas as etapas da Educação Básica.

Os alicerces teóricos deste PE giram principalmente em torno dos conceitos de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014, 2015), eugenia (Bonfim, 2017), branquitude (BENTO e CARONE, 2014 e BENTO, 2022), Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) negrofilia (DOS SANTOS, 2019). Outros trabalhos importantes na composição desta proposta são Santos (2018), Carvalho (2019), hooks (2017), Freire, (2018) Ramos (1957) e Brandão (2013). Vale ressaltar que este PE consiste em proposta de continuidade da pesquisa diante dos resultados encontrados, pois seguimos neste trabalho com a proposta de sugestão de estudos das relações étnico-raciais partindo de ponderações sobre o contexto histórico da eugenia e do conceito de branquitude.

O Produto Educacional está dividido da seguinte forma: a primeira parte contém breves reflexões e contextualização inicial, questionário étnico-racial, estudos, artigos, textos acerca da questão dos estudos das relações étnico-raciais em cursos de formação ponderando as três principais matrizes raciais brasileiras (europeia, africana, indígena) diante do foco na abordagem da branquitude enquanto pessoas brancas racializadas, em seus modos de pensar e agir estruturados culturalmente enquanto grupo racial na sociedade. A ideia é iniciar discussões sobre quais heranças cada grupo deixou “ontem” para a sociedade do agora. Depois disso, vamos às sugestões de materiais (livros, vídeos, brinquedos, jogos) que possibilitem práticas pedagógicas outras. Mas, antes mesmo de trazer sugestões do que fazer, traremos também sugestões do que não fazer, ou fazer de modo amparado no letramento racial crítico, procurando sempre a reflexão que deve contribuir para o equilíbrio social. Logo, buscamos o equilíbrio dos estudos das relações étnico-raciais. Acreditamos que, somente a partir disso, poderemos desestruturar para reestruturar a estrutura (SANTOS, 2018), reinventar uma educação (BRANDÃO, 2013) não colonizadora para nenhuma dessas matrizes – mas, que fique evidente, uma educação para humanização, pois quem desumaniza também não pode ser humano. Cabe ressaltar que este PE não é um guia engessado. Sendo assim, cada profissional de educação que entrar em contato com este material pode e/ou deve adaptar as sugestões de atividades de acordo com a realidade da comunidade escolar na qual trabalha.

Bons estudos!

1. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Vamos tratar desse Produto Educacional – PE - na perspectiva de um curso; um reorientador, uma contribuição para atualização dos estudos das relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação. E como um curso que almeja reflexão sobre as questões étnico-raciais no Brasil, acreditamos que começar por nós, por cada um de nós, por nossa trajetória de vida acadêmica também, vai enriquecer a discussões. Partindo da ideia de caminhos para orientação, se este PE fosse uma aula, nosso primeiro esforço deveria ser concentrado em pensar quem somos enquanto indivíduo e como estamos nos relacionando socialmente. A partir dessas premissas de entendimento do indivíduo e, por consequência, para e pela sociedade criamos os instrumentos a seguir. São questionários pequenos, mas auxiliares de reflexões iniciais sobre questões das relações étnico-raciais que nos afligem diariamente - mas que algumas pessoas podem nunca ter sentido e experienciado diretamente, enquanto outras precisam pensar frequentemente, mesmo sem saber ao certo o que os cerca algumas vezes. Para as reflexões, os instrumentos (questionários) a seguir têm a intenção de contribuir na esfera individual e social em relação às questões das relações étnico-raciais.

1.1 - Questionário de reflexões pessoais étnico-raciais

Sabemos que, para refletirmos sobre questões étnico-raciais que assolam nossa vida, precisamos de uma solidez teórica. Tal alicerce aqui será o letramento racial crítico. Isso significa dizer que toda vez que pensarmos na nossa vida pessoal diante do letramento racial crítico, precisaremos ponderar que o contexto histórico racial do Brasil, querendo ou não, nos trouxe heranças sociorraciais utilizadas (mesmo sem querer) na sociedade diante das questões de educação, economia, saúde, habitação, alimentação, vida, morte...

Nossa sugestão é que cada estudante em formação inicial e/ou continuada responda esse questionário, num breve exercício de reflexão, antes de começar estes estudos e depois o refaça para comparar o que mudou, se vai encontrar diferenças positivas, desafiadoras, se conseguiu vislumbrar oportunidades diante das informações contidas neste PE sobre as *práxis* das relações étnico-raciais na educação. Lembrando que não há certo ou errado, há respostas pessoais as quais podem provocar reflexões corriqueiras e/ou pensamentos nunca antes experimentados sobre as questões raciais e a educação. Ao questionário:

Tabela 1 -Questionário pessoal étnico-racial.

QUESTÕES	RESPOSTAS
----------	-----------

1- Como você se vê, se identifica racialmente, de acordo com a categoria raça/cor do IBGE?	<input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> amarela <input type="checkbox"/> indígena
2- Em sua vida escolar você estudou na rede pública ou particular?	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> particular
3- Quais foram seus brinquedos na infância?	Resposta pessoal, discursiva.
4- Você teve acesso a livros infantis quando criança? Lembra de alguns?	Resposta pessoal discursiva.
5- Quais programas de TV, filmes, desenhos, você gostava/gosta de assistir?	Resposta pessoal discursiva.
6- Lembra da primeira pessoa responsável pela sua educação escolar? Caso você a classificaria racialmente de acordo com o IBGE?	<input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> amarela <input type="checkbox"/> indígena
7- O que você pensa sobre relações étnico-raciais e práticas educativas?	Resposta pessoal discursiva
8- O que você pensa sobre racismo?	Resposta pessoal discursiva
9- O que você acha que é ser racista?	Resposta pessoal discursiva

Fonte: O Autor, 2024.

1.2 - Questionário de reflexões acadêmicas étnico-raciais

Já nesta seção o objetivo é provocar, auxiliar vocês, educadoras e educadores, em direção a reflexões diretamente sobre as relações étnico-raciais na escola, nosso cotidiano de

trabalho. O que foi para nós exemplo de ser e exemplo do que não ser? Quais eram as pessoas e atitudes que nos serviam de espelho? Quais eram nossos heróis? Nossos medos? Em quais grupos sociais (identidades sociais) queríamos nos encaixar e em qual identidade nos encaixamos hoje?

Nossa sugestão para a realização do questionário a seguir é a mesma do anterior. Faça este questionário antes de iniciar a leitura deste Produto Educacional – PE. E, ao terminar a leitura, refaça. É provável que ao comparar suas respostas iniciais com as anteriores você encontre alguma mudança na forma de interpretar as relações étnico-raciais. Mas, caso não encontre, não quer dizer que leu o trabalho de forma errada ou que não está agindo e pensando certo sobre tais questões. De todo modo, provocar reflexões e, quem sabe, ações é o nosso objetivo. E se você chegou até aqui, já começou a refletir sobre desafios e oportunidades das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada docente. Adiante o questionário.

Tabela 2 – Questionário étnico-racial de formação inicial e/ou continuada de professoras/es da Educação Básica

QUESTÕES	RESPOSTAS
a) Como você se vê, se identifica racialmente, de acordo com a categoria raça/cor do IBGE?	<input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> amarela <input type="checkbox"/> indígena
b) Em qual cidade e estado você atua leciona o estuda?	Resposta pessoal
c) Você Trabalha/estuda em qual rede de ensino? ?	<input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> pública
d) Para qual segmento você estuda/trabalha?	<input type="checkbox"/> educação infantil <input type="checkbox"/> fundamental 1 <input type="checkbox"/> fundamental 2 <input type="checkbox"/> ensino médio <input type="checkbox"/> educação de jovens e adultos <input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> pós-graduação
e) Quais temas, termos ou conceitos você mais espera que sejam abordados neste trabalho considerando o título do PE ?	Resposta pessoal

f) Você já participou de alguma disciplina de graduação (ou pós) sobre Educação Étnico-Raciais? Caso sim, lembra qual(is) o(s) principal(is) termo(s) era(m) abordado(s)? Marque quantas opções precisar.	<input type="checkbox"/> não participei <input type="checkbox"/> participei, foram abordados somente os termos povos indígenas e/ou povos originários <input type="checkbox"/> participei, foram abordados somente os temas afro-brasileiros/negros, africanos <input type="checkbox"/> participei, foi abordado somente o tema branquitude <input type="checkbox"/> outros _____ _____
g) Pensando estimativamente, quantas pesquisadoras ou pesquisadores brancos/cas você leu e /ou teve como referência em seus trabalhos de formação (graduação e/ou pós-graduação)?	<input type="checkbox"/> Entre 80% e 100% <input type="checkbox"/> Entre 70 e 80% <input type="checkbox"/> Entre 60 e 70% <input type="checkbox"/> Entre 50 e 60% <input type="checkbox"/> Entre 40 e 50% <input type="checkbox"/> Entre 30 e 40% <input type="checkbox"/> Entre 20 e 30% <input type="checkbox"/> Entre 10 e 20% <input type="checkbox"/> Não li nenhum <input type="checkbox"/> Não sei responder
h) Qual sua formação acadêmica atual?	<input type="checkbox"/> Formação de professores em conclusão <input type="checkbox"/> Formação de professores concluída <input type="checkbox"/> Graduação em conclusão <input type="checkbox"/> Graduação concluída <input type="checkbox"/> Especialização em conclusão <input type="checkbox"/> Especialização concluída <input type="checkbox"/> Mestrado em conclusão <input type="checkbox"/> Mestrado concluído <input type="checkbox"/> Doutorado em conclusão <input type="checkbox"/> Doutorado concluído
i) Das pessoas do seu trabalho, qual seria a classificação da maioria de acordo com o IBGE, para: 1 -professores/as? 2- estudantes? 3- Funcionários/as de apoio?	Resposta pessoal 1 – 2 – 3 -

Fonte: O autor, 2024.

A provocação é que o resultado dos questionários já dê alguns indícios sobre como está estabelecida a questão racial na esfera nacional. A intenção é que nossos pensamentos possam ir de encontro com as várias indagações. Dentre elas, por que lemos menos escritoras/es negros/as em um país no qual a maioria da população é negra, por exemplo?

1.3- Alguns conceitos introdutórios de fundamental compreensão

A lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diante do desenvolvimento humano na educação infantil, no Artigo 29, nos diz que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Logo, estamos diante de uma perspectiva de humanização que considera a criança e ao adolescente como **humanos em formação** - pessoas que através do processo de educação precisam alcançar desenvolvimento em relação à matéria, o corpo físico, suas emoções, o seu pensar e o seu agir com as outras pessoas. Esse é o humano em que acreditamos. Então significa dizer que o humano completo é o ser desenvolvido emocionalmente, fisicamente, racionalmente e sociologicamente. A questão para nós é que a formação humana pode não estar completa quando ela falta com informações e conceitos que podem atrapalhar o desenvolvimento, a humanização das pessoas. Assim, se essa informação que não é dada faz com que pessoas acreditem que a cor da pele determina quem é humano e quem não é, não é humanização. E, compreendido está que tal sociedade na qual estamos inseridos faz distinção de acesso ao desenvolvimento humano a partir das ideias de raça.

Ao abordarmos as ideias defendidas por humanização para todas as pessoas, também nos é evidente que precisamos trazer o conceito de **raça** no qual esse trabalho se alicerça. E é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que nossas ideias coadunam no sentido de perceber a **raça** como

a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13)

Logo, compreende-se a partir disso a ideia de raça para ponderarmos sobre as reflexões e ações educativas no âmbito das relações étnico-raciais. Se pensamos humanização, compreendemos o conceito de raça e a necessidade de ponderações, reflexões e ações para as questões étnico-raciais. Podemos também afirmar que este Produto Educacional enquanto resultado de uma pesquisa sobre relações étnico-raciais intenciona oportunizar o estudo do grupo de pessoas brancas no Brasil como *constructo* de raça, bem como pessoas negras e indígenas já são estudadas em suas culturas e modos diferentes de organização e vida.

Ocorre que o resultado das relações raciais historicamente produzidas no Brasil a partir da ideia de humanização para poucos ocasiona o **racismo**, “cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos, constitui a justificativa para

exercitar o domínio sobre os povos de cor” (HASENBETG, 1982, p. 69). Diante disso, podemos afirmar ainda hoje, bem como sinalizou Ramos (1957), que as pessoas negras, consideradas enquanto grupo racial, são objetos de estudos e imaginário de antropólogos, literatos, sociólogos. Mas, longe disso, a vida do negro segue seu curso na perspectiva de assumir o próprio destino de acordo com as condições sociais nacionais impostas (RAMOS, 1957). Enquanto isso, o branco está para a sociedade ao mesmo tempo como um sujeito neutro e também como modelo universal de humanidade. (BENTO, 2022.).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da história e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a expressão **relações étnico-raciais** está compreendida como a “reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 13). O documento entende que “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.” (BRASIL, 2004, p. 14). Por isso, justifica-se a necessidade dos estudos, principalmente no âmbito da branquitude, uma vez que desde a formulação da lei 10.639/03 muitos trabalhos sobre a cultura negra surgiram, mas poucos se debruçaram a estudar as pessoas brancas no Brasil como grupo racializado. Não estamos de maneira alguma afirmando que é preciso parar de estudar a cultura negra e indígena, pois elas têm relações com a natureza as quais precisamos aprender e praticar, além de conjugarem em si vários outros saberes como medicinais, econômicos, de matemática, ciências, arquitetura...

Mas é preciso também pensar de qual forma essas culturas estão sendo estudadas, expostas nos ambientes de aprendizagens, enquanto sobre a branquitude pouco se fala.

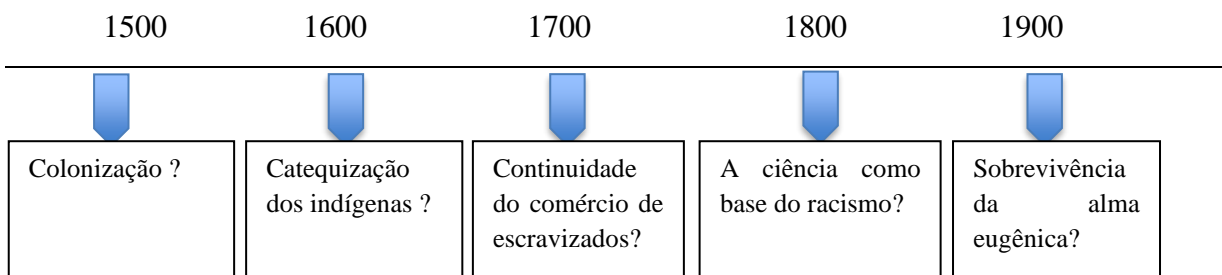
2 ESTUDOS E QUESTÕES REFLEXIVAS

2.1 - Estudo e contextualização histórica da branquitude no Brasil

A sugestão desta seção é que iniciemos nossos estudos objetivando compreender um pouco do conceito de branquitude e das questões sobre branqueamento no Brasil. Para isso, vamos indicar um dos estudos de referência no tema, da pesquisadora Maria Aparecida Bento, profissional que já tem mais de duas décadas de experiência no assunto. O texto está disponível no link : <https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e->

[branquitude-no-brasil.pdf](#) . Nossas *práxis* sobre a temática das relações étnico-raciais vêm acontecendo desde 2011. Porém, foi através do contato com esse material de Maria Aparecida Bento que nossos estudos sobre relações étnico-raciais começaram a considerar também os estudos sobre branquitude, na finalidade de alicerçar as *práxis*. E é também a partir deles que aconselhamos os inícios dos estudos.

Ao pensarmos em breve contextualização da branquitude, primeiro se faz necessário pensá-la de modo cronológico. Suas ações em modo contínuo. Abaixo uma linha do tempo com indagações sobre as ações eurocêntricas para aguçarmos um pouco mais sobre o pensar em eugenia e branquitude.



Em algum momento já levamos em consideração que as práticas de colonização podem ser sinônimo de *práxis* da branquitude? A consideração de africanos e indígenas como desalmados pela igreja católica nos tempos de colonização podem ser traduzidas em *práxis* da branquitude? E, durante as proximidades do fim do comércio de escravizados, consideramos que as pseudociências daquele momento histórico dariam continuidade à questão do racismo iniciado através de questões religiosas? Como refletir sobre essas questões atualmente na perspectiva de vislumbrar uma educação outra?

Bem, para nós, faz-se necessário destacar tais questões, indagações para iniciarmos nossas reflexões sobre os conceitos aqui expostos. Qual será a importância da exposição desses vocábulos na educação? Seguiremos refletindo!

2.1.1 – Relação branquitude e branqueamento

Para ampliarmos nossos estudos sobre branquitude e branqueamento recomendamos também a leitura de mais dois trabalhos de Maria Aparecida Bento. O primeiro deles *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, livro com nove artigos sobre o tema. A obra tem como organizadoras Maria Aparecida Bento e Iray Carone (2019). O segundo é um trabalho solo de Cida Bento, livro mais recente sobre branquitude,

intitulado *O pacto da branquitude* (2022). Nele, a autora expõe práticas sociais do grupo branco. Como ela sinaliza, as diferenças diferentes heranças raciais, pois

descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (BENTO, 2022, p. 23)

Ou seja, enquanto herança temos um grupo considerado como ideal de humano. A partir dele, os outros grupos (de pessoas não brancas) deveriam seguir para serem considerados humanos. Tanto um livro quanto o outro vão abordar a questão de herança e como as relações de branquitude foram construídas inclusive através de políticas de branqueamento. Ainda sobre branquitude e branqueamento, vale o destaque de que a

[...] ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. (BRASIL, 2004, p. 14)

Desse modo, faz-se necessário estarmos diante da exposição desses conceitos balizados em leis, pareceres e normativas, vislumbrando um reinventar de uma educação de práxis não excludente, de *práxis* não concomitantes com a ideologia do branqueamento.

2.2 Eugenia e processo de educação no Brasil

Tudo começou com o processo de escravização no mundo enquanto geração de renda, ou seja, aliado do capital. Se, em determinado momento histórico, a religião determinava o modo de ser e de pensar, de estar no mundo, tempos depois a lógica passou a ser a ciência. Se a religião era a base dos anseios em relação à natureza, quando a ciência passa a estudar a natureza, bem como a religião definia o ideal de humano, a ciência tratou de reafirmar o que já estava há séculos estabelecido.

Podemos observar nos estudos de Moore (2010), por exemplo, quando o professor afirma que, até os anos 1800, “as escrituras forneciam o apoio principal a supremacia branca” (MOORE, 2010, p. 63). A partir daí, “toda uma série de novos conhecimentos científicos foi aproveitada para sustentar as premissas da supremacia branca. Era o auge de todo tipo de teóricos da supremacia branca, fazendo-se passar por cientistas imparciais.” (MOORE, 2010, p. 64). Ainda segundo o autor, foi assim que a dominação eurocêntrica encontrou seu caminho para manter “o mundo sob seu domínio econômico, político e cultural racista.” (MOORE, 2010, p. 63).

Enquanto Moore (2010) nos traz as bases e as origens da eugenia, Rodrigues (2012) nos traz algumas façanhas desse projeto no Brasil. A autora afirma em seus estudos que Francis Galton (primo de Charles Darwin) partiu dos estudos deste para pensar a teoria em humanos. Desse modo originou-se a eugenia. Nomeada por Galton em um de seus trabalhos, o termo significa “bem-nascido”. A partir dele, Galton pretendia diferenciar biologicamente as raças humanas (RODRIGUES, 2012). Ela ainda ressalta que “o Brasil foi o primeiro país da América do Sul a organizar o movimento eugênico” (RODRIGUES, 2012, p. 85), além de fazer políticas públicas baseadas nas mesmas ideias. Daí surge, por exemplo, “o fim da imigração de não brancos, com o objetivo de impedir a miscigenação” (RODRIGUES, 2012, p. 85), enquanto política nacional, visando o auxílio do clareamento da população. Como bem diz a autora,

nossos políticos e intelectuais queriam deixar a população mais branca, porque assim, acreditavam, os índices de criminalidade e de doenças mentais (!!!), entre outros problemas, tenderiam a diminuir na sociedade e o Brasil seria considerado - sendo mais “branquinho” - um país moderno. (RODRIGUES, 2012, p. 87-88)

Desse modo, se a eugenia influenciou socialmente o Brasil, ela perpassou não só pela saúde, habitação, imigração, mas passou também pela Educação. É Bonfim quem nos confirma isso ao salientar que, em nosso país, desde o final do século XIX, as teorias racistas, apresentadas como saber científico, coadunavam-se com as ideias de “progresso” e “evolução”, fazendo muitos adeptos [...]” (BONFIM, 2017, p. 43). Logo, ela foi utilizada

[...] como recurso científico à disposição dos ideais de progresso nacional, oscilando entre medidas reformistas de caráter sanitário-educacional e propostas mais radicais de aprimoramento do perfil racial pela segregação e esterilização dos indivíduos considerados inaptos. (BONFIM, 2017, p. 64).

Entre as medidas de Educação tivemos concursos de eugenia, material didático e paradidático, informativos mensais para cientistas e população, e questões que interferiram no cotidiano da escola através das práxis eugenistas, pois “os eugenistas vislumbravam a escola como um instrumento importante na persuasão para a realização dos casamentos eugênicos, por meio também da educação sexual, e um espaço ideal por excelência para gerenciar a população.” (MARINHO; MOTA, 2013, p. 53). A eugenia nas escolas foi realidade política nacional, tanto que “o poder normativo das práticas eugênicas nas escolas comparava, classificava e hierarquizava os ‘melhores’, moldando os comportamentos disciplinados e produtivos, necessários para integrar a força de trabalho das fábricas que surgiam nas cidades. (MARINHO; MOTA, 2013, p. 55).

Para aprofundar um pouco mais os conhecimentos sobre a eugenia, sua interferência na sociedade brasileira e, sobretudo, na Educação, sugerimos a leitura do trabalho intitulado *A educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933)*, de Paulo Ricardo Bonfim (2013).

Acreditamos em uma contribuição elucidativa para pensarmos formação docente e contextos históricos que possam ser de fundamental importância para pensarmos uma educação outra, na direção de humanização para todas as pessoas.

2.3 Movimento Negro

É importante que saibamos que a luta constante dos negros na sociedade desde os primórdios da colonização gerou várias organizações de grupos. Pensemos nos quilombos, por exemplo. De acordo com os estudos de Nascimento (1985, 1994), os primeiros quilombos no Brasil foram vistos aos olhos de autoridades portuguesas como o lugar de morada de grupos de escravizados evadidos de fazendas. Nos séculos seguintes, enquanto para a população negra em território nacional o quilombo teve ao longo dos anos sua identificação como conjunto comunitário contra hegemônico, como fenda na organização escravocrata, como ferramenta de concepções até assumir o lugar de quilombo como resistência, aos olhos dos portugueses, quilombo representava o medo, a possibilidade de ruptura do poder, inclusive do Império. Chegando aos dias atuais a autora vai ressaltar que quilombo assume o significado de ação, atividade, organização de negros e negras buscando uma identidade étnica, vislumbrando equilíbrio para africanos e seus descendentes em território brasileiro.

Assim, ainda de acordo com Nascimento (1985, 1994) o conceito de quilombo passa ao longo dos séculos por diferentes modos de reconhecimento e formas de ser representado. Atualmente o quilombo também é instrumento de reconhecimento da identidade negra. A autora Aline Cristina Oliveira do Carmo, corrobora com tal visão quando afirma sobre os espaços reconhecidos como quilombos, que

O fato desses espaços se constituírem em alternativas a uma sociedade pautada pelo racismo, subordinação e extermínio de sua negritude aponta para a habilidade da população afrodiaspórica em constituir comunidades nas situações mais adversas, capazes não apenas de ameaçar a sociedade hegemônica, como também de perpetuar saberes ancestrais de base africana que dignificam suas existências e contribuem efetivamente para a vida de seus membros e comunidades, em sentido amplo. Cabe então reconhecer que saberes e tecnologias ancestrais foram e são mobilizados por essas comunidades para a garantia da vida em seus territórios, a despeito das constantes tentativas de desumanização (CARMO, 2020, p. 45)

Assim, é considerando o quilombo como formas de ser e estar enquanto negros e negras que podemos afirmar a existência atualmente de várias formas de se aquilombar e manter na luta (GOMES, 2017). Por isso, é preciso abordar a “[...] forte atuação do Movimento Negro.” (GOMES, 2017, p. 17) uma vez que o conceito de quilombo nos ampara a possibilidade desse Movimento como aquilombamento. Pois, diante das mais variadas frentes de batalha contra

opressão racial no Brasil foi criado o Movimento Negro que atuou e atua, evidenciando e reivindicando, diante das

discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e de Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p.17)

Uma das formas de luta do Movimento Negro é apontar para a racialização do grupo de pessoas brancas e seus modos coloniais de ser e pensar que, de acordo com Dávila (2006), permanecem até hoje na sociedade brasileira. Ainda sobre o Movimento Negro, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. [...]

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 14).

Por isso, é a partir das denúncias do Movimento Negro que se criam políticas públicas de reparação histórica. A lei 10.639/03 é um desses resultados de anos de luta do Movimento Negro, bem como a lei da Igualdade Racial, a Lei de Cotas e outros instrumentos de orientação de ações contra o preconceito que fazem parte de Leis e Normativos brasileiros. Como afirmam Gomes (2017) e as Diretrizes (2004), o Movimento Negro acaba sendo um orientador, um ator social e político que direciona e tenciona questões importantes no âmbito racial na sociedade. Logo, segundo Gomes (2017),

ao questionar e criticar o ideal da branquidade impregnado na sociedade brasileira e a lógica da branquidade construída nas tensas relações de poder, o Movimento Negro constrói um saber emancipatório. Ao lutar pela maior inserção de jovens na universidade e no mercado de trabalho esse movimento questiona, expõe e aponta caminhos que podem subverter e ultrapassar a histórica, cultural, psicossocial e violenta relação entre o ideal da branquidade, a lógica da branquidade e o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 117)

Assim, não se pode tratar de branqueamento, branquitude e eugenia na educação sem conhecer o mínimo sobre o Movimento Negro, atual Movimento Negro Unificado – MNU.

Fatores como trabalho e Educação são os principais lugares sociais de reivindicação e estudos do Movimento (GOMES, 2017), não se limitando a esses. Para sabermos mais sobre o Movimento Negro Educador, indicamos *Saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino Gomes.

2.4 Letramento Racial Crítico

Letramento Racial Crítico, de acordo com Aparecida de Jesus Ferreira é a possibilidade de enxergarmos e ponderamos de forma racializada sobre tudo e todos. O material disponível na internet para que possamos compreender melhor o conceito e ampliarmos o conhecimento sobre essa a expressão é o trabalho de Ferreira disponível no link que consta nas Referências deste trabalho. O livro de mesmo título pode ser comprado nas redes sociais da própria professora Aparecida de Jesus Ferreira.

A importância do letramento racial crítico, como expõe Carvalho (2019), consiste em saber que

a prática do letramento – balizada na cultura – é em potência responsável pela aquisição, pela transformação da pessoa afro-brasileira, pelo desenvolvimento da consciência negra. Se negras e negros brasileiros não estão na direção da consciência negra, e a branquitude não está rente ao reconhecimento de seus privilégios, não há processo de letramento acontecendo. Pois há palavras, conceitos e histórias, culturas negligenciadas além de questões didáticas e conteúdos educacionais negados nos currículos escolares. (2019, p.36)

Desse modo, o autor utiliza o vocábulo letramento, mas sua fala vai ao encontro do letramento racial crítico de Ferreira (2014), uma vez que Carvalho (2019) está sinalizando sobre a relação social dos grupos étnico-raciais do Brasil e suas questões necessárias ao entendimento de quem somos. Também pode haver questões nas quais o letramento racial crítico chega, mas intencionalmente não se reconhece o privilégio social herdado dos tempos do Brasil Colônia e Império, os quais culminaram nas *práxis* de eugenia e branquitude na república.

2.5 Negrofilia ?

O professor Wellington Oliveira dos Santos escreveu um artigo intitulado “Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais”. Consideramos o trabalho do professor de suma importância para ampliarmos nossas discussões sobre questões raciais e o campo da educação. Neste trabalho, o autor apresenta uma ampliação das *práxis* da branquitude, reformulando outro conceito. A Negrofilia, segundo ele, consiste em a pessoa branca usar os conhecimentos, /cultura (pensamentos e/ou objetos culturais) de grupos não dominantes, “valorizando-os”, e ao mesmo tempo não deixar de lado seu privilégio branco na

sociedade. Pois, bem como afirma o autor “o espaço de privilégio da branquitude permite que o sujeito branco consuma de forma intencional a história, a cultura e o corpo do negro, usando o discurso politicamente correto – sem abrir mão dos privilégios” (OLIVEIRA, 2019 p.941).

É possível refletir sobre esse fenômeno através do que ocorreu com alguns gêneros musicais ao longo da história da sociedade brasileira. Podemos pensar nesses exemplos através do samba das décadas de 1920, 1930 e de como o samba é atualmente. Pois,

pela presença de elementos típicos das religiões e forte expressão africana em seus ritmos e danças, o samba foi considerado um gênero “maldito” no Brasil. No início do século XX, qualquer tipo de manifestação de samba era perseguida por repressão policial, motivada no preconceito racial sofrido pelas camadas mais populares, representadas por negros, vadios e pobres.(FERNANDES; SILVA, 2013, p. 93)

Pelos autores, está exposto o registro no qual demonstra como o samba era visto no início do século XX. O samba tem sua origem e representação direta da cultura negra no Brasil. Logo, marginalizado, bem como seus criadores. Mas, a continuidade da nossa história social revela atualmente o samba não marginalizado, exportado como um dos maiores representantes da cultura do país, ótimo produto cultural nacional, revelador da identidade brasileira. Se antes, nas décadas de 1920 e 1930, o samba foi perseguido, já

Nas décadas de 1940 e 1950, quando o rádio passou a divulgar o samba ao grande público, quando as escolas de samba deixaram de ser vasculhadas pela Polícia, foi quando a classe média invadiu o samba. Com efeito, o negro de então já não se identificava mais com aquele universo, e encontrou no soul que vinha dos Estados Unidos a sua coluna, o seu apoio, o porto seguro, de real cumplicidade. (PEIXOTO; SEBADELHE, 2016, p. 12)

Bem, não ocorre em exagero de nossa parte afirmar que a classe média no Brasil é majoritariamente branca enquanto categoria racial. E de acordo com os autores citados, se antes o samba era marginalizado, em um dado momento ele passou a ser frequentado pela classe média. Causando uma desidentificação do negro. E assim, atualmente é ritmo e a dança que sustenta, projeta culturalmente o Brasil para o mundo através do maior espetáculo da terra. Os desfiles das Escolas de Samba do Grupo Especial do Carnaval da cidade do Rio de Janeiro. Os pontos aos quais devemos levantar reflexões são:

1- O até que ponto os textos, enredos criados para o carnaval são utilizados na perspectiva de criar através da educação formal e de outros campos sociais, reflexões sobre relações étnico-raciais as quais possam evidenciar questões como a história da eugenia e da branquitude?

2- Quantos presidentes de escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro são negros?

3- Quantos carnavalescos de escolas de sambas do grupo especial da cidade do Rio de Janeiro são negros?

4- Quantos donos de empresas que ganham dinheiro com venda de ingressos são negros?

5- Além de alguns postos de trabalho remunerados, quantos mais retornos diretos tem o carnaval enquanto possibilidade de ascensão social para a população preta e favelada, periférica?

Fato é que a comunidade desfila, defende com orgulho sua agremiação na passarela do samba. Muitos enredos abordam a temática da ancestralidade. Mas, isso não impede o racismo de existir, não impede a ausência de protagonismo das pessoas negras em postos, posições de lideranças nas próprias agremiações. Frente a essas reflexões e outras que são cabíveis de levantar, consiste em legítimo pensarmos nos desfiles das escolas de samba como exemplo de negrofilia?

2.6 Branquitude e eugenia nas leis e normativas de Educação

Aqui traremos para reflexão alguns resultados qualitativos e quantitativos da pesquisa de forma bem breve, pois os detalhes podem ser acessados na pesquisa.

Ao elencarmos a reflexão sobre de que maneira a ausência sócio-histórica do conhecimento dos conceitos de eugenia e branquitude podem interferir na formação docente, fomos em busca de resultados quantitativos e qualitativos os quais pudessem evidenciar presenças e/ou ausências dos termos em normativos e leis de Educação. A partir da análise das leis 9.694/96, 10.639/03, 11.645/08, 12.288/10, do parecer nº03/2004 e do normativo 01/2004, além do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, chegamos ao entendimento da interferência das ausências já nos instrumentos analisados, uma vez que o vocábulo branquitude não consta em nenhum deles. A palavra eugenia só é mencionada uma vez em um único documento (BNCC).

Para nós, a partir da análise do conteúdo alicerçada no letramento racial crítico, foi possível constatar pelas ausências quantitativas que, qualitativamente, os documentos balizadores das leis de relações étnico-raciais na educação podem não ser suficientes ao pensarmos em uma formação docente em relações étnico-raciais no âmbito da branquitude. Os documentos até abordam a origem da branquitude, a colonização, mas não tocam na questão atual, no pacto narcísico, no espírito eugênico enquanto prática viva de educação.

São documentos norteadores, orientadores e leis que direcionam a educação para o pensar e fazer um combate ao racismo exigindo estudos, conhecimentos sobre as culturas negra e indígena no currículo das escolas. Ocorre, porém, que de acordo com nossos estudos na fase da pré-pesquisa, durante a pesquisa e o pós, ponderando sobre o nosso problema de pesquisa, a conclusão à qual chegamos é que há um desafio diante dos estudos das relações étnico-raciais na educação frente aos ensinamentos sobre eugenia e branquitude. Todavia, de modo similar, identificamos a existência da oportunidade de sugerirmos, de colaborarmos para que os estudos das relações étnico-raciais na formação docente possam concomitantemente oferecer *práxis* outras na Educação Básica que não as alicerçadas em bases coloniais, eurocêntricas, do diploma de brancura (DÁVILA, 2006).

3. PRAXIS E NÃO PRAXIS, A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE HUMANIZAÇÃO

3.1 *Práxis eugênicas?*

Nesta seção temos algumas propostas do que fazer ou não fazer em sala de aula, mediante uma proposta estruturada a partir do letramento racial crítico. Carvalho (2019) será nosso amparo neste caminho. Diante de uma pesquisa, de um trabalho de escrevivência pedagógica, o autor traz algumas sugestões do que trabalhar ou não. De acordo com ele,

[...] na intencionalidade da reinvenção de práticas e ações educativas nas quais se vislumbra uma pedagogia capaz de se contrapor ao desprezo do conhecimento dos educandos, com o Escola de Funk/Música & Letramento pretende-se discentes respeitados em seus modos de vida e chamados à responsabilidade da participação ativa da construção de um projeto de educação contrária, educação para a inclusão, representatividade, educação contra o privilégio branco. (CARVALHO, 2019, p. 97)

Logo, tanto Carvalho (2019) em seu projeto Música & Letramento, bem como outras pesquisadoras e pesquisadores atentos sobre as questões raciais e alicerçados em uma visão do letramento racial crítico não estão para fiscalizar e determinar o que são práticas pedagógicas boas ou ruins. Porém, diante de muitos estudos, pesquisas e vivências, principalmente de intelectuais negras/os se faz necessário destacar alguns aspectos para que esta educação contra a manutenção do privilégio branco aconteça. Vejamos a seguir algumas possíveis amostras de branquitude e eugenia que entram como clássicos e estão no cotidiano escolar tanto de cursos de formação, quanto de *práxis* das escolas básicas.

Monteiro Lobato, de acordo com Sodré (2012), por exemplo, é

[...] escritor infantojuvenil (logo, um educador heterodoxo) de maior sucesso em sua época e depois, para quem era difícil “ser gente no concerto dos povos” com negros africanos criando aqui “problemas terríveis” – dizia em carta ao amigo Godofredo

Rangel que “a escrita é um processo indireto de fazer eugenia e, no Brasil, os processos indiretos ‘work’ muito mais eficientemente”.

Lobato era um militante do movimento eugenista. “Processo indireto” é, para ele, o racismo sem doutrina gritada, da cordialidade patronal ao paternalista (tanto que em seus textos ficcionais se pode encontrar um ambíguo afeto para com os negros) e presente de modo oblíquo nos discursos, que transitaram de fins do século XIX até o terceiro milênio. Esses discursos, que atingem a consciência infantil com toda a carga emocional dos estereótipos, recalcam a importante história da participação de negros e mulatos nas técnicas, artes e letras de elevado alcance simbólico na sociedade brasileira. (SODRÉ, 2012, p. 134)

Logo, através de sua literatura, é possível afirmar que Lobato vislumbrava a humanização de uma boneca de pano ao mesmo tempo que desumanizava, coisificava, animalizava as personagens negras. O que essa literatura na escola, sem reflexão alguma, sem mediação do letramento racial crítico, causou e/ou pode continuar causando na formação humana integral?

Já *O pequeno príncipe*, clássico da literatura mundial, coloca o baobá como uma erva daninha na seguinte passagem:

E, de fato, no planeta do príncipezinho, assim como em todos os planetas, havia capim bom e capim ruim. Portanto, semente boa de capim bom e semente ruim de capim ruim. Mas as sementes são invisíveis. Ficam dormindo no recesso da terra até dar na veneta de uma delas acordar. Então ela se espicha e primeiro manda timidamente para o sol um brotinho encantador e inofensivo. Se for um broto de rabanete ou de rosa, pode-se deixar que cresça como quiser. Mas, se for uma erva daninha, será preciso arrancar a planta logo, assim que identificada. Ora, havia sementes terríveis no planeta do príncipezinho... Eram sementes de baobá. O solo do planeta estava infestado por elas. Ora, no caso do baobá, se isso for feito muito tarde, a gente nunca consegue se livrar deles. Abarrotam todo o planeta. E o perfuram com suas raízes. E, se o planeta for pequenininho e os baobás muito numerosos, eles o arrebentam. (SAINT-EXUPÉRY. 2016, p. 20-21).

Ocorre que o baobá é um símbolo da cultura de várias partes do continente africano, uma representação da cultura negra no mundo. Logo, o que devemos pensar, se alicerçados no letramento racial crítico ao fazer ponderações sobre essa passagem do clássico infantil?

Outro clássico muito utilizado nas escolas é a poesia “Borboletas” de Vinícius de Moraes. Sem o alicerce do letramento racial crítico é só mais uma obra literária. Todavia, ao ponderar sobre as qualidades de cada borboleta referente as cores, vamos observar um fator importante:

Branças

Azuis

Amarelas

E pretas

Brincam

Na luz

As belas

Borboletas.

Borboletas brancas
 São alegres e francas.
 Borboletas azuis
 Gostam muito de luz.
 As amarelinhas
 São tão bonitinhas!
 E as pretas, então...
 Oh, que escuridão!

(AS BORBOLETAS, Vinícius de Moraes, 1970)

Todas as borboletas, todas as cores têm diferentes qualidades. Todas são brincantes. As brancas, alegres e francas; azuis gostam de luz; amarelinhas, bonitinhas..., mas, quando chega nas pretas, “Oh, que escuridão!”. Observando a sociedade tal qual como ela é diante da perspectiva do letramento racial crítico à compreensão possível em relação ao que o social faz com tudo que é negro/a, preto/a, africano/a, é trazer desvalor. Atitude que a escola básica, enquanto lugar de reprodução da sociedade pode continuar na questão da estigmatização ou pensar um outro caminho que não a repetição sem reflexão. A pergunta é: por qual motivo o campo semântico referente às cores de todas as outras borboletas é positivo e apenas na borboleta preta a visão negativa sobressai? Vejamos que a escuridão na história social é o causador do medo. Um monstro em desenho animado muitas vezes é representado pela cor preta. A luta do bem contra o mal na sociedade está representada pela cor branca (da paz) e o preto (das trevas!?)...

Diante disso, precisamos pensar o que estamos fazendo enquanto profissionais de Educação quando colocamos as crianças vestidas de borboletas, Emílias e Pequenos Príncipes ao invés de só reproduzir o que sempre fizemos desde que a escola é escola. O basta precisa ser dito, mas também ouvido! E, além dele, o apontar de direções outras, não excludentes, não desumanizadoras. O que objetivamos nesta seção é a reflexão amparada no letramento racial crítico para a compreensão de que nem tudo que é colocado como pedagógico é humanização integral para todas as pessoas.

O que dizer então de o dia do indígena ser quase somente um momento de folclorização nas escolas, com pouquíssimas reflexões sobre o tema da demarcação, das lutas e conquistas e perdas atuais dos povos originários? E da afirmação e do compartilhamento e continuidade dos povos originários somente como pessoas de um passado de cristianismo/colonização que não existe mais? Sobre esse tema sugerimos uma busca na internet (Youtube, Instagram, sites

peçoais...) dos nomes de autores/as, pesquisadores/as como Ailton Krenak, MC Kunimi, Professora Márcia Mura, Brô Mcs, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Auritha Tabajara, Sonia Guajajara, Graça Grauna, entre várias outras e outros representantes dos povos originários, as/aos quais possam auxiliar nossos estudos na direção de desfazer a visão equivocada que nos foi criada através do diploma de brancura (DÁVILA, 2006). Se Dávila (2006) enfatiza a sobrevivência do espírito da eugenia na sociedade até os dias atuais, ainda há muito a ser feito, embora muitos profissionais já estejam fazendo Educação a partir de outra visão que não a eurocêntrica, colonizadora. O reinventar da Educação é constante. Está sempre começando.

Nos parágrafos anteriores estão pouquíssimos exemplos de um vasto material pedagógico entre literaturas, canções, jogos e brincadeiras que fazem parte do cotidiano da Escola Básica aos quais precisamos do letramento racial crítico para a compreensão do quanto esses materiais apresentados sem contextualização nenhuma podem ser nocivos na construção das identidades. No âmbito da branquitude, por exemplo, vão fazer desde crianças com que as pessoas brancas enxerguem as não brancas como sub e/ou não humanas. O que pretendemos afirmar é que desestruturar a estrutura não é só conhecer sobre cultura negra e indígena, pois conhecemos culturas negras e indígenas, mas não falamos sobre branquitude. Não adianta alguns conteúdos entrarem por obrigação no currículo da escola em datas específicas somente enquanto outros não forem vistos de forma crítica e/ou até mesmo nem forem mais vistos. Fiquemos atentas enquanto pessoas responsáveis pela curadoria de materiais pedagógicos direcionados a estudantes. Adiante, seguem sugestões de materiais balizadores de um trabalho responsável diante da perspectiva das relações étnico-raciais positivas.

3.2 Sugestões de encontros de interação com matérias e materiais de humanização geral

Agora vamos as orientações do que fazer a partir de sugestões e indicações de trabalhos diante da perspectiva das relações étnico-raciais na Educação Básica. A partir daqui, vamos para as exposições de planos de aulas que podem ser adaptados de acordo com a realidade de cada docente, cada turma, cada faixa etária, cada conteúdo. Apesar de nenhum documento analisado falar de branquitude, cada uma das propostas a seguir estão alicerçadas principalmente nos documentos da LDBEN 9.394/96, através das Leis 10.639/03 e 11.645/08; na Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os encontros sugeridos serão para conteúdo de 3º ano do Ensino Fundamental, Primeiro Segmento. Mas os temas e os recursos não só podem como devem ser adaptados tanto para a Educação Infantil, quanto para o Segundo Segmento e o Ensino Médio, dadas as devidas proporções das necessidades encontradas sobre a forma de abordagem para as relações étnico-raciais na educação.

Na sequência, teremos oito planos de aulas. A título de exemplo, consideramos a BNCC como grande parte da nossa fundamentação. Desse modo, a partir dela, conseguimos estruturar os planos. É importante destacar que são sugestões baseadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para trabalhos que provoquem reflexões sobre as questões permeáveis no âmbito de eugenia, branquitude, branqueamento e educação com discentes dos primeiros anos da Educação Básica.

3.2.1 Relações étnico-raciais e Língua Portuguesa

Tabela 3 – Sugestão de plano de aula de Língua Portuguesa para o 3º ano.

SUGESTÃO DE ENCONTRO – LÍNGUA PORTUGUESA	
Tema:	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)
Conteúdo:	Decodificação/Fluência de leitura
Objetivo:	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
Recurso:	Literatura infantil, livros paradidáticos dos mais variados gêneros textuais e das Literaturas indígenas, negra e brasileira.
Metodologia/Didática:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Organizar o ambiente com as carteiras/cadeiras em um círculo ou semicírculo no ambiente de aprendizagem. 2- No centro colocar um tecido ou TNT com os mais variados gêneros literários e tipos de literaturas disponíveis. É sugerido que não falem os títulos <i>Pequeno Príncipe</i>, <i>Omo Obá – história de princesas</i> e outras literaturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. 3- O/a docente vai oferecer aos educando uma experiência de leitura, combinando com a turma o tempo de leitura de um livro, ou parte dele por cada criança (ou dupla ou trio) de acordo com o tempo. OBS: É importante que a pessoa dinamizadora da atividade conheça todos os livros, pois a docência é uma profissão que exige curadoria. 4- Após o tempo combinado, organizar uma roda de conversa para as pessoas apresentarem pontos relevantes, de destaque das leituras feitas com a pessoa

	<p>responsável pela atividade levantando questões relevantes sobre as diferenças e semelhanças de alguns materiais em relação as questões étnico-raciais e as formas de abordagens de autoras e autores as quais podem representar a ideologia da branquitude (Pequeno Príncipe, Minotauro, etc.), as ideias de povos originários e a literatura africana e/ou afro-brasileira. Além do reconhecimento de alguns gêneros textuais tais quais história em quadrinhos, poesias, canções, poemas, fábulas, contos e outros.</p> <p>5- Apontar, expor características das literaturas negras, literaturas indígenas, literatura brasileira de acordo com bases teóricas como Conceição Evaristo e outras literatas e literatos, provocando a reflexão seguinte: Por que ter esses três tipos de literaturas diferentes em um país e não somente a literatura brasileira?</p> <p>6- Finalizar orientando as crianças a escreverem pensando sobre qual gênero textual está escrevendo</p>
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.

Fonte: O autor, 2024.

Destacamos que, em Língua Portuguesa, identificamos como Tema algo aproximado ou a mesma nomenclatura do que está sendo utilizado na tabela de Língua Portuguesa da BNCC para 3º ao 5º ano. Do mesmo modo, os objetos de conhecimento são considerados conteúdos no nosso plano. E as Habilidades a serem desenvolvidas foram consideradas como o objetivo da aula. Lembramos que um único tema pode atravessar um conjunto de aulas, pode ser identificado inclusive como projeto (para o ano todo, alguns trimestres ou um mês...). Mas, no caso da nossa sugestão, é somente um encontro que pode ser desmembrado para vários, um encontro abordando cada uma das literaturas, por exemplo.

Importante é que diferente do Tema, do Conteúdo e do Objetivo que já estão previstos na Base, tanto os recursos quanto à metodologia/didática (o modo de fazer) estão nas mãos de profissionais de educação, docentes e equipes pedagógicas, além é evidente, da consideração da participação ativa dos educandos. Assim será também para os outros planos.

Para nós, ressaltar a importância da existência da literatura indígena, bem como a literatura negra se faz necessário. É significativo em uma aula, mesmo que para crianças mais novas, já mencionar que o processo de colonização não se deu só na chegada do europeu, mas perpassou por séculos, criando formas, modos diferentes de colonizar, através da literatura também, inclusive. Por isso, o movimento de literaturas negras e indígenas é necessário, pois

ainda hoje esse movimento afirma que uma literatura brasileira não coloca apresenta originários, africanos e afro-brasileiros como deveria ser feito na literatura em âmbito nacional.

3.2.2 Matemática étnico-racial

Tabela 4 – Sugestão de plano de aula de Matemática para o 3º ano.

SUGESTÃO DE AULA - MATEMÁTICA	
Tema: (UNIDADES TEMÁTICAS)	Números
Conteúdo: (OBJETOS DE CONHECIMENTO)	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens (p.286)
Objetivo: (HABILIDADES)	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna. (p.287)
Recurso:	Vídeo Egito Antigo, Acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=4B4knrRMISs . Quadro branco e caneta para quadro branco. Caderno e lápis para discentes. OBS: É possível também utilizar como recurso a música colocada no artigo das nossas referências (SANTOS, 2022).
Didática:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Fazer a tempestade de ideias com o tema Egito antigo (ouvir e anotar o que as crianças sabem sobre o Egito); 2- Comentar um pouco dos conhecimentos expostos pelas crianças; 3- Caso tenha o recurso do projetor, passar o vídeo(link sugerido em “Recurso”); 4- Conversar sobre a figura de Imhotep e sua importância e de outras pessoas do continente Africano no desenvolvimento da Matemática no mundo. 5- Questionar a importância dos números, das formas geométricas, da matemática do cotidiano através do pensamento sobre as profissões de Imhotep (matemático, músico, médico, arquiteto...) 6- Orientar discentes a registrarem números que são importantes na vida cotidiana explicando o motivo do destaque. 7- Abordar de modo inicial as quatro operações em cálculos para ações do dia a dia como receitas, medidas de distância, massa, altura, quantidade de materiais utilizados em construções, formas geométricas nas construções e etc...
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018. SANTOS, Girleide da Silva Cruz. A influência africana no ensino da Matemática. UNILAB, São Francisco do Conde -BA. 2022. Acessado em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2980/1/2022_proj_girleidesantos.pdf . Jan 2024.

Fonte: O autor, 2024.

Em Matemática, trabalhar os números como primeira unidade temática do 3º ano nos traz a ideia de apresentar o vídeo “Egito Antigo”, que pode ser acessado no canal Música & Letramento no youtube. O vídeo expõe a abordagem sobre o maior arquiteto do universo, considerado Deus da Sabedoria do Egito Antigo, Imhotep. Músico, médico, matemático, filósofo e outras coisas mais, Imhotep é colocado diante de sua importância para a história do Egito como o maior arquiteto do universo.

Ao pensar em Imhotep e Matemática, é possível primeiramente pensar que não se separa, por exemplo, as formas geométricas da questão numérica, a medição da distância das relações e diferenças entre paisagens. As crianças já precisam saber cedo o quanto tudo está interligado, fazer associação e não dissociação entre a história da Matemática e a história da humanidade.

É através das ações cotidianas da área da saúde, habitação, saneamento, educação e trabalho que se pode comparar alguns feitos de Imhotep e nossas ações cotidianas em relação ao uso dos cálculos, do desenvolvimento das habilidades com números, de um pensamento de dedução diante de uma lógica matemática, por exemplo.

Vejamos que em uma aula de Matemática para crianças de uma turma de 3º ano Ensino Fundamental, é possível apresentar gráficos e dados do IBGE sobre questões de saúde, habitação e educação da própria cidade em que se estuda. Se Imhotep aplicou seu conhecimento matemático na arquitetura, na música, na medicina e em outras áreas durante sua vida no Egito Antigo, estudantes desde cedo podem começar suas reflexões sobre como a cidade se organiza. Seria instigar um pouco mais as ponderações sobre a organização da cidade a partir tanto de gráficos do IBGE (quantitativo sobre os serviços públicos) quanto da percepção do que se vê, se ouve e se lê na cidade diante das questões raciais. Para nós, profissionais de educação cabe a seguinte reflexão,

Todas as estratégias de sobrevivência e de transcendência são organizadas intelectualmente e compartilhadas socialmente graças a um sofisticado sistema de comunicação, característico da espécie humana [...] os sistemas de conhecimento são, eventualmente, expropriados por indivíduos e grupos organizados no que se identifica como poder. A estrutura de poder fica, então, detentora dos sistemas de conhecimento e, portanto, das estratégias de sobrevivência e transcendência, e as institucionaliza. Uma vez institucionalizados, os sistemas de conhecimento e as estratégias de sobrevivência e transcendência são devolvidos à população. Essa mesma população que, em primeira instância, foi responsável pela geração desse conhecimento e das estratégias. Mas a devolução, na forma de transmissão e difusão, é submetida a filtros, com o objetivo que seja transmitido e difundido apenas o que interessa a estrutura de poder. (D'AMBRÓSIO, 2008, p. 23).

Neste sentido, apresentar Imhotep para discentes de todas as idades é também pensar a Matemática do cotidiano. É transmitir e difundir sem filtrar. Seria para o bem comum a difusão de todo saber. Seria as práxis da “Etnomatemática” a qual

assume preocupações com a geração do conhecimento matemático, num contexto sociocultural, sem perder de vista os aspectos políticos que emperram a visão integral de ser humano, e ao considerar o ciclo vital, demonstra uma preocupação com o indivíduo como ser singular, político e histórico. Esses aspectos - subjetivos, intersubjetivos e coletivos - sobre o aprender as ticas de matema em seus etnos – indivíduo, conhecimento, sociedade, ambiente, cultura, política, história – apontam, de fato, para o que concebemos como educação integral. (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 23).

Consiste ainda em dizer que não só já sabemos matemática, como reafirmar esse saber em atividades que envolvam reflexões desde questões como as formas vistas na casa (paredes, janelas, portas, objetos, espaço de cômodos, ordem, distância...) da própria da família, até as compras em comércios locais (quantidade, valor, medidas...) Essas práxis (da Etnomatemática, para a educação integral) são situações que já existiam desde as primeiras organizações humanas de nossas/os ancestrais em reinos antigos do continente Africano até questões habituais de etnias indígenas. a partir delas é também admissível a ponderação sobre o que de fato está sendo passado e como está sendo passado. Pois, em qualquer disciplina é preciso considerar as questões raciais.

3.2.3 Ciências, o som e as relações étnico-raciais

Tabela 5 – Sugestão de plano de aula de Ciências para o 3º ano.

SUGESTÃO DE AULA - CIÊNCIAS	
Tema:	Matéria e energia
Conteúdo:	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual (p.336)
Objetivo:	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno.
Recurso:	Objetos reutilizáveis: Garrafas pet, latinhas de alumínio, pedrinhas, madeiras, tesouras sem pontas, tampinhas de garrafas, durex coloridos.
Didática:	1- Perguntar em uma roda de conversa o que é o som. 2- Solicitar respostas orais (em roda de conversa), posteriormente registradas nos cadernos. 3- Comentar as respostas sobre o som apresentando a proposta de aula de confecção de instrumentos musicais através de materiais reutilizáveis

	<p>4- Abordar o processo de industrialização responsável, considerando o bem da natureza (comentando inclusive que considerar a natureza como parte do todo é um modo de vida de comunidades tradicionais africanas e de povos originários e que precisamos enquanto sociedade do consumo entender como praticar o consumo consciente).</p> <p>5- Apresentar as possibilidades de confecção de instrumentos e deixar os materiais livres para serem explorados pelas crianças na confecção dos instrumentos.</p> <p>6- Abordar a questão rítmica sobre branqueamento do samba ou funk e colocar um áudio gravado de um samba ou um funk para os alunos cantarem juntos. (OBS: Músicas sugeridas: Tratar Bem, Rap da Natureza, Salve a Mãe Natureza).</p>
Referências:	<p>BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.</p> <p>Músicas sugeridas: CARVALHO, Carlos. Tratar Bem, 2017. Acesso em : https://www.youtube.com/watch?v=kv08VKh1Pws . Jan2024.</p> <p>MCs SANDRO E MARCINHO, Rap da Natureza. 1995. Acessado em : https://www.youtube.com/watch?v=1Ao8U000Kyc , jan. 2024.</p> <p>DJ CHAMBINHO E LUCIANO, Salve a mãe natureza, 2014. Acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=OjhFRb8GSWc , Jan 2024.</p>

Fonte: O autor, 2024.

São três conteúdos, mas em uma aula. Trataremos de um só. O som. O uso de diferentes materiais para produzir sons é milenar em culturas asiática, africana e indígena. É também um momento importante para ressaltar a origem de alguns objetos sonoros que utilizamos no Brasil como se fossem criados pelos europeus, mas são de cultura indígena e africana. Aqui não é só usar e dizer do valor desse objeto para essas culturas, mas dizer sobre o assalto, do roubo da colonização, desses e de outros objetos que se encontram em museus espalhados pelo mundo. Inclusive, é possível também falar de ritmos como lundu, samba, funk, rap e o branqueamento dessas culturas.

Aqui vamos sugerir identificação da matéria prima dos objetos, o tipo de som que cada objeto faz sozinho e a análise da junção de alguns objetos na confecção de instrumentos musicais de material reutilizável. É possível criar instrumentos musical de fácil manuseio através do vídeo Xavierzin em: A garrafa, acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=Wyk2MuuFlaQ> , no canal Música & Letramento no youtube. Também é possível ter o modo de fazer o instrumento a partir do vídeo Xavierzin em

: Peteca Sonora, acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=oqTKbJa1Inc> , no canal Música & Letramento no youtube.

Para nós é sempre importante que esses encontros possam ser traduzidos em momentos de reflexão sobre aspectos da branquitude, branqueamento e eugenia, inclusive tocando nesses termos. Esses vocábulos foram invisibilizados por algumas décadas nos currículos escolares. Mas, atualmente, alicerçados nos documentos analisados pela pesquisa que originou este Produto Educacional – PE – é possível abordarmos a temática das relações étnico-raciais no âmbito dos conceitos aqui expostos. Não se trata de uma questão de valorizar o saber indígena e da negritude somente. É preciso expor a condição pela qual se faz necessário ressaltar o conhecimento de comunidades tradicionais indígenas, afro-brasileiras e africanas. E, além disso, expor que as comunidades negras atuais continuam produzindo cultura as quais não só podem como devem fazer parte do currículo escolar uma vez que se trata de conhecimento humano ao qual pode ser traduzido como humanidade para todas as pessoas, sendo reconhecido esses saberes como saberes negros. No caso dessa sugestão de aula, estamos nos referindo tanto às músicas quanto aos instrumentos musicais, pois a origem de muitos dos instrumentos utilizados no Brasil é indígena ou africana.

3.2.4 Geografia e branqueamento

Tabela 6 – Sugestão de plano de aula de Geografia para o 3º ano.

PLANO DE AULA – GEOGRAFIA	
Tema:	O sujeito e seu lugar no mundo
Conteúdo:	A cidade e o campo: aproximações e diferenças (p. 374)
Objetivo:	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (p.375)
Recurso:	Aplicativo (ou site) Google maps, projetor (ou TV), Mapa Impresso do entorno da unidade escolar.
Didática:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Sugerir que as crianças pensem sobre o que eles podem ver, as diferenças de paisagens e de pessoas no caminho entre a casa e a escola. Perguntar inclusive se já ouviram dos pais ou de pessoas mais velhas da família histórias de mudanças de paisagens pelas vizinhanças; 2- Diante dessa sugestão pedir que façam algumas anotações sobre o que podem ter de informações nesse sentido. 3- Utilizar o recurso do projetor, TV ou mapa (impresso do entorno da escola) 4- Expor a diferença entre os conceitos de campo e cidade

	<p>5- Indagar discentes sobre pequenas paisagens da cidade com características do campo.</p> <p>6- Pedir ilustrações, produções de mapas desenhados que possam retratar as características do campo e cidade.</p> <p>7- Expor reflexões sobre o contexto de formação do território do campo e das cidades no Brasil através das políticas de branqueamento e ações de branquitude e eugenia.</p> <p>8- Indagar como um campo de trabalhadores negros africanos e descendentes virou um campo de trabalhadores brancos europeus e descendentes.</p> <p>9- Provocar reflexões para os próximos encontros diante da formação do povo brasileiro e dos territórios do campo e cidade. Por qual motivo descendentes de africanos não são majoritariamente donos de terras na produção rural? Por qual motivo indígenas e seus descendentes não são organizadores das cidades? (deixar as questões para pesquisas e desmembrar os assuntos nas próximas aulas.)</p>
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.

Fonte: O autor, 2024.

Neste conteúdo cabem questionamentos sobre a forma de plantio e porque africanos foram escravizados como mão de obra. Pela sabedoria, conhecimento e técnicas de plantio o que os europeus não tinham sobre determinadas frutas, grãos e legumes? E com quem está a terra agora e por quê? O que é a lei da terra no Brasil? Como a terra foi tomada de algumas etnias indígenas desde a colonização? Os indígenas e descendentes de africanos como produtores rurais, donos de terras, seriam realidades possíveis?

São indagações mais que necessárias para que educandos/as possam desde criança iniciar reflexões não só sobre o problema das questões étnico-raciais, mas também sobre as origens, as causas dos problemas de relações étnico-raciais, que no caso da Geografia, deve ponderar sobre as pessoas e as relações sobre os territórios.

Consideramos a Geografia nesse Produto Educacional – PE – bem como as outras disciplinas como vias através das quais é possível estudar sobre relações étnico-raciais de um modo mais amplo. Assim, além de considerarmos as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais valorizam as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras através da educação, também visamos a explicação e exposição dos conceitos de eugenia, branqueamento e branquitude a partir do primeiro segmento do Ensino Fundamental, sempre inserindo os termos e explicação sobre eles nos diferentes conteúdos e disciplinas do currículo escolar.

3.2.5 Eugenia e História



Tabela 7 – Sugestão de plano de aula de História do 3º ano.

PLANO DE AULA – HISTÓRIA	
Tema:	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município
Conteúdo:	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive (p.410)
Objetivo:	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.(p.411)
Recurso:	Caixas de lápis cor de pele. Folhas A4.

Didática:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Solicitar que as crianças pensem em seus pais e avós, familiares e façam um autorretrato utilizando os lápis cor de pele para chegarem no desenho na cor aproximada de suas tonalidades de peles. 2- Direcionar após a confecção do trabalho anterior o quanto existem diferenças de tonalidades de peles. 3- Abordar as três principais matrizes (Indígena, africana e europeia) diante da exposição e explicação das condições às quais o Brasil foi formado, sinalizando principalmente as ações colonizadoras dos Portugueses tirando a humanidade de indígenas e africanos que lutaram pela sobrevivência e na resistência imprimiram palavras e outros aspectos culturais indígenas e africanos na cultura do país. 4- Falar sobre a importância de variedades de tonalidades, de cores de lápis cor de pele, citar inclusive possível modo de a indústria se aproveitar de uma questão importante para lucrar. 5- Explicar o conceito de classificação étnica do IBGE, enquanto identificação e pedir que em casa as crianças possam pensar como é a formação da família enquanto miscigenação ou não para continuar em próximos encontros as reflexões sobre a formação do povo brasileiro partindo da realidade de cada educando, da pesquisa pessoal da origem de cada família. São reflexões propostas a pensar se a família tem origem na cidade ou pais e avós vieram de outra cidade. De quais locais vieram e por qual motivo. Tais questionamentos objetivam propiciar reflexões sobre indivíduos, grupos populacionais e relação histórica com os territórios.
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.

Fonte: O autor, 2024.

Se faz necessário ressaltar a que a proposta, a sugestão de plano de aula de História para o 3º ano, bem como todos os outros planos, são sugestões as quais não só podem como devem ser adaptadas e repensadas de acordo com a realidade de cada faixa etária. Pois, entendemos que as sugestões podem ser trabalhadas desde a Educação Infantil até o último ano da Educação Básica. Inclusive destacamos que as sugestões de plano de aula aqui propostas podem inclusive

ser ampliadas, desmembradas para mais dias de atividades com os temas em outras disciplinas e até na mesma, deixando de ser uma aula para ser um projeto.

Sobre essa proposta específica, plano de aula de História para o 3º ano do Ensino Fundamental 1, refletir sobre migrações, formação de cidades e estabelecimentos de grandes empresas é refletir diretamente sobre relações étnico-raciais e formação do povo brasileiro. Povo esse que em um dado momento histórico foi formado a partir da consideração da eugenia enquanto política nacional de educação, saúde e outros serviços públicos, vislumbrando inclusive “o fim da imigração de não brancos, com o objetivo de impedir a miscigenação” (RODRIGUES, 2012, p. 85). Pois, eugenia e branqueamento fizeram parte da plataforma ideológica de movimentos sociais históricos de intelectuais e políticos brasileiros. Assim, “o Brasil foi o primeiro país da América do Sul a organizar o movimento eugênico” (RODRIGUES, 2012, p. 85) os quais acreditavam que, quanto mais clara fosse a cor da pele da população brasileira, mais inteligente e desenvolvido seria o país.

Abordar a política de clareamento e a eugenia em uma primeira aula de História do terceiro ano do Ensino Fundamental se faz necessário para que, através de tais abordagens, seja possível vislumbrar uma educação outra. Uma educação contra o preconceito, de combate ao racismo através da desmistificação desses conceitos e de ações da branquitude, alicerçadas na eugenia e no ideal de branqueamento.

A técnica do autorretrato confeccionado a partir do lápis cor de pele é um trabalho recente. As indústrias, de algum modo, perceberam a oportunidade de oferecer o produto que até poucos anos antes não fazia parte do mercado, visto que não era pedido nas listas de materiais escolares. Ainda que não seja maioria, algumas escolas e/ou professoras e professores já perceberam a importância do material para trabalhar as questões étnico-raciais em âmbito nacional na educação formal. Algumas pessoas pensam na representatividade, e é importante que assim o seja, porém para esse Produto Educacional é necessário ir além da representatividade e reconhecer as diferenças das heranças que cada grupo racial deixou diante das relações étnico-raciais brasileiras e seus contextos históricos.

3.2.6 Educação Física, o corpo étnico-racial ?

Tabela 8 – Sugestão de plano de aula de Educação Física para o 3º ano.

PLANO DE AULA – ED. FÍSICA	
Tema:	Brincadeiras e jogos

Conteúdo:	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. (p.228) Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Objetivo:	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (p.229)
Recurso:	Materiais necessários para a realização dos jogos e brincadeiras. Espaço e objetos adequados.
Didática:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Tempestade de ideias sobre jogos e brincadeiras infantis. Perguntar quais brincadeiras as crianças já conhecem. 2- Após apurar todas as brincadeiras conhecidas por elas, comparar regras e formas das brincadeiras com versões parecidas africanas e indígenas de algumas delas, além de apresentar outras. 3- Propor reflexão e substituição de palavras utilizadas em alguns jogos e brincadeiras as quais o termo possa evidenciar racismo e outros tipos de preconceitos, além de ponderações sobre quem foi o escravizador. 4- Executar algumas brincadeiras de origens indígenas e africanas com as crianças. 5- Indagar sobre quais podem ser as reais origens das brincadeiras: Europeias, indígenas e/ou africanas e propor pesquisas na internet sobre as origens para o próximo encontro.
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.

Fonte: O autor, 2024.

O corpo negro, como sinalizam pesquisadoras e pesquisadores das relações étnico-raciais e educação, é cerceado por suas *práxis* culturais. Mas a proposta de aula aqui apresentada, alicerçada no letramento racial crítico, tem como foco não só a consideração do corpo negro como produtor e reproduzidor de cultura de modo material, mas também como produtor e reproduzidor de conhecimento de forma racional.

Logo, a ideia é poder identificar questões, palavras, termos que possam expor racismo recreativo em algumas brincadeiras e ver modos de ressignificar e/ou usar sinônimos, trocar palavras que possam fortalecer e reorganizar culturalmente o grupo.

No caso da brincadeira escravos de Jó, nossa primeira sugestão é a troca da expressão escravos de Jó para Guerreiros Nagô. Cabe aí uma explicação para a turma na qual a população afro-brasileira não é descendente de escravos e sim descendentes de guerreiros, reis e rainhas africanas, pessoas que foram sequestradas e escravizadas.

Escravos de Jó (que pode ser atualizada por Guerreiros Nagô) e várias outras brincadeiras de origem africana e afro-brasileira fazem parte do cotidiano das crianças dentro e

fora dos ambientes formais de aprendizagem. Coincidência ou não, o que encontramos como primeiro conteúdo e objetivo a ser trabalhado na tabela de Educação Física da BNCC para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental 1 foi o tema dos jogos e brincadeiras de modo a fazer relações entre eles. No nosso caso, logicamente, são ponderações para reflexões e ações diante do letramento racial crítico expondo a questão da branquitude e como tais brincadeiras podem ou não usar palavras, vocábulos desumanizadores, enquanto outras podem fazer uso de expressões de humanização.

E sim! Vamos jogar, brincar, cantar, dançar, se divertir, soltar o corpo aprisionado durante séculos, corpo que o próprio currículo escolar, por muito tempo, tratou de separar da mente. Aos jogos!

3.2.7 Relações étnico-raciais na Arte da BNCC



[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC-ND](#)

Tabela 9 – Sugestão de plano de aula de Arte para o 3º ano.

PLANO DE AULA – ARTES	
Tema:	Artes visuais
Conteúdo:	Contextos e práticas

Objetivo:	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
Recurso:	Imagem do quadro “A Redenção de Can”.
Didática:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Expor o quadro e perguntar sobre o que cada criança acha que significa. 2- Fazer o movimento de ouvir atentamente, inclusive orientando o grupo a ouvir também seus colegas sobre o que pode significar a pintura. 3- Anotar em caderno para comparar se algumas ideias sobre o quadro vão se repetir. 4- Explicar a ideia do autor sobre o quadro e a política de branqueamento ocorrida no Brasil, indagando o que cada criança acha e em seguida explicando que o fundamento estava na eugenia, no “bem-nascido”. 5- Perguntar, após a explicação dos conceitos e ações políticas históricas do Brasil de branqueamento e eugenia, o que cada um acha sobre o termo. 6- Concluir a aula expondo o quanto as relações étnico-raciais no país ainda precisam de muito conhecimento das pessoas de um modo geral para que a vida possa melhorar para todas as pessoas. 7- Propor para casa um desenho e/ou escultura/estátua e/ou texto (cartaz para exposição) como releitura do quadro e discutir o resultado dos trabalhos no próximo encontro.
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.

Fonte: O autor, 2024.

Na tabela da BNCC para a disciplina de Arte do 1º ao 5º ano encontramos nas primeiras posições de Unidades Temáticas o tema Artes visuais; na de Objetos de conhecimentos a expressão Contextos e práticas e na seção Habilidades o texto que significa o que deve ser desenvolvido no objetivo da aula, ou seja que estudantes possam “(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.” (BRASIL, 2018, p.201).

A imagem usada como recurso didático se chama “Redenção de Can”. De acordo com Rodrigues (2012), o quadro simboliza a questão do clareamento, situação que no Brasil aconteceu amparado em política, influenciado inclusive pelas questões da eugenia e a Lei da Imigração entre outras.

3.2.7 A branquitude e o Inglês

Tabela 10 – Sugestão de plano de aula de Inglês para o 3º ano.

PLANO DE AULA – INGLÊS	
Tema:	Interação discursiva (p. 248)
Conteúdo:	Construção de laços afetivos e convívio social (p. 248)
Objetivo:	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (p.249)
Recurso:	Quadro negro ou branco, canetas de quadro.
Didática:	<p>1 -Tempestade de ideias (cada criança fala uma palavra que conhece do idioma e o/a professor/a da turma vai anotando no quadro) a partir do termo: Língua Inglesa. Perguntar o que significa e quais palavras as crianças já conhecem. A partir disso expor as questões das línguas dos colonizadores, expondo a perspectiva da eugenia e branquitude através da Língua.</p> <p>2- Outra opção de condução possível para o tema partindo do conhecimento prévio de educandos é a roda de conversa. Nesta metodologia, cada criança que estiver confortável aborda questões sobre o tema que no caso desse encontro gira em torno das indagações: Conhece algumas palavras em outros idiomas e seus significados? Caso sim, quais vocábulos e em qual idioma?</p> <p>Na sequência, após o resultado da Tempestade de ideias e/ou da Roda de conversa, a pessoa (profissional de educação) responsável por dinamizar o encontro tem o trabalho de contextualizar expondo as questões sobre os idiomas dos colonizadores e os idiomas dos colonizados. É possível terminar o encontro falando da influência de palavras das mais variadas etnias indígenas e de povos africanos na Língua Portuguesa, por exemplo, deixando evidências de que por mais que a colonização tentasse apagar a histórias, as lutas mantiveram esses povos de pé inclusive diante das influências na língua e nos corpos textos através de fenótipos.</p>
Referências:	BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, MEC. Brasília, 2018.

Fonte: O autor, 2024.

Vale ressaltar sobre a Língua Inglesa que ela só aparece na BNCC a partir do sexto ano. Consideramos então o eixo denominado “EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.” (BRASIL, 2018, p. 248), por ser o primeiro para o Ensino Fundamental. Mesmo sendo para o Segundo Segmento, pensamos ser pertinente que tais temas, conteúdos e objetivos pudessem ser adaptados através de recursos didáticos materiais e/ou da própria didática para crianças, estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

Para continuidade do pensar e fazer esse encontro sobre adaptação de um conteúdo de Língua Inglesa para estudantes do Primeiro Segmento se faz necessário destacar que tanto a Língua Portuguesa, quanto inglês ou Espanhol são idiomas falados nas Américas, mas não são idiomas nativos. Esta observação é um bom ponto de partida para uma aula contextualizadora da branquitude. Pois, é possível dizer o quanto precisamos dessas línguas hoje por conta da colonização ao mesmo tempo em que estimulamos o conhecimento sobre as línguas. Uma vez, por exemplo, que no Brasil existem ainda mais de 200 línguas de povos originários vivas. Na abordagem com as crianças do Ensino Fundamental 1 é importante ressaltar como se deu a extinção de muitas línguas de povos originários, bem como a extinção de muitos povos pela invasão de vários territórios das Américas pelos colonizadores europeus, representantes do que atualmente podemos conhecer como a materialização da branquitude.

É a oportunidade de começar uma aula através da tempestade de ideias sobre a Língua Inglesa e contextualizar o motivo da necessidade de aprender tal idioma reconhecido mundialmente como importante para a comunicação. Entender que precisa do Inglês sem a glamourização de “é preciso saber para ir pra Disney” (ou não somente para isso). Porém, dizer que é importante conhecer porque o conhecimento é (ou deveria ser) para todas as pessoas enquanto sinônimo de humanização. Comunicação mundial.

4. ÀS/AOS PROFISSIONAIS FORMADORES/RAS

Esse produto parte de inquietações. Dentre elas, a pergunta orientadora da pesquisa que dá origem a este trabalho. Além disso, uma indagação pertinente consiste em ponderarmos sobre qual tipo de profissional da educação estará preparado para pensar e agir de modo racializado para não reproduzir as ideias da eugenia no seu cotidiano de trabalho?

A resposta não é simples. Mas, direta: somente aquelas pessoas que se mantiverem estudando constantemente, buscando o equilíbrio das relações raciais na sociedade através da educação vão encontrar em momentos de difíceis decisões modos de pensar e agir não pautados em reforço de práxis eugênicas através de currículos eurocêntricos. Informação não é tudo. Pois, muitas informações e a ausência do letramento racial crítico, por exemplo, podem incidir em negrofilia. Por isso, tanto a pesquisa quanto este Produto Educacional são as nossas contribuições iniciais diante desse caminho de estudos que temos a dar continuidade.

Logo, para profissionais de educação que possam utilizar este Produto Educacional como alicerce de um curso de formação inicial e/ou continuada na intenção de compartilhar saberes com outras/os educadoras/es se faz necessário compreender, através do estudo da pesquisa que originou este Produto e das referências bibliográficas, o máximo possível sobre

os conceitos a serem estudados, explicitados e expostos em encontros de formação para a educação das relações étnico-raciais. Para isso, primeiramente, (de modo enfático) como sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se faz necessário tomar conhecimento dos conceitos a serem trabalhados.

Assim sendo, tais conhecimentos e entendimentos, compreensões são fundamentais para uma pessoa que pretenda construir, dinamizar e compartilhar essas informações diante de um processo de docência para grupo em formação inicial e/ou continuada. Importante ressaltar que aqui neste Produto Educacional – PE –, vamos além dos conceitos/conteúdos orientados a serem trabalhados pelas Diretrizes. Afirmamos, de acordo com o resultado da pesquisa, que também é preciso conhecer os conceitos (aos quais não são falados nas Diretrizes) colocados de branqueamento, branquitude, eugenia e negrofilia, uma vez que a função é auxiliar reflexões sobre esses conceitos e a história da educação no Brasil diante deles. Rememoramos que o objetivo do PE é exatamente trazer também o contexto histórico da branquitude ao qual envolve quase que cronologicamente o branqueamento, a eugenia e a negrofilia.

Esperamos que de alguma forma este trabalho possa contribuir para que a abordagem das relações étnico-raciais na educação, principalmente em cursos de formação, possa não deixar de fora conceitos tão importantes para que as ações na Educação Básica possam estar alicerçadas em tratar também das causas e não somente dos efeitos. Desejamos bons estudos e agradecemos a oportunidade de contribuir.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, M. A. de A.; ARRUDA, R. G. de .; SANTOS, M. E. de A. . Educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências Biológicas: uma pedagogia decolonial da branquitude . **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 470–498, 2023. DOI: 10.18764/2358-4319v16n3.2023.55 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/21017>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. CAROLINE, Iray (Org.). **Psicologia social – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 2014.
- BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, higienizar e regenerar: Uma história da eugenia no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial. 2017.
- BONFIM, Paulo Ricardo. **A educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933)**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatibaia, 2013. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/1797223016470645.pdf>. Acesso em: dez 2023.
- BRASIL, . **Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas**. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm . Acesso em: 7 dez. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> . Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96**. Brasília: MEC. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 18 mar. 2023
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, MEC / SECADI, 2013. Disponível em : <https://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/plano.pdf> . Acesso em : 25 out. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CARMO, A. C. O.. **Quilombo como um conceito em movimento ou Quilombismo e Ubuntu**. PROBLEMATA: REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFIA, v. 11, p. 41-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problematata/article/view/53629/30943> . Acesso em : 20 jan. 2024.

CARVALHO, Carlos José Moura de. **Escola de Funk/Música & Letramento como resistência**: escrituras pedagógicas de um afro-brasileiro na Educação Básica em instituições de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) - Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. 2019. Acesso em <http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/files/2020/12/CARLOSCARVALHO2019TCC.pdf>

CAVALLEIRO, Eliane(org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro. 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945**. São Paulo: Editora UNESP. 2006.

DOS SANTOS, W. O. (2019). Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais. **Revista perspectiva**, 37(3), 939–957. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e53329/pdf>. Acesso em : 5 jan. 2023.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2008a.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v.6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141/138> . Acesso em 31 jan. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas - com atividades reflexivas** [livro eletrônico]. Ponta Grossa -RS: Estúdio Texto, 2015. *E-Book Kindle*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.

GUERREIRO RAMOS, A. Patologia social do 'branco' brasileiro. In. GUERREIRO RAMOS, A. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial** : Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala. 2010.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. In: Afrodiáspora: Revista do mundo negro. Nº 6-7. p. 41-49 Ipeafro, 1985.

OLIVEIRA, M. G. De leitor para leitor: relações étnico-raciais no ensino da literatura infantil e juvenil no Brasil . **Fólio - Revista De Letras**, 2020.

<https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6496> . Acesso em: 7 nov. 2023.

RODRIGUES, Fernanda Lopes. A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na escola normal pública em São Luís (1930-1945). Anais VI CONEDU. Campina Grande: **Realize Editora**, 2019. Disponível em: <

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58583> > . Acesso em: 28 dez. 2023.

RODRIGUES, Rosiane. **“Nós” do Brasil : estudo das relações étnico-raciais**. São Paulo: Moderna, 2012.

SANTOS, Richard. **Branquitude e televisão: A nova África (?) na TV pública**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

SOARES MARQUES, T., & Cezar de Campos, D. M.. Branquitude e formação de professores de história nas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Teias**, 23(71), 185–198. 2022. Disponível em : <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70138> . Acesso em: 6 dez. 2023.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUSA, Olenêva Sanches. **Ubiratan D’Ambrosio e etnomatemática: um panorama teórico-epistemológico-metodológico**. ReLePe. Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Curitiba-PR. 2014. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/692.pdf> Acesso em: jan.2024.