

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Carlos José Moura de Carvalho

**EUGENIA? BRANQUITUDE?**

Desafios e oportunidades dos estudos das relações  
étnico-raciais na formação docente

Rio de Janeiro  
2024



Carlos José Moura de Carvalho

**EUGENIA? BRANQUITUDE?**

Desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica

Orientador: Professor, Litt. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

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 Eugenia? branquitude? : desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente / Carlos José Moura de Carvalho. - Rio de Janeiro, 2024.  85 f.  Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.  Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.  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.

Carlos José Moura de Carvalho

EUGENIA? BRANQUITUDE?

Desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica

Aprovado em: 25/03/2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes (Orientador)  
MPPEB CPII

---

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima  
MPPEB CPII

---

Prof. Dr. Hamilton Richard Alexandrino Ferreira  
dos Santos - Richard Santos  
PPGER-UFSB

Rio de Janeiro  
2024

Este trabalho é dedicado às vovós Layde e Marinha, às que vieram antes e a todas as nossas ancestrais por todas as lutas que nos fizeram chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Foi uma experiência e tanto nesses pouco mais de dois anos de muitas práxis pedagógicas, reflexões e ações no campo da educação. Fazer ciência educativa, pensar vivendo educação para relações étnico-raciais em direção ao equilíbrio, diante da estrutura que sabemos bem como é. Sozinho? Impossível! Por isso, agradeço a professora Vera Neri, orientadora do trabalho final de Graduação em 2012. Agradeço também aos professores Osmar Filho, Wallace Lopes do EREREBÁ (2019) que me auxiliaram e impulsionaram a continuidade dessa caminhada de estudos institucionais em Pós-graduação. Agradeço muito ao Orientador Professor Doutor Jorge Marques pela recepção, compreensão e apoio ao processo de pesquisa diante do desafio e da oportunidade de pesquisar um tema que poucos teriam o respeito que ele teve no entendimento do processo. Aos membros da Banca, professor Doutor Rogério Mendes pelas trocas, o primeiro contato em uma disciplina bem complexa e pelas trocas sobre o tema específico deste trabalho e o professor Doutor Richard Santos que tenho grande admiração desde os trabalhos de tempos atrás até conhecer o livro Branquitude e Televisão, no momento de minha especialização. Agradeço também imensamente a minha companheira Patricia Fernandes e seus familiares, pois sem ela e sem eles, dificilmente eu teria vivido esse processo todo. Às minhas avós, meu avô, aos meus pais, Tânia Maria e José Avelino pelo incentivo, por sempre me deixarem sonhar, acreditar, pela admiração recíproca, aos meus irmãos, aos amigos e amigas de caminhada na docência, no trampo das escolas públicas pelo estado do Rio de Janeiro, das várias cidades (Belford Roxo, São João de Meriti, Rio de Janeiro, Queimados, Nova Iguaçu...) por onde passei. Aos irmãos do funk, do samba, toda galera dos movimentos de música preta dos quais participei e contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Esse trampo é nosso! Todo nosso! Tudo nosso! Sozinho ninguém faz nada! Muito obrigado!

“[...] acredito que podemos influenciar na desestruturação da estrutura, e na reconstrução de uma pós-estrutura mais igualitária para todos.”

(SANTOS, 2018)

## RESUMO

CARVALHO, Carlos José Moura de. **Eugenia? Branquitude?** Desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente, 2024. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

As relações sociais no Brasil são pautadas historicamente pelo racismo. Desse modo propomos que os estudos das questões étnico-raciais na formação de professores/as tenham uma abordagem estruturada a partir dos conceitos de eugenia, branquitude e branqueamento. Precisamos refletir nessas formações não só acerca dos efeitos do racismo, mas as causas, para ampliarmos as condições de combate. Assim, esta pesquisa tem como tema os estudos dos conceitos de eugenia (aplicada à realidade brasileira do final do século XIX e início do XX) e branquitude, e suas possíveis questões com a educação formal cotidiana. Logo, partindo da premissa de uma sociedade na qual o mito da democracia racial, fundamentado no processo de branqueamento para uma educação excludente é a realidade atualmente, são necessários alguns questionamentos. Por exemplo, pessoas trabalhadoras da Educação são formadas para *práxis* profissionais de modo racializado através de conceitos como branquitude e eugenia na História da Educação? Desse modo, o problema levantado aqui é de que maneira a ausência sócio-histórica do conhecimento dos conceitos de eugenia e branquitude pode interferir na formação docente. Originando-se dessas indagações, o objetivo geral deste trabalho é identificar possíveis consequências de ausências da abordagem dos conceitos de eugenia (do trabalho de Paulo Bonfim) e branquitude (do trabalho da pesquisadora Maria Aparecida Bento) na formação acadêmica inicial e continuada de docentes da Educação Básica. Metodologicamente, este trabalho está estruturado com características de análise documental, com análises de documentos e legislações educacionais brasileiras à luz do Letramento Racial Crítico. Encontramos como resultados da pesquisa a confirmação da ausência dos termos eugenia e branquitude no âmbito da formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica a partir das análises dos documentos. Assim, indicamos, como material de orientação, uma proposta de formação inicial e/ou continuada para a temática – Produto Educacional – direcionado a docentes atuantes na Educação Básica contendo os conceitos de eugenia e branquitude, suas questões na educação e sugestões de *práxis* educativas não eugênicas. Entendemos também a existência da necessidade de continuidade dos estudos sobre o tema para além de uma análise documental.

**Palavras-chave:** educação; eugenia; branquitude; relações étnico-raciais; formação de professores.

## ABSTRACT

CARVALHO, Carlos José Moura de. Eugenics? Whiteness? Challenges and opportunities for studying ethnic-racial relations in teacher training, 2024. Dissertation (Master's) – Colégio Pedro II, Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio January, 2024.

Social relations in Brazil are historically guided by racism. Therefore, we propose that the studies of ethnic-racial issues in teacher training have a structured approach based on the concepts of eugenics, whiteness and whitening. We need to reflect in these formations not only on the effects of racism, but the causes, to expand the conditions for combat. Thus, this research has as its theme the studies of the concepts of eugenics (applied to the Brazilian reality of the late 19th and early 20th centuries) and whiteness, and their possible issues with everyday formal education. Therefore, starting from the premise of a society in which the myth of racial democracy, based on the whitening process for an exclusionary education, is currently the reality, some questions are necessary. For example, are people working in Education trained for professional praxis in a racialized way through concepts such as whiteness and eugenics in the History of Education? Therefore, the problem raised here is how the socio-historical absence of knowledge of the concepts of eugenics and whiteness can interfere with teacher training. Originating from these questions, the general objective of this work is to identify possible consequences of the absence of an approach to the concepts of eugenics (from the work of Paulo Bonfim) and whiteness (from the work of researcher Maria Aparecida Bento) in the initial and continued academic training of teachers at the Basic education. Methodologically, this work is structured with characteristics of documentary analysis, with analyzes of documents Brazilian educational legislation in the light of Critical Racial Literacy. As results of the research, we confirmation of the absence of the terms eugenics and whiteness in the scope of initial and continuing training of Basic Education teachers based on the analysis of the documents. Therefore, we indicate, as guidance material, a proposal for initial and/or continued training for the theme – Educational Product – aimed at teachers working in Basic Education containing the concepts of eugenics and whiteness, their issues in education and suggestions for educational praxis not eugenics. We also understand the need to continue studies on the topic beyond a documentary analysis.

**Keywords:** education; eugenics; whiteness; ethnic-racial relations; teacher training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
2.1 EUGENIA .....	14
2.2 BRANQUITUDE/BRANQUEAMENTO.....	18
2.3 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO .....	20
2.4 O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR .....	26
2.5 FORMAÇÃO DOCENTE E/ É EDUCAÇÃO? .....	28
2.5.1 <i>Uma Breve Revisão de Literatura</i> .....	32
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	38
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	38
3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS .....	39
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>39</b>
4.1 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN – 9.394/96 .....	40
4.1.1 <i>LDBEN Étnico-Racial ?</i> .....	40
4.1.2 <i>Eugenia e LDBEN</i> .....	42
4.1.3 <i>Branquitude e LDBEN</i> .....	42
4.1.4 <i>Formação de Professores/as. A capacitação docente na lei maior da Educação</i> .....	45
4.1.5 <i>Brevíssimos resultados e discussões da LDBEN</i> .....	45
4.2 A BNCC E AS MATRIZES RACIAIS BRASILEIRAS ?.....	46
4.2.1 <i>A expressão Étnico-Racial/Raciais na Base</i> .....	48
4.2.2 <i>Racismo na BNCC?</i> .....	50
4.2.2 <i>Tem eugenia na BNCC ?</i> .....	51
4.2.3 <i>Branquitude, branqueamento. A base social na Base da Educação?</i> .....	52
4.2.5 <i>Formação de professores e Base Nacional Comum Curricular</i> .....	53
4.3 A EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, A PROCURA DAS MATRIZES BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO.....	56

4.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA .....	58
4.4.1 <i>A procura dos termos branquitude, branqueamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena</i> .....	58
4.5 ANÁLISES DO 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.....	69
4.5.1 <i>O racismo no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> .....	71
4.5.1 <i>Expressão étnico-raciais e o Plano</i> .....	74
4.5.3 <i>Qual é o plano para branquitude e branqueamento no Plano?</i> .....	77
4.5.4 <i>A formação de professores no Plano de Implementação das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e as avaliações gerais sobre o Plano</i> .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada de docentes a partir da análise documental. Por isso, introdutoriamente faz-se necessária a compreensão de que as relações étnico-raciais, no Brasil, consistem, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs – em “relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.” (BRASIL, 2013, p. 498). A investigação aqui exposta está no âmbito da herança histórico-social dos descendentes de europeus, buscando teorizar e refletir sobre a relação entre eugenia, branquitude e formação docente. A título de ilustração, sobre os estudos raciais, Ramos já sinalizava que

há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados antropólogos e sociólogos. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe tem permitido as condições particulares da sociedade brasileira. (RAMOS, 1957, p. 171)

Nesse sentido, o trabalho precisa ser desenvolvido porque a partir das práxis e estudos prévios é notável a ausência dos termos branquitude e eugenia nas formações iniciais e continuadas de profissionais da Educação. Acreditamos que, ao abordar as relações étnico-raciais nas escolas, tratando das culturas dos povos negros e indígenas, mas não falando sobre a branquitude e a história política eugênica do Brasil, não estamos falando de todos os atores envolvidos nas relações raciais brasileiras. Vislumbramos que, através desse desafio, possamos encontrar oportunidades de abordagens a partir de explicações e análises do tema através de contextualizações históricas.

A hipótese lançada neste trabalho traz uma reflexão: na medida em que não se estuda sobre branquitude e eugenia nos cursos de formação inicial e continuada, não se tem uma atualização das *praxis*, dos planos de estudos, dos currículos educacionais de modo que possamos ter programas de formação amplos, além da visão de mundo da branquitude. Já enquanto tese defendida, avaliamos que somente a partir de uma abordagem dos conceitos de eugenia e branquitude à luz do Letramento Racial Crítico nos programas de formação inicial e continuada teremos a oportunidade da mudança de paradigma educacional.

Dito isto, seguimos para a exposição do contexto mais amplo dos estudos, do problema de pesquisa, objetivos, referenciais teóricos e metodologia da pesquisa étnico-racial diante das inclinações dos estudos sobre branquitude, eugenia e questões educacionais.

Perante uma sociedade que vivenciou uma política de clareamento da população, inclusive através de sistema educacional, devemos pensar, enquanto profissionais comprometidos com a Educação, se estudamos o suficiente sobre as implicações da eugenia e da branquitude na história da Educação. Dávila (2006), em seu trabalho intitulado *Diploma de Brancura*, sinalizou que

no Brasil contemporâneo o conforto da elite branca é em parte mantido pela estrutura da educação. Como em muitas nações latino-americanas, há uma estrita divisão entre educação particular para os ricos, a classe média, e mesmo para os aspirantes à classe média, e educação pública para os pobres. Como os ricos e os pobres dificilmente convivem na escola, o convívio entre brancos e não-brancos é também mensuravelmente reduzido. O sistema educacional constrói uma distância estrutural que torna o conforto dos brancos possível, embora em algumas raras ocasiões ele entregue um diploma de branco a um aluno de escola pública. (DÁVILA, 2006, p. 360)

É trazendo a relação entre branqueamento, branquitude e educação no Brasil de 1917 até 1945 que Dávila (2006) relata a questão do embranquecer epistemologicamente, através do currículo e das *praxis* de educação. Contextualizando ainda mais, Bento e Carone (2014) expõem sobre o clareamento:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. (BENTO, CARONE, 2014, p. 25).

Logo, o caminho a ser traçado neste trabalho é conceituar e contextualizar Educação, eugenia e branquitude no Brasil, buscando a compreensão das implicações de presença ou ausência do estudo desses conceitos para as *praxis* docentes atuais. A escolha metodológica da pesquisa foi uma análise documental, com características de análise de conteúdo alicerçadas no letramento racial crítico. O percurso estruturado consiste no estudo de documentos, entre eles a LDBEN 9.394/96, a Lei de Igualdade Racial, a Lei 10.639/03, o Parecer nº03/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nossa análise será alicerçada em literaturas cuja perspectiva provocativa de reflexões possibilitem resultar em novas *praxis* – não reforçadoras da eugenia e contrárias ao diploma de brancura.

Portanto, como bases teóricas principais deste trabalho apresentamos primordialmente os conceitos de eugenia (BONFIM, 2017), branquitude (BENTO, 2022) e Movimento Negro (GOMES, 2017). Além deles, é fundamental para esta pesquisa o Letramento Racial Crítico

(FERREIRA, 2015). Também buscamos no *site* de periódicos da Capes trabalhos relacionados aos nossos estudos com o objetivo de solidificar a pesquisa.

Construímos então a hipótese de que existe um desafio importante para a Educação brasileira hoje: abordar as relações étnico-raciais diante da conceituação da eugenia e da branquitude. Mas também entendemos que há a oportunidade de sugerir contribuições neste sentido. Por isso, sugerimos um Produto Educacional com textos balizadores de um saber sobre o contexto histórico e as *praxis* de eugenia e branquitude na sala de aula, além de sugestões de trabalhos, leituras e práticas fortalecedoras de um reinventar da Educação para o equilíbrio sociorracial.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso problema de pesquisa consiste em refletir sobre de qual maneira a ausência de conhecimentos sobre os conceitos de eugenia e branquitude na educação podem interferir na formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. Logo, objetivamos identificar os desafios e as oportunidades colocadas na formação docente inicial e continuada para abordar tais questões. Nesse sentido, acreditamos que uma formação para a *praxis* docente a qual não aborde os termos eugenia e branquitude não está de fato formando educadores frente a uma visão de educação não excludente.

Partindo desse princípio, no decorrer deste capítulo será importante tratarmos, de maneira aprofundada, questões como: eugenia; branquitude; letramento racial crítico, movimento negro e educação. Além disso, também serão brevemente expostos alguns resultados de pesquisa na busca do *site* Periódicos Capes, visto que precisamos saber o que nos dizem os estudos e investigações recentes sobre formação de professores no âmbito da Educação, mais precisamente no uso do termo branquitude e eugenia diante de estudos sobre relações étnico-raciais. Todos os termos apresentados neste capítulo são partes fundamentais deste trabalho. A base de dados virtual utilizada no referencial teórico que nos serviu como revisão de literatura é o Portal de Periódicos Capes, com mais de 300.000 trabalhos, tendo como tema a Educação em artigos, dissertações, teses, capítulos de livros, resenhas, atas de congressos, entre outros documentos.

Na perseguição por pesquisadoras e pesquisadores para formação do nosso alicerce teórico, encontramos na biblioteca física do programa de pós-graduação do Colégio Pedro II apenas um livro com o tema que procuramos como título: *O pacto da branquitude*, de Cida Bento (2022). Ele, além de outra obra da mesma autora, vai nos guiar para explicações e

exposições sobre branquitude. Já em relação ao termo eugenia, em acervo pessoal encontramos Paulo Bonfim (2017) com uma pesquisa histórica sobre eugenia no Brasil. Ao fazer buscas sobre Letramento Racial Crítico, achamos Aparecida de Jesus Ferreira (2014, 2015) pesquisadora de referência sobre a temática em questão. Voltando ao acervo pessoal, nos deparamos com um trabalho da professora e ex-ministra da Igualdade Racial, Nilma Lino Gomes (2017) com definições sobre o Movimento Negro. Logo, nos cabe o destaque do nosso ponto específico: identificar os desafios e as oportunidades para propor intervenção na formação docente inicial e/ou contínua diante da visão racializada, uma visão do letramento racial crítico. A partir daqui, vamos aos termos.

## 2.1 Eugenia

Com Bonfim (2017), temos a exposição do conceito de eugenia e a relação sobre eugenia e Educação no Brasil no final do século XIX e no início do século XX, período de racialização no contexto científico. A partir disso, chegaremos à compreensão de como uma pseudociência sustenta uma tecnologia racial com a finalidade de comprovar, afirmar e reorganizar racialmente a sociedade brasileira do pós-abolição. Pois,

Como ciência, a eugenia repercutiu o dinamismo do debate científico no campo da biologia, interagindo com as modernas teorias que se colocavam em pauta à época e aproximando-se da antropologia física no desenvolvimento de métodos biométricos para a verificação das variações raciais; como movimento social, postulou a aplicação de medidas eugênicas, legitimadas pela suposta isenção científica de seus propósitos de melhoramento humano, voltando-se, sobretudo nas nações de cunho repressivo, às populações pobres, aos enfermos, negros e mulatos, indivíduos com deficiências físicas, doentes mentais, imigrantes de nacionalidades consideradas inferiores, viciados e infratores. (BONFIM, 2017, p.89)

De acordo com Bonfim (2017), Francis Galton é o autor da palavra eugenia, inspirada no grego “bem-nascido”, “para designar os usos sociais dos novos conhecimentos da ciência sobre evolução e hereditariedade, a fim de aperfeiçoar racialmente o ser humano.” (BONFIM, 2017, p. 74). A palavra é usada pela primeira vez em um trabalho de Galton, em 1883, na perspectiva de desenvolvimento da raça. Mas, pensemos, quem seria o “bem-nascido” para Galton?

Antes de discorrer mais sobre o termo, é necessário apresentar seu criador, Francis Galton (1822-1911). Inspirado em seu primo Charles Darwin (1809-1882) – mais precisamente, no trabalho sobre seleção natural, intitulado *Origem das Espécies* (1859) – Galton, cientista inglês, herdeiro e membro da burguesia, teve como principal projeto de pesquisa o aperfeiçoamento da raça humana (BONFIM, 2017). Entre outros estudos, publicou um trabalho

em 1869 com a finalidade de explicar “o caráter hereditário da transmissão da inteligência à descendência, contrariando aqueles que atribuíam ao meio e à educação o papel fundamental decisivo no desenvolvimento das faculdades cognitivas”. (BONFIM, 2017, p. 75). Galton estava convicto de que o problema social poderia ser corrigido diante de ações biológicas, e seu trabalho era mostrar para o mundo uma solução diante da ciência. É oportuno ressaltar que o cenário e o momento histórico nos quais as teorias científicas e/ou as pseudociências envolvendo o mote “biológico x social” se destacaram foi concomitantemente quando

[...] os países de capitalismo industrial acenavam às demais nações como um modelo de civilização a ser alcançado; no “espetáculo do progresso”, dissimulavam-se, entretanto, as condições inerentes à relação capital-trabalho, a exploração imperialista sobre possessões coloniais e a instrumentalização do saber científico a legitimar injustiças e reforçar preconceitos de diversos matizes. (BONFIM, 2017, p.34).

Portanto, as relações sociais fora do Brasil iam se moldando diante de um

[...] contexto social marcado por grande agitação social, com reivindicações dos trabalhadores por direitos políticos e melhores condições de trabalho, a elevada taxa de reprodução dos considerados “inferiores” era vislumbrada, pelos adeptos da eugenia, como uma ameaça biológica em potencial para o futuro da nação. Para Galton, a raça moderna estaria mesmo “sobrecarregada” e caminharia para a “degeneração”, pois à medida que a civilização humana avançava, também aumentavam as proteções aos fracos e desafortunados, favorecendo a perpetuação dessas linhagens, o que justificaria uma seleção social, deliberada, já que se atenuaram por meios “artificiais” os efeitos da seleção natural. (BONFIM, 2017, p. 83).

Aqui não era um momento tão diferente pois, desde a chegada dos portugueses e de outros europeus no território atualmente conhecido politicamente como Brasil, o tratamento para com povos originários e africanos e seus descendentes sempre foi um tratamento de desalmado, não de gente.

Para Galton, a sociedade estava em crise racial, frente a uma proteção dos mais fracos, lutando contra a própria natureza do ser. Isso porque a eugenia, proposta por ele, defendia a ideia de que os mais fortes deveriam sobreviver como suprassumo da humanidade. Logo, ele

[...] defendeu justamente a possibilidade de aplicação social desse conhecimento científico por meio da reprodução seletiva de indivíduos, distinguindo - por mais arbitrária que essa escolha possa ser - aqueles considerados “mais aptos” daqueles identificados como “degenerados”, “inferiores”, a fim de se garantir um aprimoramento progressivo da raça humana. (BONFIM, 2017, p. 76).

Trata-se, portanto, de uma concepção científica do século XIX na qual sociedades eurocêntricas se basearam para justificar seus desumanos atos sociorraciais, espalhando tal ciência pelo mundo. A eugenia foi propagada países afora através de congressos nas áreas da Saúde e Educação, visando estruturar o conceito como política social. Vários países tiveram seus congressos de eugenia, e o nosso não foi diferente – a não ser pelo modo como repensou

e praticou a tal pseudociência: “No Brasil, vale frisar, desde o final do século dezenove as teorias racistas, apresentadas como saber científico, coadunavam-se com as ideias de ‘progresso’ e ‘evolução’, fazendo muitos adeptos [...]” (BONFIM, 2017, p. 43). Foi assim que o país recebeu a eugenia de braços abertos. Perante um fervor da elite econômica da sociedade brasileira do pós-abolição com “questões relacionadas à identidade nacional, ao atraso brasileiro e à urgência da “regeneração” da população [...]” (BONFIM, 2017, p. 64), a elite política recebeu a eugenia

[...] 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).

Ainda de acordo com Bonfim (2017), as questões sobre eugenia e Educação no Brasil aconteceram no pós-abolição. As discussões tiveram ativa participação de literatos, médicos, sanitaristas, antropólogos, sociólogos e vários outros intelectuais e políticos. Essas pessoas aceitaram o convívio com a pseudociência à procura de um país “mais inteligente”, “mais evoluído”, inclusive na busca pelo clareamento da população através de políticas de imigração, Saúde e Educação com base na eugenia. Entre outras questões, a sociedade brasileira recebeu tão bem as ideias da pseudociência, que culminou em um movimento social. O movimento eugênico brasileiro criou a sociedade eugênica, jornais, informativos, material didático e concursos de eugenia.

Vale o destaque para alguns nomes de eugenistas brasileiros – pessoas que tiveram no Brasil o papel de interpretar e adaptar a ciência de Galton de acordo com as possibilidades políticas e sociais. São elas: Dr. Renato Ferraz Kehl, médico e farmacêutico, fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918; João Ribeiro, literato; Dr. João Henrique, médico; Monteiro Lobato, literato; Silvio Romero, intelectual; e, entre outras pessoas, o Diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, antropólogo e médico, que

[...] em sua conferência no Congresso Universal das Raças (1911) já defendia a tese de que ao longo do tempo a população “branca latina” prevaleceria sobre os demais, prevendo mesmo, o desaparecimento dos negros, indígenas e mestiços da sociedade brasileira em aproximadamente um século [...] (BONFIM, 2017, p.98)

Com isso, Bonfim (2017) elaborou todo um contexto histórico da eugenia no Brasil e, dentre outras coisas, como essas ideias chegam, por exemplo, através da Educação, pois, afirma o autor que

Como observa o historiador Thomas Skidmore (1989), as teorias raciais divulgadas na época partilhavam da ideia de superioridade do homem branco caucasiano em relação aos demais povos que habitavam os continentes explorados pelo colonizador europeu. Para muitos, a humanidade estava dividida segundo o polêmico conceito de

raça, ideia que penetrou na ideologia do período de forma tão profunda quanto a noção de progresso; extensivamente, além da desigualdade entre povos - colonizadores e colonizados -, aqueles que se julgavam superiores, pela situação econômica privilegiada, também apelavam à biologia para explicar a desigualdade entre as classes sociais[...]. (BONFIM, 2017. p. 74)

O cenário descrito na citação anterior é o mesmo do qual se originam o Darwinismo social e a eugenia. É importante ressaltar que Bonfim é o nosso referencial teórico, mas não só ele como muitas outras pessoas que pesquisam no campo das relações étnico-raciais compartilham em seus trabalhos o contexto histórico do termo de modo similar.

De acordo com Moore (2010), por exemplo, no século XIX “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). O professor afirma ainda que, se antes dos anos 1800 “as escrituras forneciam o apoio principal a supremacia branca” (MOORE, 2010, p. 63), daí em diante as justificativas seriam encontradas na ciência. Era a continuidade do domínio eurocêntrico mantendo “assim, o mundo sob seu domínio econômico, político e cultural racista.” (MOORE, 2010, p. 63). As afirmações de Carlos Moore são sobre as teorias científicas do século XIX, as quais reforçaram o ideal de branqueamento no Brasil com a finalidade de manter em voga o poder da branquitude, seguindo um fluxo cultural colonizador. Não consiste em equívoco de nossa parte afirmar que o professor está falando da eugenia.

Rodrigues (2012) também expõe em suas pesquisas reflexões bastante interessantes sobre a eugenia em nosso país. Em seus estudos, a autora afirma que “o Brasil foi o primeiro país da América do Sul a organizar o movimento eugênico” (RODRIGUES, 2012, p. 85) e foi desse movimento que surgiu, entre outras propostas políticas, “o fim da imigração de não brancos, com o objetivo de impedir a miscigenação” (RODRIGUES, 2012, p. 85). Assim, baseados na eugenia e em outras teorias raciais,

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)

Sendo assim, a eugenia foi usada para justificar práticas sociorraciais excludentes. E, se Bonfim (2017) corroborando com Moore (2010) e Rodrigues (2012), afirmou que a eugenia oportunizou à elite nacional uma ideia de enfrentamento das questões raciais baseada no modelo eurocêntrico, Dávila (2006) nos provoca a ir além do entendimento da eugenia como algo do passado. Para ele, “a eugenia perdeu a legitimidade científica após o final da Segunda Guerra

Mundial, mas as instituições, práticas e pressuposições a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem.” (DÁVILA, 2006, p. 355).

## 2.2 Branquitude/Branqueamento

Procuramos investigar as questões propostas neste tópico tendo como principal referencial o célebre trabalho de Cida Bento intitulado “O Pacto da Branquitude”. Mas, além de pensar, de conceituar a palavra é preciso refletir sobre suas origens. De onde vem tais ideias e práticas? E no Brasil, como se estabelecem? 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)

A autora supramencionada sinaliza que quase nada se fala sobre o legado, socialmente herdado para as pessoas compreendidas como brancas em nossa sociedade. Logo, é possível observar que histórias de dor e sofrimento de povos não brancos são contadas, mas poucas vezes se ouve falar dos responsáveis por essas dores e sofrimentos causados ao longo de séculos. E, ainda mais, de qual grupo racial obtém vantagens a partir disso ainda atualmente. Porém, ao expor a origem do termo, a autora frisa o europeu como responsável por um olhar discriminatório ao salientar que

o discurso europeu sempre destacou o tom da pele como base principal para distinguir status e valor. As noções de "bárbaros", "pagãos", "selvagens" e "primitivos" evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa. Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma ideia comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estivessem a disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão. (BENTO, 2022, p.28-29)

A branquitude seria explicada por um modo de ver, de ser, de estar no mundo; um jeito de se relacionar com as questões políticas, sociais, educacionais, econômicas e raciais. Ao refletirmos sobre a situação anterior, compreendemos a branquitude como uma ideia, surgida na Europa que, em expansão territorial por outros continentes, se colocou na prática como modelo universal de humano que deveria ser copiado pelos outros povos não brancos – vistos, pelo olhar da branquitude, como desalmados, não humanos. Nesse sentido, “à medida que a Europa foi se expandindo pelo mundo e os europeus foram acessando e se apropriando dos recursos materiais e simbólicos dos ‘outros’, a narrativa da branquitude foi sendo construída.”

(BENTO, 2022, p.30). Cabe destacar que essa narrativa é traduzida na essência enquanto “um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação” (BENTO, 2022, p. 62). Essas práticas sociais não nomeadas podem não ser executadas por todas as pessoas brancas, mas, de acordo com a autora, elas existem porque uma das heranças sociais de séculos anteriores do Brasil tem sido nomeada em estudos recentes como privilégio branco: entendido por “uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não” (BENTO, 2022, p. 63), trata-se de uma herança que “está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco.” (BENTO, 2022, p.64).

Essa branquitude, traduzida em vantagens sociais, *modus operandis*, práticas não nomeadas, criada e cultivada pelos europeus, tem em Du Bois uma referência acadêmica importante. E sobre as origens dos estudos da branquitude, é Bento (2022) quem continua nos guiando. Ela aponta Du Bois como o autor que deu contribuição significativa para ser compreendido enquanto pioneiro nesses estudos, em trabalho publicado em 1935. Sobre as exposições de Du Bois, a autora afirma que foi ele quem ressaltou que “o preconceito racial, racismo institucional e supremacia branca formavam a base da sociedade dos Estados Unidos” (BENTO, 2022, p. 55). Du Bois também afirmou que a união da classe trabalhadora foi abalada por supremacistas brancos, bem como a “própria *visão* de muitos trabalhadores brancos.” (BENTO, 2022, p. 55) fora contaminada pela visão dos patrões.

Além das análises de Bento (2022), encontramos outros trabalhos os quais fazem exposição e/ou citam o conceito de branquitude de modo equivalente ao identificado no trabalho da pesquisadora. Entre esses trabalhos está o do professor Wellington Oliveira dos Santos, intitulado *Branquitude e Negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais* (2019). O autor coloca a branquitude diante do conceito de “negrofilia”, o qual para ele significa dizer que “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” (DOS SANTOS, 2019, p.941).

A partir disso, dispomos também da definição da posição social vantajosa para pessoas brancas na sociedade brasileira. Para Carvalho (2019), “a branquitude significa então a racialização do ser humano branco aproveitador de seus privilégios numa sociedade culturalmente racista” (2019, p. 47). Diante desse privilégio social adquirido através das ideias da eugenia, uma pessoa entendida como branca no Brasil, por exemplo, pode se comportar socialmente sendo julgada aos olhos da sociedade apenas por ela mesma. Nunca é suspeita. Nunca é vista como representante de um grupo racial. Ao contrário, é sempre uma pessoa boa,

dotada de singularidade, mas como grupo assume o lugar de modelo de humano, suprassumo da humanidade, sempre em aspectos físicos e/ou intelectuais um bom exemplo a seguir.

Diante do estudo sobre o termo, podemos concluir, alicerçados em nossas fontes de pesquisa, que branquitude é uma ideia, uma razão, que nomeia um conjunto de modos de pensar e de práticas sociais de um determinado grupo racial, a saber o grupo de pessoas brancas. Esses pensamentos e práticas (aos/as quais vêm sendo mantidas ao longo de séculos, também através da educação) colocam esse grupo racial - o grupo branco - em condições socialmente vantajosas em determinadas situações, desde coisas “simples” como tratamentos do cotidiano no qual pessoas brancas são tidas como confiáveis, até em questões de alcance para educação, saúde, trabalho, renda, habitação e demais acessos a serviços públicos e privados. E a possibilidade de enxergarmos essas práticas e/ ou ideias só nos é possível com o auxílio do Letramento Racial Crítico.

### 2.3 Letramento Racial Crítico

Antes mesmo de buscar elucidar a conceituação de Letramento Racial Crítico, precisamos rememorar e refletir brevemente sobre o letramento. Ao pensar letramento e/ou letramentos e realidade brasileira, é possível iniciarmos nossas reflexões através de Paulo Freire, patrono da Educação nacional, que mesmo antes de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros citarem e/ou fazerem uso do termo letramento, já nos levava a reflexões sobre as *praxis* educacionais diante do contexto social, para além do codificar e decodificar símbolos-letras. É nos estudos freirianos que encontramos a possibilidade de ler o mundo e, a partir daí, nos colocarmos em um modo diferenciado e necessário de percepção da realidade. Ilustrando, diante de uma leitura crítica do mundo no qual estamos inseridos, é viável constatar a relação racial colocada de modo perverso. E, assim agir como forma de resistir, pois,

no fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco (FREIRE, 2018, p. 76).

As manhas como forma de (re)existir, de comprometimento com a vida, podem ser vistas pedagogicamente como modos de vivências para além do currículo formal de educação, modos que cruzam o currículo eurocêntrico na perspectiva de um fazer educativo não excludente. Freire (2018) nos coloca diante da reflexão, ponderando uma realidade vivenciada a partir do compromisso de um estar não neutro no mundo, a responsabilização humana para questões da sociedade brasileira quando salienta:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2018, p. 59)

Mas, para que tenhamos a compreensão dos modos discriminatórios contidos na nossa sociedade, se faz necessário o entendimento de como é essa sociedade, em qual formato as relações estão socialmente estabelecidas. Não basta só ver, só ler, só ouvir, só pensar e/ou só agir, e sim ter informações que possibilitem a organização de pensamento para criarmos condições técnicas de articulação desse conjunto de modos, jeitos, formas de perceber, ler o mundo:

Sobre esse respeito, Freire (1991) afirma: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Freire chama a nossa atenção para o fato de que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa inserção favoreceria a uma leitura crítica das relações sociais e econômicas (re) produzidas em nossa sociedade. (CASTANHEIRA et al., 2009, p. 14 - 15)

A citação anterior consiste em convite para praticar um modo articulado de reflexão das situações vivenciadas com o máximo de sentido que pudermos. Uma palavra escrita, uma escultura, uma tela em aquarela, um movimento do corpo, tudo é possível de ser lido. Com cuidado, com atenção e com os conhecimentos prévios adequados, somos capazes de fazer leituras aguçadas de objetos, movimentos e expressões físicas, textos escritos e/ou situações. Para profissionais docentes de um modo geral, a formação, o preparo para ler situações do cotidiano escolar é mais que necessário. E é aí que o termo letramento faz sentido, sendo ele compreendido como

[...] conjunto das práticas e dos usos sociais que envolvem tanto a leitura como a oralidade realizados pelos sujeitos, em distintos contextos socioculturais. Neste caso, ser letrado requer, além de possuir conhecimentos básicos em relação à língua e ao seu funcionamento, ser capaz de articular essas informações atribuindo-lhe valores. Tal domínio serviria tanto para detectar e enfrentar solicitações e situações, de maneira consciente e crítica, como para intervir e propor modificações no meio em que se vive. (CAVALLEIRO, 2001, p. 181).

Desse modo, trabalhamos à luz do letramento, pois este trabalho tem por objetivo comprovar, alicerçado na análise documental, que a Educação precisa formar seus trabalhadores para compreensão, atuação e mudança na sociedade vigente a partir de práticas educativas não excludentes. Para isso, essas práticas precisam estar apoiadas no letramento, uma vez que, de acordo com a citação acima, o letramento é a condição de entendimento e modo crítico de reflexão e ação na sociedade na qual estamos inseridos. Porém, se faz necessário destacar que, atualmente, o termo em questão é adjetivado com os mais variados

atributos. Logo, o termo “letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão” (CONSTANZO, 2013, p. 31), e/ou “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento)” (MORTATTI, 2004, p. 11). Certo mesmo é que existe a necessidade de compreensão para além da apreensão do texto sentido/visto/lido/ouvido, em que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1981, p. 5). Evidentemente, consiste em um caminhar pedagógico de criticidade social e educacional, através de uma visão de mundo possibilitadora de uma percepção penetrante capaz de nos levar a concepção de 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. (CARVALHO, 2019, p. 36)

O uso da palavra “letramento”, no trecho anterior, nos traz a compreensão de que o termo está sendo empregado na discussão sobre questões raciais. Ao usar a referida palavra sem adjetivá-la, o autor engloba a criticidade e o entendimento das questões socio raciais em práticas escolares. Compreendemos e corroboramos com tal reflexão. Só precisamos deixar evidente que, no nosso entendimento, Carvalho (2019), ao falar de Consciência Negra e branquitude, está abordando o letramento do mesmo modo que Ferreira (2014, 2015) chama de Letramento Racial Crítico. Cabe ainda destacar que não se trata de uma escolha pelo uso do termo no singular ou no plural, e sim de uma definição conceitual mais direta, na qual as análises feitas precisam estar muito bem estabelecidas, para a garantia de reflexões que objetivam ações outras. Não podemos deixar margem para a fuga de um tema tão caro e raro à educação escolar. Nossa afirmativa constante consiste em dizer que precisamos trazer para a formação docente inicial e continuada a elucidação dos termos eugenia e branquitude, um estudo mais amplo das questões étnico-raciais para a Educação. Portanto, o Letramento no qual este trabalho se baseia, inclusive como característica metodológica de análise, é o Letramento Racial Crítico.

Ao abordar o Letramento Racial Crítico, estamos nos referindo ao termo cunhado pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, baseado na Teoria Racial Crítica. Entre outros aspectos, a autora descreve que a “Teoria Racial Crítica [...] considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional.” (FERREIRA, 2015,

p.22). Para ela, o Letramento Racial Crítico pode oportunizar um olhar íntegro perante as relações raciais em ambientes formais de aprendizagem, uma vez que “a branquitude é também utilizada na Teoria Racial Crítica para tratar sobre raça e racismo.” (FERREIRA, 2014, p. 238). A pesquisa de Ferreira (2014, 2015) examina o que ela nomeou sobre narrativas autobiográficas, discursos de docentes sobre suas experiências em questões raciais em salas de aula. Ela chega ao final da investigação concluindo que

os sentidos atribuídos às palavras para identidade racial negra e para identidade racial branca que são trazidas nas narrativas autobiográficas são sentidos utilizados de uma forma que desfavorecem a identidade racial negra e favorecem a identidade racial branca e, ainda, muitos dos exemplos trazidos nas narrativas colocam a identidade racial branca como norma. (FERREIRA, 2014, p. 236)

A importância desses estudos não está só no uso do Letramento Racial Crítico enquanto condição metodológica de análise de um conteúdo, seja ele em discurso ou em documento, mas também na corroboração de um resultado que já esperávamos encontrar diante de um pensar comparativo em tal sentido.

Importante destacar que o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015) constitui alicerce das *praxis* metodológicas às análises dos dados coletados. Nunca é demais lembrar que na análise documental é feita uma leitura completa e “leitura completa é pensar sobre: o que se vê, o que se lê, o que faz e o que se ouve!” (CARVALHO, 2018, p. 53). Não é por outra razão que o Letramento Racial Crítico considera uma visão racializada da sociedade em seus mais variados contextos e terá sua contribuição na reflexão teórica das análises considerando a branquitude como as pessoas brancas racializadas. Este viés de análise entende e observa as vantagens que tal grupo racial teve, tem e deve continuar tendo socialmente na medida em que não surja proposta de educação outra para formação docente inicial e continuada que não seja a já estabelecida.

Consoante afirma Ferreira (2014), o Letramento Racial Crítico é um termo fundamentado na Teoria Racial Crítica – ou Critical Race Theory (CRT), em Inglês. Ainda de acordo com a autora, a CRT, já usada no âmbito jurídico e em outras áreas na sociedade estadunidense, teve seu conceito transportado para a esfera da Educação por Gloria Ladson-Billings (1998). Surgida no final dos anos 1970, a CRT corresponde a uma proposição de estudo “que usa raça como ponto de partida para a análise na pesquisa educacional” (FERREIRA, 2014, p. 241). Em se tratando de um estudo da área da Educação, apoiados em Ferreira (2014), expomos também esta análise como um trabalho que ‘traz raça como ponto central para a análise’.” (FERREIRA, 2014, p. 241).

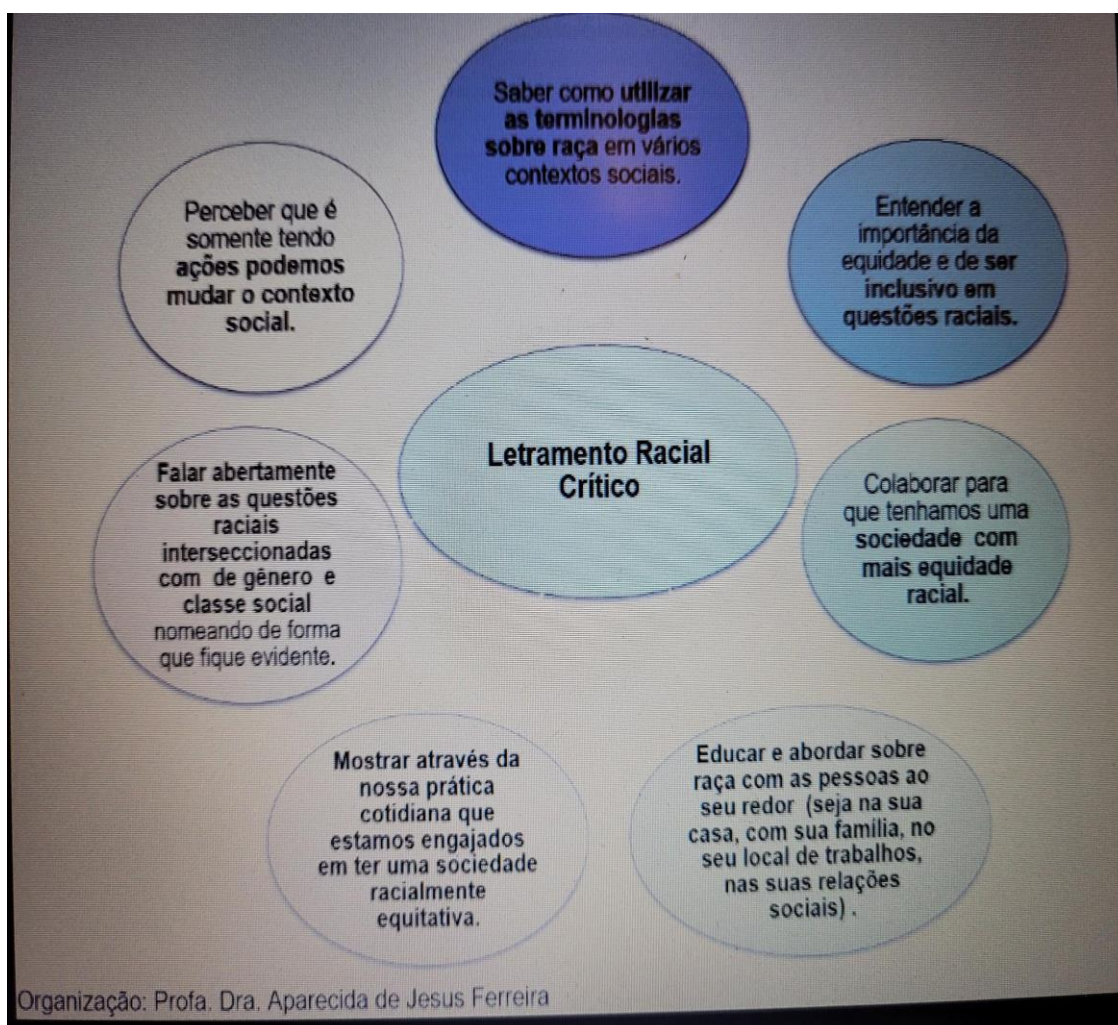
Não pretendemos deixar dúvidas de que, para esta pesquisa, o Letramento racial Crítico, respaldado na CRT, integra a estrutura metodológica de análise dos dados obtidos através dos documentos. Por isso, mesmo que de modo sucinto, se faz necessário expor aqui os “cinco princípios que definem a Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory)” (FERREIRA, 2014, p. 242), a saber: a) A identificação do racismo enquanto entranhado agudamente diante da cultura estadunidense; b) Não deixa de fora de suas análises diferentes conceitos históricos-sociais-culturais (marxismo, feminismo, leis, estruturalismo...); c) Expõe diante de leitura e releitura do direito aos direitos civis que a legislação reparadora de desequilíbrio racial não alcança a devida implementação; d) evidencia o sistema meritocrático e a farsa da democracia racial como disfarce de grandes organizações e órgãos sociais; e) admite saberes, vivências de povos não brancos enquanto conhecimento. Assim, concordamos com Ladson-Billings (1998), citada por Ferreira (2014), na intelecção de que a CRT e/ou Teoria Racial Crítica, “[...] torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (LADSON-BILLINGS, 1998, apud FERREIRA, 2014, p.242).

Alicerçados nos trabalhos de Ferreira (2014, 2015), aos quais a autora qualifica “como letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas [...]” (FERREIRA, 2014, p. 238), conseguimos afirmar que nossa pesquisa se encontra ancorada no letramento racial crítico através da compreensão do termo como um suporte metodológico de análise no qual se faz imprescindível a consideração das relações raciais no contexto educacional. Observamos que a partir do conceito exposto, a pesquisa é executável tanto de modo quantitativo quanto qualitativo, como veremos adiante na seção Análise de Dados. O letramento racial crítico é um conceito englobador de diagnósticos que levam em conta a concepção de branquitude, pois “discutir a identidade racial branca é uma questão de extrema relevância” (FERREIRA, 2014, p. 252). E, ainda consoante a autora,

letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. (FERREIRA, 2015, p. 138).

Portanto, seguindo as ideias de Ferreira (2014, 2015):

**Imagem 1: Exposição do conceito de Letramento Racial Crítico do Curso da Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira.**



Fonte: Curso Letramento Racial Crítico, Prof. Aparecida de Jesus Ferreira, 2023.

A partir disso teremos condição de estudo, investigação das ausências e/ou presenças da branquitude e eugenia no contexto educacional da formação docente. Pois como bem salienta Ferreira “ A branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social [...]” (2014, p. 248). Assim, teremos a possibilidade de planejar intervenções orientadas para uma formação docente não eugênica, não pautada na visão de mundo da branquitude. Vai daí que a importância de sermos guiados pelo Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015) se encontra no entendimento do termo significar uma visão de mundo reflexiva de ponderação da realidade racial não só das pessoas negras e indígenas, mas também das pessoas brancas. E esse é o foco da nossa pesquisa. A branquitude, a eugenia e a relação com a educação diante da formação docente, das *praxis*. Como essas *praxis* são orientadas?

## 2.4 O Movimento Negro Educador

Entendendo o histórico secular das relações sociais brasileiras pautadas pelo racismo, precisamos conceituar o termo para melhor compreensão desta pesquisa. Grosso modo, podemos entender o racismo como um “perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p.23), sendo ele “[...] um preconceito enraizado nos povos que se consideram superiores a outros, como justificativa para submetê-los [...]” (ARANHA, 2006, p.166). Ainda nos cabe expor também que o racismo é um tipo de preconceito no qual a 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). Logo, o racismo no Brasil é o resultado da relação tensa construída pelo eurocentrismo diante dos povos originários e africanos e consiste em um dos atos da branquitude enquanto mantenedora de seus privilégios sociais, pois, na medida em que esta desumaniza outrem, se torna modelo universal de humano. O racismo, como marca social, construiu o não branco como não humano, desumanizado, destituído de humanidade pelo branco. Essas são as origens das nossas relações étnico-raciais.

Diante dos fatos acima expostos, evidenciamos a necessidade de ponderar sobre relações étnico-raciais e formação docente inicial e continuada, considerando os conceitos de eugenia e branquitude. Assim, nossos estudos vão na direção de uma investigação sobre as relações étnico-raciais na Educação, partindo de documentos e normativos, além de bases de dados de trabalhos acadêmicos ligados ao tema pesquisado. Vale ressaltar que temos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de qual maneira a ausência de conhecimentos sobre eugenia e branquitude na educação pode interferir na formação docente?

No caminho da resposta para tal questionamento, carecemos da compreensão do contexto da formação de professores no Brasil frente às relações étnico-raciais sem as quais o país não seria formado. Fiquemos atentos que não estamos afirmando que a História deveria ter sido exatamente como ela foi. Tampouco concordamos com a Educação tal qual como ela majoritariamente ainda é estruturada nos currículos e programas dos diversos sistemas do país. Ao contrário, caso a História do país fosse de acordos e não de sequestros de africanos e invasão de terras de povos originários, certamente nosso trabalho seria outro. Mas, se estamos na direção de equilíbrio, compreendendo hoje uma desarmonia educacional, a obrigação nossa é comprovar a ausência de tais estudos, da pouca ou nenhuma contextualização histórica e o quanto essas inexistências da eugenia e da branquitude na formação docente podem estar na direção de deixar tudo exatamente como está.

Porém, há atores e fatores sociais os quais, desde seus fundamentos, se mantêm na luta. Emerge, nesse contexto, o Movimento Negro no Brasil que, na proposta de referencial teórico desta pesquisa, está representado em um dos trabalhos da professora, doutora e ex-ministra da Igualdade Racial, Nilma Lino Gomes (2017). Ora, não existe possibilidade de abordar os estudos das relações étnico-raciais, inclusive com foco no contexto histórico da eugenia e branquitude, sem falar da “[...] forte atuação do Movimento Negro” (GOMES, 2017, p. 17), uma vez que, para o Movimento Negro, tratar das relações étnico-raciais no Brasil é trazer, assim como ele trouxe e continua trazendo,

as 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)

Através de suas práticas e estudos, Gomes (2017) nos traz a concepção de Movimento Negro, o posicionamento dele na batalha sempre atual contra o espírito da eugenia, o desvelar da branquitude e a grande luta e participação para a inclusão, como força de lei, dos estudos das relações étnico-raciais na Educação, entre várias outras frentes de batalha por acessos da população negra aos serviços públicos e privados. A autora, ao conceituar o termo, afirma que podemos compreender como “Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p.23), ou ainda como “um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país”. (GOMES, 2017, p. 27).

Ela reconhece os processos educativos nos quais existem a participação de variados grupos sociais nos ambientes educacionais formal e informal como “repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e uma tensão conservadora.” (GOMES, 2017, p.25). É ao refletir sobre Movimento Negro e Educação que a professora expõe sua visão de Educação “[...] entendida como processo de humanização[...]” (GOMES, 2017, p. 43) e questiona se essa humanização é benéfica diante de uma sociedade germinada pelo eurocentrismo. E continua a questionar sobre quais saberes estão nos currículos, no dia a dia dos processos de educação formal.

Evidente é para nós que, diante do exposto por Gomes (2017), Bonfim (2017), Bento (2022) e Ferreira (2014, 2015), o Letramento Racial Crítico é basilar nas *praxis* do Movimento Negro diante dos questionamentos, tensões e enfrentamentos que o movimento, em âmbito

educacional e nas demais esferas, tem feito ao longo de anos vislumbrando equidade. Exemplo disso é quando Gomes (2017) destaca que, através do Movimento Negro,

o debate político sobre raça é recolocado no Brasil em outros moldes, trazendo à cena pública posições que desde a ditadura pareciam ter sido superadas e desvelando que algumas heranças do racismo científico permanecem até hoje, mesmo entre os intelectuais considerados progressistas. (GOMES, 2017, p. 71)

Cabe a nossa interpretação acerca de que “outros moldes” seria uma análise com raça como ponto de partida, identificando heranças do racismo científico existentes em tempos atuais. Tais heranças parecem ser *praxis* da branquitude (para qual a autora usa o termo branquidade) fundamentadas na eugenia (base do racismo científico). E esse debate se dá também através do Movimento Negro no campo da Educação. É contra essas continuidades que existem o questionamento e a luta, pois,

ao questionar e criticar o ideal da brancura 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 puderam subverter e ultrapassar a histórica, cultural, psicossocial e violenta relação entre o ideal da brancura, a lógica da branquitude e o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 117)

O letramento racial crítico é pensar raça como prioridade em reflexões e análises para identificação e ação sobre situações raciais (as quais sempre vão envolver espírito eugênico e *praxis* da branquitude). Ele é fundamental para o entendimento do racismo no Brasil construído historicamente como “um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade”. (GOMES, 2017, p. 51).

Assim, a autora compreende o Movimento Negro como O Movimento Negro Educador, capaz de influenciar a sociedade através das propostas de discussões e tensões colocadas nas questões étnico-raciais em âmbito nacional. Através dessa movimentação, surgiram normativas nas mais diferentes esferas sociais. Dentre elas, jurídicas, de saúde, habitação e educação. Logo, o nosso trabalho só é possível na medida em que ações anteriores do Movimento Negro, as quais pautaram o reconhecimento de uma epistemologia negra no interior da educação, fizeram surgir, entre outras, a lei 10.639/03, que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – 9.394/96.

## **2.5 Formação docente e/ é Educação?**

Partindo da hipótese de que não conhecer e, por consequência, não discutir eugenia e branquitude na formação docente inicial e continuada pode ser um fator direcionador de

desequilíbrio social, faremos uma brevíssima contextualização dos termos formação docente e educação. Já na exposição dos conceitos de eugenia e branquitude explicitamos como cada um deles puderam e podem continuar criando obstáculos para um fazer educativo que não perpetue o *modus operandi* da branquitude e/ou da eugenia na sociedade vigente. Adiante, trazendo o referendo de outros autores, professoras, professores, pesquisadoras, pesquisadores para versar sobre formação docente e educação, vamos expor referências as quais acreditamos que não podem faltar nestes estudos.

De acordo com Brandão (2013, p. 12), “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades”. A partir disso, cabe interpretarmos a Educação como instrumento socialmente formatador, definidor de quais símbolos e aparatos culturais podem/devem ou não ser considerados para o bem (equilíbrio) social. Ainda Brandão (2013) sentencia: “Ninguém escapa da Educação” (BRANDÃO, 2013, p. 7). E, na sequência de tal sentença, o autor evidencia as origens do ensino escolar, que para ele é quando

a educação da comunidade de iguais, que reproduzia em um momento anterior à igualdade, ou a complementaridade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e “as leis do ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos (BRANDÃO, 2013, p. 35-36).

A comunidade de iguais seria o princípio da educação informal nas sociedades de povos originários, antes da chegada de europeus em território brasileiro. E essa educação consistia em modos outros de aprendizados fora do contexto acadêmico, aprendizagens e rituais de formação e passagens de ações e modos de pensar importantes para a permanência e a continuidade do ser e estar da comunidade em relação à habitação, saúde, alimentação, espiritualidades e todo conhecimento acumulado que possa manter o equilíbrio e a sobrevivência das comunidades. Brandão (2013) aponta a relação dicotômica de educação a partir das origens de sistemas de ensino, da educação formal: ora, se antes, saberes eram compartilhados por toda e para toda a comunidade, começa a ser ressaltada a dualidade na educação com a propagação do ensino formal, visto que

é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 2013, p. 27).

Nesse sentido, vale refletirmos diante das constatações de Brandão (2013): quem seria o guerreiro e/ou burocrata, formados por quem para atender qual modelo de sociedade? Sabemos que, no Brasil, as instituições escolares chegaram através dos jesuítas, para a

catequização de povos originários e africanos sequestrados do outro lado do Atlântico durante o processo de colonização do território nacional. Ocorre, porém, que “a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado” (BRANDÃO, 2013, p. 11). Uma análise mais profunda acerca das reflexões de Brandão nos leva ao entendimento de que, em tempos atuais, as instituições escolares podem ainda servir essa educação do colonizador, quando elas, pautadas em seus currículos e programas eurocêntricos, oferecem a visão de mundo do branqueamento, da eugenia, da branquitude como modelo universal de educação. É essa visão que contribui para a perpetuação de um sistema educacional o qual oferta cotidianamente a educação do colonizador.

Porém, o autor salienta também que fora dos sistemas educacionais há o emergir de outras práticas de educação – aquelas que os sistemas formais não dão conta de fazer. Na nossa interpretação, são *praxis* educativas que emergem da informalidade a partir de um olhar da perspectiva do letramento racial crítico, propostas de educação do Movimento Negro e/ou de negras e/ou negros e/ou povos originários se movimentando na direção da equidade, do equilíbrio racial e, portanto, social. São pedagogias opositoras em relação a “qualquer escola que mantém o discurso meritocrático, o currículo ocidental e qualquer outra forma de metodologia de exclusão em ambiente educacional.” (CARVALHO, 2019, p.80). Corroborando com a nossa interpretação e levando em conta essas *praxis* outras, Brandão salienta “que é entre as formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil.” (BRANDÃO, 2013, p. 112).

Vai daí que o autor inicia uma reflexão sobre “reinventar a educação”. Após salientar a educação do colonizador e expor maneiras outras de educação, ele apresenta a relação dicotômica estruturada pela mesma, ao dizer que é a partir dela que a sociedade forma guerreiros ou burocratas. Chegando ao fim de seu texto, o autor aponta alternativas – nesse caso, perspectivas não eugênicas do fazer educativo – e afirma que

“reinventar a educação” é uma expressão cara a Paulo Freire e aos seus companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural. De algum modo, eles a aprenderam na África, trabalhando como educadores junto a educadores de países como Guiné-Bissau e as ilhas São Tomé e Príncipe, que haviam se tornado independentes de Portugal e tratavam de reinventar, mais do que só a educação, a sua própria vida social. O mais importante nesta palavra “reinventar”, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro modo, diferente, diverso, até oposto. (BRANDÃO, 2013, p. 103)

Logo, para Brandão, a educação resume-se em troca social para humanização. É formação de modelos, tipos de pessoas de acordo com a cultura, não havendo educação única. Segundo ele, “foi preciso esperar muitos séculos para que de novo os brancos civilizados aprendessem a repensar a educação como índios [...]” (BRANDÃO, 2013, p. 73). Ao tomarmos como referencial teórico o letramento racial crítico interpretamos que “brancos civilizados” significa colonizadores e “índios” significa pessoas descendentes e/ou pertencentes às mais diversas etnias dos povos originários com seus modos de produção e manutenção da vida a partir da convivência em comunhão com a natureza que os cerca.

Para nós, cabe o raciocínio de que esses diferentes modos de pensar e fazer sociedade, sejam dos europeus, dos africanos e de povos originários, podem interferir na formação docente do passado, da formação atual e do futuro, moldando profissionalmente uma visão de mundo para criação de modelos humanos. Sobre profissionais de educação e as possibilidades de “reinventar educação”, o autor dispara: “Os professores tradicionais e os tecnocratas da pedagogia são cegos para elas, mas é ali que as propostas mais avançadas de ‘educação e vida’, ‘educação na prática’ etc. são criadas e testadas.” (BRANDÃO, 2013, p. 112).

É lícito concluir, então, que Brandão (2013), percebe a educação não sendo única, responsável por ser criadora e recriadora de sociedades e culturas, propagadoras de uma realidade dada ou colocada para uma mudança social. Com palavras diferentes, Freire (2018) reforça as ideias de Brandão (2013) ao definir educação como

uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 2018, p. 96)

Portanto, ao lembrarmos que Gomes (2017) definiu educação como processo de humanização, é verossímil a combinação das ideias sobre educação para ambos. Pensadores da educação como Freire (2018), Gomes (2017) e Brandão (2013) apontam que a concepção de uma educação pautada na eugenia e na branquitude, através da formação docente para sua continuidade (caso essa formação não aborde os conceitos de eugenia e branquitude em seus contextos históricos nacionais vislumbrando responsabilização) consiste em humanização para poucos. Nossa proposta pode ser vista alicerçada com o “Reinventar a educação”, trazendo questões epistemológicas levantadas pelo Movimento Negro, fundamentadas na ação e propagação do letramento racial crítico.

Ainda acerca de branquitude, atuação docente e educação, o professor Muniz Sodré (2012) nos brinda com a seguinte reflexão:

como bem se sabe, existem os espaços de uma *relação racial* ideologicamente traçados ao longo de uma história escravagista de quatro séculos na sociedade nacional, que preside ao poder endocolonial dos estamentos dirigentes e favorece a continuidade dos mecanismos seletivos e excludentes (dentre os quais, a educação) das camadas populares. As gradações fenotípicas mais claras aprendem a se distinguir, fundadas no imaginário colonialista da branquitude. Os sujeitos de pele clara já nascem investidos da aura familiar que cota, por preconceito cognitivo e gradativa confirmação social, o não escurecimento fenotípico como uma “natural” vantagem patrimonial. Uma educação que girasse em torno de um “centro pedagógico” descolonizante e democrático deveria necessariamente pautar-se por uma ética de desconstrução do paradigma leucocrático. (SODRÉ, 2012, p. 130-131)

De acordo com os termos e conceitos estudados, expostos até aqui, é evidente a existência de um contexto educacional controverso, contraditório, não neutro. Existe um pensar e um fazer educação pautado em currículos eurocêntricos, colonizadores, eugênicos, alicerces das *praxis* da branquitude na educação. Por outro lado, há também *praxis* de resistência em ambientes de educação formal e não formal tentando fazer valer a legislação diante de um “reinventar a educação” cotidianamente, na busca por romper o “paradigma leucocrático”. Mas e a formação docente?

Muniz Sodré (2012) nos orienta sobre a relação entre branquitude (as *praxis* eugênicas) e educação. Expõe também a vantagem, o privilégio social daquelas pessoas as quais têm a cor de pele como um quartzo, uma rocha mais clara. A “desconstrução do paradigma leucocrático” seria uma educação sem alma eugênica, sem *praxis* de clareamento. A questão é: nossa formação inicial e continuada dá conta de abordar os conceitos de branquitude e eugenia num processo de compreensão ampla das relações étnico-raciais ?

### 2.5.1 Uma Breve Revisão de Literatura

Em busca de uma boa revisão de literatura a qual pudesse fundamentar nossa pesquisa, trazendo perspectivas outras de pesquisadoras e pesquisadores sobre formação de professores e relações étnico-raciais, fomos ao Portal Periódicos Capes. Este é um site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Fundação do Ministério da Educação, gerado originalmente no ano 2000, para busca de trabalhos acadêmicos, artigos, revistas, dissertações em mais de 38.000 periódicos completos disponíveis à comunidade acadêmica.

Procurarmos no portal Periódicos Capes trabalhos que tivessem em seus títulos as palavras “eugenia” ou “branquitude” junto dos termos “educação” e/ou “formação de professores”. Seguimos uma sequência de afunilamento dos trabalhos diante dos termos. Ao buscar por trabalhos com o termo “educação” resultou em 329.867 trabalhos. Quando a

pesquisa foi feita adicionando ao lado da palavra “educação” o sintagma “formação de professores”, ocorreu uma queda de mais de 200.000 textos. Isso significa dizer que, de mais de 300.000 trabalhos sobre educação, apenas 34.055 abordam diretamente a temática da formação de professores. E quando nós acrescentamos o sintagma “étnico-racial” nos termos anteriormente pesquisados, a quantidade de trabalho caiu para 372. Ao adicionarmos, na pesquisa, o termo branquitude chegamos a apenas 4 trabalhos. Esses números apontam para uma reflexão sobre a ausência de estudos direcionados para questões raciais e formação de professores. É importante refletirmos sobre, como de um total de 329.867 trabalhos sobre educação, somente quatro 4 congregam os termos relações étnico-raciais, formação de professores e branquitude em seus resumos. Se tocarmos mais de 34.000 vezes no termo formação de professores e somente 4 vezes citarmos branquitude, o que está em voga no âmbito da formação docente? E, quando de um total de 372 textos sobre formação de professores e relações étnico-raciais, somente 4 citam branquitude em seus resumos, o que está sendo dito?

Fato é que compreender o contexto histórico da eugenia, a formação e continuidade das ideias, das *praxis* da branquitude é compreender a educação formal brasileira. E somente a partir disso seremos capazes de propor adicionamos o termo branquitude educativas as quais levem a educação para o lugar de um bem acessível para toda humanidade. Isso deve se dar através do letramento racial crítico como visão de mundo, diante dos tensionamentos do Movimento Negro na esfera educativa.

As convicções pautadas na eugenia e na branquitude, portanto, moldam o cotidiano da escola. Pois, além de expor o modelo eurocêntrico como ideal de humano, através de materiais didáticos diversos, impedindo o reconhecimento da existência do privilégio da branquitude e da consciência negra, traz consigo, através de currículos, projetos e planejamentos pedagógicos, “a ausência de um discurso explícito sobre os brancos na história do país, e, ao mesmo tempo, o silêncio sobre a herança escravocrata concreta ou simbólica” (BENTO, 2022, p.22). Se discursos estão ausentes, ausente também está a possibilidade de práticas de letramento. Segundo Carvalho (2019), se através da escola “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.” (CARVALHO, 2019, p.35). Para esse autor, sobre branquitude e escola é possível afirmar que “é importante dizer a todo tempo em nossa sociedade que o racismo não é um problema do negro, e sim um problema de toda a sociedade. Principalmente

da branquitude insistente na manutenção dos privilégios.” (CARVALHO, 2019, p.45). Já para Ferreira (2015),

para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2015, p. 36)

Ferreira apontou tal necessidade de estudos da branquitude para a melhoria da educação em 2015. Assim como a autora salientou em 2015, dos quatro trabalhos que tivemos como resultado da busca com os termos “*educação formação de professores étnico-raciais branquitude*” na base de dados do Periódicos Capes, três deles apontam para resultados parecidos. Com efeito, ao ver o resultado das pesquisas sobre formação docente, relações étnico-raciais e branquitude, no primeiro trabalho o autor “defende que a negrofilia pode ser identificada na formação de professores em disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como em discursos que, supostamente, defendem a diversidade étnico-racial” (DOS SANTOS, 2019, p. 939). Para ele, negrofilia é quanto o negro é consumido em seus aspectos materiais, emocionais, racionais sem que seu consumidor (a branquitude) se preocupe em responsabilização de fato, sem abordar as heranças da branquitude na educação. É uma perspectiva de manter os privilégios da branquitude. Já no segundo trabalho,

percebeu-se a potencialidade do processo didático realizado na reflexão crítica, na construção de diálogos recíprocos, qualificados e comprometidos com a educação de relações étnico-raciais democráticas e com a construção de uma pedagogia decolonial da branquitude que problematiza a ideia de raça fixada na crença de que “ser branco” determina um modelo estético, moral, intelectual e cultural universal de humanidade, além de pensar estratégias para combater o racismo no ensino dos conteúdos das Ciências Biológicas e contribuir na formação de professores antirracistas (ARRUDA, ARRUDA, SANTOS, 2023, p.470)

Dessa maneira, o primeiro trabalho aponta para a necessidade de compreensão da branquitude e de estudos aprofundados para uma verdadeira responsabilização. Já o segundo frisa a oportunidade dos estudos sobre branquitude para melhora das reflexões e ações no processo educativo.

Enquanto no terceiro texto, a autora conclui que “os resultados alcançados pela pesquisa aplicada De Leitor para Leitor mostram como o reconhecimento da identidade dos alunos é importante para a motivação e a formação do hábito da leitura literária.” (OLIVEIRA, 2020 p. 133). Entretanto, ressaltamos que no trabalho de Oliveira (2020) o termo “branquitude” só aparece uma vez, nas referências bibliográficas. Ele também não é um trabalho de formação

docente, e sim uma pesquisa com crianças. Assim, percebemos que não condiz com o que estamos buscando, pois, nosso foco é formação de professores e relações étnico-raciais pensando branquitude e eugenia.

A palavra branquitude volta a ser encontrada no quarto trabalho, no qual os autores, ao abordarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de História, concluem que

as atuais diretrizes não contribuem para a problematização da branquitude enquanto estrutura de poder e da História enquanto instrumento desse poder, sendo necessário maior aprofundamento e articulação com a educação das relações étnico-raciais para uma efetiva mudança da realidade social. (MARQUES; CAMPOS, 2022, p.185).

São, portanto, três trabalhos recentes (de 2019, 2022 e 2023) sobre formação de professores tendo a branquitude como tema. Neles está evidente a importância do assunto para pensar e fazer educação. Além da manifestação da relevância da ideia, destaca-se que em um dos trabalhos há indícios do revelar de uma branquitude que maquia seus privilégios. No outro é ressaltada a notoriedade dada em relação às possibilidades de contribuição da temática para a formação de uma branquitude crítica em ambientes educacionais e, por último, a constatação da fragilidade de documentos, leis sobre a abordagem da branquitude.

Em relação aos trabalhos encontrados a partir da busca com os termos “*educação formação de professores étnico-raciais eugenia*”, tivemos seis artigos encontrados. A questão é que a palavra eugenia na busca apareceu em cinco artigos – mas foi identificada pelo sistema de busca como o nome de uma pesquisadora, “Eugênia”. Duas vezes ela aparece assim acentuada, e nas outras três não. Porém, compõe o nome da pesquisadora e professora Eugenia Portela Siqueira Marques, autora de cinco dos seis artigos os quais aparecem na busca. O sexto artigo também não teve a palavra eugenia nem como nome de pessoa e nem no sentido da pseudociência de Galton a qual estávamos procurando. Desse modo, tentamos a busca substituindo a palavra eugenia por branquidade e o resultado foi um artigo no qual a palavra branquidade não é citada nem no tema e nem no resumo. Partimos para outro termo aproximado: branqueamento. Dois trabalhos apareceram como resultados. Um deles não tem a palavra branqueamento exposta no título e nem no resumo; por isso, foi descartado. Já o outro não tem no título, mas aparece no resumo e de quebra encontramos a derivação da palavra eugenia. Trata-se de uma pesquisa sobre o Curso Normal em São Luís - MA, entre os anos 1930 e 1945, no qual a autora conclui, através da discussão que “o Curso Normal funcionou como meio de branqueamento das alunas negras.” (RODRIGUES, 2019, p. 1). Escolhemos citar este trabalho aqui uma vez que a palavra branqueamento é para ele sinônimo das *praxis* eugênicas na sociedade brasileira. Além disso, foi o único trabalho encontrado com termo derivado de

“eugenia” voltado para a discussão de formação docente, discutindo relações étnico-raciais e educação. A autora usou o movimento eugênico como condutor das análises, ideia bem aproximada das quais pretendemos discutir ao longo de nosso estudo.

Em síntese, são quatro trabalhos atuais abordando formação de professores e branquitude/branqueamento. A partir deles, temos a constatação na qual a formação de professores dos anos 1930 e 1940 eram propostas de branqueamento de estudantes negras. Podemos destacar também que existe a importância dos estudos sobre branquitude para a formação docente, pois as *praxis* “antirracistas” sem compreensão do conceito de branquitude e da história da eugenia, sem responsabilização, podem causar a negrofilia (DOS SANTOS, 2019). E, por último, enquanto documentação, foi verificado que as Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito de docentes de História, não “contribuem para a problematização da branquitude”. (MARQUES; CAMPOS, 2022, p. 185).

Portanto, se pessoas brancas na sociedade brasileira diretamente envolvidas com educação estão realmente preocupadas em serem antirracistas, vislumbrando o avanço da sociedade no que tange as questões étnico-raciais, precisam ter a consciência da existência da alma eugênica, da branquitude na sociedade. Então, averiguamos em nossa revisão de literatura, alicerçados em nosso referencial teórico, a relevância da nossa pesquisa. Apuramos que esse tema necessita ser mais propagado na formação de professores, pois viabiliza a propagação de ideias as quais possam culminar em práticas outras: em um “reinventar a educação”, na quebra do “paradigma leucocrático”. É passada a hora de estudar a história da branquitude brasileira na escola, na academia, nas questões educacionais. Se quisermos uma escola melhor, de fato ela precisa compreender diferentes modos de pensamento e não viver da tentativa insistentemente secular de criar o humano único através da educação formal. Adiante, vamos às buscas em documentos e normativos de educação sobre o tema.

### 3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de análise documental, com características de análise de conteúdo. Alicerçados em Bardin (1977), compreendemos, como bem sinaliza a autora, que o objetivo “da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 1977, p. 46).

Estudamos os documentos não somente para compreender o que eles disseram, mas também para refletir sobre o que não citaram, com a finalidade de “inferir sobre uma outra

realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46). Com isso, nosso trabalho consiste em uma pesquisa com fortes características de análise de conteúdo. Então, estruturalmente, nossos estudos se encontram em caráter plurimetodológicos.

Logo, a partir da definição do modo de análise, procuramos em textos de leis e normativos pela presença ou ausência de palavras. E consideramos, enviesados pelo letramento racial crítico enquanto suporte composto da metodologia de análise, que tanto as presenças quanto as ausências dos termos procurados nos documentos tinham muito a nos mostrar sobre relações-étnico raciais e formação docente. Em nossa atuação, alguns termos foram utilizados como unidade de decodificação. A partir daí foi feita toda a investigação, trabalho de análise, diante da quantidade ou não de palavras encontradas (unidades de registros), passando pela inferência da reflexão qualitativa (ancorada no letramento racial crítico) do que os resultados quantitativos queriam realmente nos dizer. Como bem salienta Bardin (1977),

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo e das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 1977, p. 41)

Ou seja, foi através do letramento racial crítico como suporte metodológico, somado à análise de conteúdo, que chegamos aos resultados expostos e discutidos na seção Análise de Dados. E, enquanto suporte metodológico, o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), nos ajuda a pensar racializadamente nas ponderações educacionais. A autora Aparecida de Jesus Ferreira apresenta o termo CRT com finalidade de basear o letramento racial crítico. Ela traz questões da teoria racial estadunidense, que se caracteriza por considerar não só aparatos documentais e acadêmicos, mas também narrativas outras as quais possam prioritariamente pautar e ponderar sobre questões raciais na educação. O trabalho da Doutora Ferreira, por exemplo, consiste em análises das vivências de professoras de Inglês a partir do letramento racial crítico. O nosso, em analisar questões étnico-raciais na educação com documentos como ponto de partida.

Diante das observações lançadas no último parágrafo, é lícito dizer que esta pesquisa está plurimetodologicamente estruturada como uma pesquisa com características de análise documental e análise de conteúdo a partir do viés do letramento racial crítico como ferramenta de ponderação. Com efeito, sem a perspectiva de racialização de um modo geral da sociedade

brasileira, como bem salienta Ferreira (2015), para interpretação dos contextos políticos, históricos, sociológicos e culturais, não teríamos condições de chegar aos resultados obtidos.

A pesquisa foi metodologicamente construída tendo como estratégia uma pré-análise dos materiais cujos dados foram coletados. Na sequência, organizamos o problema de pesquisa, para a partir dele gerar um objetivo. Assim, após a definição do objetivo do trabalho ficaram evidentes os próximos passos. Efetivamente definimos por fazer a busca em documentos e leis de esfera nacional da educação. Os documentos escolhidos para serem analisados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (documento norteador de práxis educativas em todo o território nacional); a parte referente a educação do Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/10; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino Básico de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino Básico de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Os termos definidos como unidades de contextos para a pesquisa, entendendo que nosso objetivo foi refletir sobre as implicações, oportunidades e desafios de ausências de termos na formação de professores para as relações étnico-raciais e educação foram: “branquitude”, “eugenia”, “branqueamento”, “étnico-raciais” e “racismo”. Queríamos saber o que documentos orientadores (leis e normativos) da educação brasileira poderiam nos dizer sobre relações étnico-raciais e formação docente com foco sobre branquitude e eugenia.

### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Esta é uma pesquisa plurimetodológica, de análise documental, com características de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), alicerçada no letramento racial crítico (FERREIRA, 2015).

### **3.2 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados se deu em documentos, leis e normativas. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (documento norteador de práxis educativas em todo o território nacional); a parte referente a educação do Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/10; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino Básico de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino Básico de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

### **3.3 Metodologia de análise de dados**

Metodologicamente, partindo de uma análise documental, os estudos foram concluídos por análise de conteúdo (BARDIN, 1977). De acordo com a autora, a análise documental consiste em recursos, instrumentos metodológicos, técnicas empregadas em variados modos de expressão e comunicação. Ressaltamos que também consideramos o letramento racial crítico como instrumento de análise diante da perspectiva de sempre pensar, tecer ponderações sobre raça e questões raciais diante de tudo que pode ser/ou não ser lido, visto, ouvido, sentido. Logo, priorizamos uma análise documental com características de análise de conteúdo diante do letramento racial crítico.

Os dados foram coletados nos documentos do seguinte modo: primeiramente foram elencadas expressões, palavras-chave, compreendidas a partir da técnica de análise de conteúdos como unidades de registro. As expressões em questão foram: étnico-racial/raciais, racismo, eugenia, branquitude/branqueamento e formação de professores/formação docente elencadas como unidades de registro. E, a partir delas, depois de apuradas as quantidades de cada expressão, fizemos a avaliação para um aprofundamento das análises, buscando o modo qualitativo a partir de palavras próximas e/ou trechos/parágrafos dos documentos nos quais as expressões foram encontradas, considerando partes maiores do texto como unidades de contextos, criando outras chaves quando foi necessário para concluir a análise.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Trata-se de uma pesquisa com características de análise documental, de análise de conteúdos, fundamentada no letramento racial crítico também como ferramenta de orientação metodológica da análise, uma vez que ao buscar dados considerando a realidade das questões étnico-raciais na educação nacional, não há possibilidade da obtenção de resultados a serem refletidos se não pensarmos sobre eles diante de uma perspectiva na qual sujeitos e sistemas de ensino sejam racializados. Analisaremos e discutiremos os resultados das análise de quatro documentos, na seguinte ordem: Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96; Base Nacional Comum Curricular - BNCC (documento norteador de práxis educativas em todo

o território nacional); a parte referente à educação do Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/10; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino Básico de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Todo esse trabalho parte de um questionamento e de um tensionamento sobre as ideias e ideais da eugenia e branquitude na sociedade atual, mais precisamente nas práticas de educação. Por isso, cabe a investigação em documentos balizadores de tais *praxis* para pensarmos sobre os desafios e oportunidade de uma educação não excludente.

#### **4.1 Letramento Racial Crítico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9.394/96**

A análise foi feita depois de escolhidos os termos a serem buscados para análise de contextos:

1. étnico-racial (raciais)
2. racismo
3. eugenia
4. branquitude/branqueamento
5. formação de professores/formação docente

A busca dos termos no documento foi feita do seguinte modo: primeiro copiamos o texto da lei na íntegra do site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) e, em seguida colamos o texto no programa Microsoft word. No programa, a lei ficou com 51 páginas. Usamos o ícone da lupa com a descrição “localizar”. A partir disso, fizemos a pesquisa de cada termo na finalidade de verificação de quantidade (quantas vezes cada termo aparece) e qualidade (como aparecem ou não aparecem dentro de determinados contextos de trechos da lei). Nossa análise está orientada pelo viés do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015) com características de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Usamos tais palavras-chave como unidades de registros na finalidade de pensar não só quantitativamente, mas também qualitativamente diante da presença ou ausência de tais termos no documento

##### *4.1.1 LDBEN Étnico-Racial ?*

Ao buscar pela palavra “étnico”, tivemos dois resultados. A primeira menção está no Art. 3º do documento base deste trabalho. O referido artigo versa sobre os princípios básicos

do ensino: “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. Trata-se de um texto adicionado através da Lei nº 12.796/13. Já na segunda vez que a palavra aparece, ela está no plural, no primeiro parágrafo do Art. 26-A (texto da Lei 11.645/08), artigo que destaca a obrigatoriedade dos estudos de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários e as contribuições desses povos na formação da população brasileira. O termo destaca-se diante do trecho:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos **étnicos**, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996, Art. 26-A)

É perceptível que a segunda vez que o termo étnico aparece no texto não está junto do termo racial/raciais. Porém, como o contexto do parágrafo engloba os grupos étnicos negros e indígenas, o resultado se faz pertinente para a nossa análise. Isso se dá uma vez que estamos levando em consideração todo o texto da lei como unidade de contexto (BARDIN, 1977).

Ao refletirmos sobre essas duas aparições do termo étnico (uma na sua forma singular e acompanhada por hífen da palavra racial e outra no plural) na maior legislação da educação em um país com todo o contexto histórico de questões raciais como o Brasil, podemos sugerir algumas indagações. Uma delas é que o parágrafo primeiro do Art. 26-A citado neste trabalho traz a obrigatoriedade do ensino sobre a história dos povos originários e de africanos e afro-brasileiros. Mas, se ao falarmos de etnia, do termo étnico propriamente dito, das relações étnico-raciais brasileiras e seus contextos históricos, por que não trazer a contextualização do homem branco europeu racializado e suas contribuições para refletirmos sobre questões raciais atuais? Outra ponderação possível consiste na possibilidade de “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. Logo, nos faz pensar na formação do povo brasileiro, na base da diversidade étnica do país. Ora, se temos um país feito etnicamente de povos originários (ocupantes primeiros das terras conhecidas atualmente como Brasil), portugueses (com a ideia de descoberta do Brasil, portanto colonizadores) e africanos (sequestrados e comprados - pelos portugueses - de seus reinos em outro continente para servirem como mão-de-obra animalizada) e afro-brasileiros, qual seria o motivo de a lei sugerir estudos sobre povos originários, estudos sobre os negros diante de contextos históricos raciais e não sugerir estudos sobre os brancos, portugueses e/ou outros europeus diante do mesmo contexto? Como é sugerida a partir do documento a forma de contar nas aulas de História o feito dos europeus no território hoje

chamado Brasil? Há uma perspectiva de responsabilização? São ponderações a serem consideradas através do que foi lido principalmente no Artigo 26.A da LDB.

Antes de buscar o próximo termo, ainda encontramos outra variação de “étnico”. Achemos o termo “étnicas” dentro das “Disposições Gerais”, Art.78, sobre fomentos para cultura, assistência aos povos originários, programas de pesquisa... no trecho “I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades **étnicas**; a valorização de suas línguas e ciências;” (BRASIL, 1996, Art. 78). Dessa vez o termo está no contexto dos povos originários, diante da afirmativa de uma responsabilidade de órgãos da federação e sociedade civil sobre a questão indígena. Em relação à branquitude, nada.

Nada sobre contextualização histórica dos portugueses e de outros povos da Europa. Nada lembrando da significativa lei da terra (RODRIGUES, 2012), nada sobre estudar os incentivos aos quais imigrantes europeus ganharam para vir morar no Brasil no pós-abolição enquanto africanos e afro-brasileiros eram despejados das fazendas.

Na sequência procuramos o termo racismo. Em relação a ele não existem ocorrências no documento. Talvez possa ser encontrado de forma mais específica em documento balizador do currículo formal.

#### *4.1.2 Eugenia e LDBEN*

Seguimos nas buscas. Inserimos o termo **eugenia**, e sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 de 1996 parece não ter nada a dizer, pois o termo não é citado. A respeito do resultado parcial, principalmente em torno da palavra procurada neste parágrafo nos ronda a interrogação frente às seguintes alternativas: se, consoante afirmam pesquisadoras e pesquisadores – Dávila (2006), Bonfim (2017), Bento (2022), Rodrigues (2012) - , existe um histórico de educação e eugenia no país, por qual motivo a LDBEN 9.394/96 não toca no assunto? É possível que, ao não tocar no termo eugenia, possa haver uma passividade diante de uma continuidade da alma da eugenia, como sinalizou Dávila (2006) ?

#### *4.1.3 Branquitude e LDBEN*

Podemos afirmar, de acordo com Bento e Carone (2014), Bento (2022), Rodrigues (2012), Santos (2018), Gomes (2017), Ferreira (2014) e Bonfim (2017) que a sociedade brasileira viveu um processo de clareamento/branqueamento, estimulado por campanhas eugênicas (Bonfim, 2017). Nesse processo, que culminou na branquitude, quanto mais clara a

cor da pele, mais possibilidade de acessos a bens e serviços. A branquitude pode ser traduzida em acessos facilitados e vantagens sociais da pessoa compreendida como branca na sociedade brasileira: formas de ser na esfera física, modos de existir epistemologicamente, o como ser e estar no mundo.

Ainda de acordo com pesquisadoras/es do tema, o Brasil, sob influência europeia, buscou clarear. Fez do ser branco o modelo, o ideal de humano. Nessa idealização, a filosofia era branca, a ciência era branca, a história (inclusive a do descobrimento do país) era branca e a forma física idolatrada como o que é bonito, lindo, humano são os traços brancos (nariz fino, olhos claros, cabelos lisos, pele clara): uma forma universal de ser gente. Como bem sinaliza Sodré (2017), este é “um duvidoso jogo de opostos dentro de um paradigma étnico em que o fenótipo claro conota primazia existencial - uma vez que o matriz cromático, prestando-se facilmente à tipologia classificatória, converte-se no traço por excelência da diferença.” (2017, p.18) É em relação a esse jogo e na manutenção dele que a branquitude se faz existir. Mas essa não é uma existência vazia, pois toda existência revela uma essência. E a da branquitude é não ser vista racialmente, mas ser vista como modelo universal de humanidade. A essência seria então o espírito da eugenia (DÁVILA, 2006).

Refletindo sobre tal conceito e seu histórico em âmbito nacional, ponderamos ser pertinente que o conceito de branquitude esteja na lei maior de educação. Pensamos encontrá-lo ao menos no capítulo da educação superior, embora tenhamos a ideia de defender uma visão de mundo na qual o conceito (de branquitude) precise ser estudado pela escola básica também. Porém, ao digitar o conceito na busca, a resposta foi: “Nenhuma correspondência”! Bem como “nenhuma correspondência” foi o resultado da busca também pela palavra branqueamento.

Entre outros fatores já citados aqui sobre branquitude, sendo o termo um conceito racializador do descendente de europeu a partir do fenótipo até a construção psicológica do ser lido, compreendido racializadamente como branco na sociedade brasileira, enquanto comportamento de um grupo étnico no qual em ato e/ou potência faz uso de suas vantagens sociais cotidianamente, uma questão preponderante é, segundo Bento e Carone (2014), que o poder não aparecer racializado. E branqueamento são ações as quais podem culminar em efeitos psicológicos na sociedade brasileira que se quer mais clara enquanto cor da pele, acreditando que, quanto mais clara a cor da pele, mais saudável e inteligente é o indivíduo.

Perguntamos no início deste tópico se há branquitude/branqueamento na LDBEN. A resposta à questão é positiva, mesmo que o termo branquitude não esteja visível. Ora, na medida em que o branco não aparece racializado, no tempo em que negros e indígenas os são, a branquitude se revela mais uma vez como ideal de humano no qual só a partir dela seríamos

capazes de pesquisar, ensinar, aprender e /ou estudar indagações escolares. Se a lei maior não toca na branquitude/branqueamento (ou a branquitude não se toca), como pensar educação para todas as pessoas? E como pensar em humanização para todas as pessoas? O que seria educação para todas as pessoas sem a racialização de todas as pessoas como grupos sociorraciais diante da Lei maior educacional?

Cabe aqui outra pergunta: se o cerne do problema for tão-somente uma questão curricular, ou seja, algo mais específico, mais diretamente balizador, alicerce das *praxis* educacionais? Podemos pensar na Base Nacional Comum Curricular como um fragmento de orientação dos sistemas de ensino citada na LDB 9.394/96. É sempre importante lembrar que a reflexão proposta neste estudo está orientada por uma visão de mundo alicerçada principalmente no Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015). E é através de todo conteúdo analisado até aqui à luz dessas orientações que propomos a seguinte indagação no que tange a ponderação sobre as matrizes da constituição do Brasil enquanto povo: se é para pensar as contribuições, por qual motivo não vislumbrar um destaque maior (bem como tem um destaque para povos originários e negritude) para pensar a contribuição da matriz europeia, da branquitude (enquanto categoria racial do grupo étnico branco) na construção do sistema racial brasileiro ao qual culmina na desigualdade atual (forjada em políticas de branqueamento da população nacional)?

As reflexões aqui ensejadas nos levam a ponderar especificamente sobre o currículo da educação básica. Mas, sublinhamos, ponderar de modo racializado. Raciocinar com a branquitude como ponto de partida. E, já que pensar especificamente as contribuições (tanto positivas quanto negativas) das três etnias na formação do povo brasileiro perpassa por uma questão curricular, será necessário para estes estudos buscarmos os mesmos termos na Base Nacional Comum Curricular.

Das dez vezes em que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - estão expostas no texto da LDB, nenhuma delas tem a sugestão e/ou orientação das heranças da branquitude e eugenia para a formação da sociedade brasileira. Na referida 9.394/96, tanto implícita quanto explicitamente não há direcionamento algum para os estudos de europeus e seus descendentes enquanto um *constructo* racial no qual as ações do passado prevalecem no nosso presente como problema das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, culminando inclusive na prática criminosa do racismo.

#### 4.1.4 Formação de Professores/as. A capacitação docente na lei maior da Educação

Antes de passarmos às análises sobre BNCC, é preciso mencionar rapidamente o resultado da procura pelos termos Formação de professores/ Formação docente no texto da Lei 9.394/96. O termo formação de professores não é citado nenhuma vez. O termo formação docente é exposto uma vez, no artigo 65 no qual pode-se ler que a formação docente, excluindo o ensino superior, abará a execução de ensino, não menor que trezentas horas. (BRASIL, 1996). Portanto, o termo se encontra diante de um contexto diferente do qual buscamos na pesquisa, pois é relativo a horas de formação. Nossa proposta não estuda as horas, mas o conteúdo e concomitantemente a didática, uma vez que as *praxis* da branquitude/branqueamento/eugenia acontecem tanto em forma de conteúdo ou em expressões cotidianas do fazer docente não comprometido com uma educação de equilíbrio social. São *praxis* mantenedoras de um mundo tal qual como está, diante da competição, da meritocracia. Ora, o sistema educacional dos anos 2000 até os dias atuais, é medido nacionalmente, desde o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, por provas nas quais quem tem mais pontos fica melhor classificado. Pouco importam questões como as relações étnico-raciais nos ambientes de aprendizagens, as estruturas físicas das escolas, os salários dos profissionais de educação e a formação inicial e continuada docente. Afinal de contas, se nossas reflexões coadunam com nossas referências teóricas, é possível afirmarmos que se trata de um sistema meritocrático diante do mito da democracia racial, do espírito eugênico (de humanização para determinado modelo de pessoas, grupo social) enquanto moldes da sociedade que de abrangente pouco, quase nada tem.

#### 4.1.5 Brevíssimos resultados e discussões da LDBEN

Exposta está a branquitude quando ela não está. Se o termo, o conceito não aparece, é a intocável branquitude que continua seguindo seu curso na sociedade brasileira. Enquanto isso, os povos originários e a negritude seguem buscando dignidade, equidade através de vários movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, e diante da perspectiva de letramento racial crítico como visão de mundo, mais do que metodologia de análise. Essas buscas se dão através inclusive de políticas educacionais (10.639/03 e 11.645/08). Mas é interessante pensar que as mesmas leis que marcam a história da educação do país diante da tentativa de reparação histórica, não evidenciam o contexto das mazelas sociais vividas por as populações negras e indígenas. Como cuidar dos efeitos sem estudar as causas?

A nossa proposta é estudar as relações étnico-raciais brasileiras através do histórico de branqueamento, do conceito de eugenia e das ações da alma eugênica – em outras palavras, as

*praxis* da branquitude. É preciso começar o quanto antes a divulgação em meios de educação de um modo geral no qual a história da eugenia no Brasil seja exposta, inclusive suas possíveis implicações nas condições e comportamentos atuais da população. Por fim, reinventar uma escola na qual a humanização não seja para poucos; uma educação formal que não insista na reprodução de educação eugênica, em modelo único, universal de humanidade a partir da desumanização.

#### **4.2 A BNCC e as matrizes raciais brasileiras ?**

A BNCC tem seu primeiro registro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 - no ano de 2016, através da Medida Provisória de número 746, com a reforma do Ensino Médio. Ocorre que a Lei 13.415/17 converteu as Medidas Provisórias - MP - anteriores à Lei na qual atualiza a LDBEN 9.394/96, alterando o currículo da educação básica, trazendo um alicerce comum, a saber a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Além disso, a Resolução CNE/CP n°2, de 22 de dezembro de 2017 é um documento orientador na finalidade de instituir a implantação da BNCC para todas as modalidades da Educação Básica em todo o território nacional.

Assim, a BNCC é o documento norteador da educação em todo o país. Racializar a BNCC é potencialmente racializar a educação básica nacional. Logo, estamos diante de um trecho da pesquisa que consiste em raciocinar sobre relações étnico-raciais e currículo formal. A “Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas” (BRASIL, 2018) de toda a Educação Básica. E, sendo a orientação do trabalho docente na educação Básica, o documento também deve fazer parte da formação superior (ou deveria se fazer presente) nos cursos de graduação e pós-graduação em âmbito nacional. E esse é o ponto que nos interessa neste trabalho: enquanto pesquisa, provocar o pensar racialmente, estudar através do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015). Diante do tema relações étnico-raciais e educação, as palavras-chave são:

1. étnico-racial (raciais)
2. racismo
3. eugenia
4. branquitude/branqueamento
5. formação de professores

## 6. formação docente

A procura por esses termos no documento seguiu uma lógica orientada a partir do trabalho de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), alicerçada no letramento racial crítico como ferramenta fundamental de análise. Por isso, o trabalho assumiu características de análise de conteúdo, com o letramento racial crítico como metodologia balizadora destes estudos. As palavras representaram a unidade de registro (BARDIN, 1977) e o próprio documento – BNCC – (em frases, trechos e/ou parágrafos nos quais se encontram as palavras-chave) representou a unidade de contexto. Logo, fizemos não só a busca quantitativa, mas também qualitativa das unidades de registros através da unidade de contexto. Para refletirmos sobre causas e efeitos, desafios e oportunidades, diante da perspectiva qualitativa, fomos guiados pelo letramento racial crítico, pensando em todas as pessoas enquanto classificação de grupos raciais e seus comportamentos modos de pensar característicos produzidos ao longo dos anos diante de uma história racial nacional que pouco é abordada. Por isso, consideramos o contexto histórico da eugenia e da branquitude em todas as análises.

Ao invés de contar palavra por palavra em um documento de 600 páginas optamos por baixar o documento em PDF e usar o localizador para ter a exata numeração e quantidade que cada termo aparece no documento e a partir disso visualizamos os contextos de cada um deles. Ocorreu que a versão on-line do documento não tem a opção de localizar palavras. Já a versão em PDF vem cortada, ocultando algumas partes do documento no aplicativo leitor de PDF. Isso nos deixou com a avaliação quantitativa completa, mas sem a totalidade da classificação qualitativa (como veremos a seguir durante a leitura deste trabalho). Pois algumas repetições de palavras não foram possíveis de visualizar no modo de arquivo analisado.

Abaixo vamos conferir o quantitativo das palavras-chave aqui assinaladas como unidades de registros:

**Tabela 1: Unidades de registros buscadas quantitativamente na BNCC**

Unidades de registros buscadas	Quantidades
Étnico-raciais/Étnico-racial	13 (3)
Racismo	6
Eugenia	1
branquitude/ branqueamento	0
formação docente	1

formação de professores	4
-------------------------	---

Fonte: O autor, 2024.

Estudando a BNCC como unidade de registro, obtivemos os resultados quantitativos expostos na tabela acima. Somando o termo étnico-raciais ao termo étnico-racial tivemos o total de 16 ocorrências do conceito durante a extensão de todo um documento orientador de um currículo educacional. Vale ressaltar que, em se tratando de um documento de educação orientador de currículos, a Base é um documento novo, gerado ao longo de anos, mas assinado e dito como orientação válida desde 2017, ou seja, mais de dez anos após a lei 10.639/03 e mais de 7 anos após a lei 11.654/08. No referido documento, a palavra “racismo” tem 6 ocorrências, “eugenia” aparece uma vez e não há nenhuma ocorrência para a palavra branquitude. Vamos às ponderações a seguir.

#### 4.2.1 A expressão *Étnico-Racial/Raciais na Base*

Na BNCC, procuramos somente o termo étnico-racial, que aparece 16 vezes, somando o singular (3) e o plural (13). Pensar sobre essas ocorrências de forma qualitativa só é possível a partir do momento no qual se faz uma observação das relações raciais cotidianas no âmbito educacional a partir das vivências na educação. Para isso, consideramos o texto do documento.

A BNCC orienta projetos de educação formal nacional das três etapas da educação básica. O nome já diz, é base, alicerce de currículos escolares. E, mesmo sendo orientador de ações educativas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto as três etapas do Ensino Básico, o termo étnico-racial/étnico-raciais não está na primeira delas. Não se menciona diretamente as relações étnico-raciais no segmento Educação Infantil na BNCC. O termo aparece sequencialmente nas páginas 19 e 20, momento no qual o documento cita as leis educacionais 10.639/03 e 11.645/08. Depois disso, ele só ocorre outra vez na página 362, ao tratar de Geografia no Ensino Fundamental 1. Na página seguinte, o termo estava presente mais uma vez no trecho sobre objetivos de Geografia no trecho “as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho em vários tempos, escaladas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.” (BRASIL, 2017). Ainda em Geografia, há outra ocorrência na página 368. Ao chegar à tabela de Objetos de Conhecimento e Habilidades, ainda em Geografia (especificamente para o 5º ano), o termo apareceu nas páginas 378 e 379 em trechos parecidos nos quais pode-se ler “diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais”. (BRASIL, 2017, p. 378 - 379). Entre essas páginas, o documento registra duas ocorrências do termo que não aparecem

no documento modelo PDF. Até aqui, tirando as primeiras 3 aparições do termo, todas as outras referem-se somente ao conteúdo de Geografia.

Na seção do documento denominada “Habilidades” da disciplina História, o termo está registrado uma vez para o 7º ano. A habilidade EF07HI12 menciona: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BRASIL, 2017, p.423). Foi perceptível até aqui que o conceito não apareceu na Educação Infantil e nem nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Partilhamos da ideia na qual a consideração da “diversidade étnico-racial” já deveria aparecer como alicerce das práxis da primeira Etapa da Educação Básica e do Início da segunda etapa também, bem como sinaliza 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 (BRASIL, 2013). Inclusive, para nós, é importante que tais estudos tenham como foco a racialização também da branquitude.

Em direção ao final do documento, tivemos mais três aparições do termo na última etapa da Educação Básica. Uma no item Finalidade do Ensino Médio, diante da afirmativa: “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.” (BRASIL, 2017, p. 467). Algumas questões a serem levantadas aqui seriam: diferentes grupos étnico-raciais ao longo dos tempos construíram juntos a nação brasileira? Como? Participaram esses diversos grupos de modo igual da construção do país? A cultura de herança de privilégio social é uma cultura igualmente valiosa se comparada às heranças de grupos étnicos não brancos?

Ainda sobre o Ensino Médio, na seção do documento nomeada de Competência Específica, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, encontramos “identificar e combater diversas formas de injustiça[...]” e “respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais e etc.)” na página 577. E a última ocorrência registrada do termo na unidade de contexto está em Habilidades – para o Ensino Médio – na qual podemos ler:

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo [...] contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos [...] ações para a redução das desigualdades étnico-raciais. (BRASIL, 2017, p. 579).

O documento acaba com apenas 16 aparições do termo. Consideramos que a última citação deveria perpassar por todos os anos de escolaridade do documento como Habilidades a serem desenvolvidas. Entretanto, ela só apareceu no Ensino Médio!

Essas aparições estão registradas nas disciplinas de Geografia e História do Ensino Fundamental e no conteúdo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Causa espécie esses poucos registros diante de um documento de 600 páginas, elaborado anos depois das leis educacionais 10.639/03 e 11.645/08, também após a Resolução nº 01/2004 e o Parecer nº 03/2004, portanto, posteriormente a confecção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional referente a implementação das Diretrizes. Abordar somente 16 vezes durante todo o currículo da educação básica sobre diversidade étnico-racial é pouquíssimo ao nosso ver. E corrobora com a ideia na qual este trabalho pretende sustentar de que pouco estudamos sobre eugenia e branquitude. E no caso da BNCC, se as ações educativas fossem baseadas somente nela a temática étnico-racial seria quase nada abordada. Para nós, ao pensarmos qualitativamente através do letramento racial crítico, são indícios de que as *praxis* de branquitude e eugenia podem se manter através dos currículos, uma vez que o documento orientador das *praxis* em âmbito nacional tem ínfima abordagem sobre as relações étnico-raciais.

#### 4.2.2 *Racismo na BNCC?*

No documento estudado, a palavra “racismo” tem 8 registros, todos no singular. Desses, duas vezes não foi possível a visualização do termo no documento PDF, pois o documento abriu no leitor ocultando algumas partes. Das vezes que pudemos ter acesso ao contexto do termo, a primeira acontece na página 426, em Objetos de Conhecimentos, 8º ano, disciplina de História, no enunciado “Pensamento e cultura no séc. XIX: Darwinismo e Racismo”. Identificamos logo que se tratava de uma questão sobre a eugenia. Um tema para nós considerado fundamental na história do país. A próxima ocorrência foi encontrada no seguinte trecho: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.” (BRASIL, 2017, p. 431). Trata-se da Habilidade, de História do 9º ano. Inclusive em consonância com o Plano de Nacional de Implementação. Instrumento a ser analisado também nesta pesquisa. Já a terceira é encontrada na seção Competências Específicas 3, do Ensino Médio, sobre “[...] Darwinismo social, eugenia, racismo.” na página 559. A última aparição do conceito chave está em Habilidades, no Ensino

Médio, podendo ser verificada no trecho “identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, [...] e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo, desenvolvimento, etc.) avaliando criticamente, [...] contemplem outros agentes e discursos.” (BRASIL, 2017, p. 572).

Diante de uma sociedade a qual foi forjada historicamente dentro de um sistema de relações étnico-raciais onde atualmente ainda se sente os impactos dessa história nas ações e Leis (7.716/89, 10.639/03, 11.645/08, 12.288/10, entre outras), um termo fundamental para pensar a equidade através da educação deveria ser conteúdo mais extenso, aparecer mais vezes em um documento ao qual se denomina Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Até tem uma certa qualidade na discussão sobre racismo colocada na Base. Mas, parece que ele só acontece a partir do 8º ano, e poucas vezes. O racismo não é tratado como um problema social cotidiano pela Base Nacional Comum Curricular. Não é um tema instigado a ser abordado diante de todas as disciplinas. Para um documento norteador do currículo em âmbito nacional, confeccionado após as Leis e outros documentos sobre questão racial e educação estarem prontos, sentimos falta de uma proposta de diálogo sobre o racismo na Ciência, na Geografia, na Língua Portuguesa e em outras Línguas estudadas, na Educação Física e por todos os anos de escolaridade.

#### 4.2.2 Tem eugenia na BNCC ?

O substantivo “eugenia” só aparece na BNCC uma única vez, especificamente na página 559, seção Competência Específica 3, Ensino Médio, no trecho: “Além disso, [...] podem ser mobilizados conhecimentos conceituais relacionados: [...] darwinismo social, eugenia, racismo[...]”. Ressaltamos que estamos nos referindo a um documento norteador de toda a educação básica de um país que viveu o histórico de clareamento da população através de políticas sociais e educacionais, concursos e congressos de eugenia com vários médicos, sanitaristas, literatos, políticos e outras pessoas da elite nacional participantes a favor (ver BONFIM, RODRIGUES, SANTOS, SODRÉ).

Nossa hipótese consiste na inquietação de que quanto menos a história da eugenia perpassar pelos currículos educacionais, menos teremos condições de nos reconhecer, de assumirmos a branquitude como *práxis* contínua da alma eugênica na sociedade atual. Consoante afirma Dávila (2006), “A eugenia perdeu a legitimidade científica após o final da Segunda Guerra Mundial, mas as instituições, práticas e pressuposições a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem.” (DÁVILA, 2006, p. 355) Por isso, estudar eugenia é estudar branquitude, é estudar relações étnico-raciais tendo a branquitude, o contexto histórico

da eugenia como focos com condições, inclinações reais para um sociedade mais justa através de um projeto de educação não excludente.

#### 4.2.3 *Branquitude, branqueamento. A base social na Base da Educação?*

Uma boa introdução ao termo branquitude pode ser tomada a partir das considerações de Sodré (2012). O autor expõe que

como bem se sabe, existem os espaços de uma relação racial ideologicamente traçados ao longo de uma história escravagista de quatro séculos na sociedade nacional, que preside ao poder endocolonial dos estamentos dirigentes e favorece a continuidade dos mecanismos seletivos e excludentes (dentre os quais, a educação) das camadas populares. As gradações fenotípicas mais claras aprendem a se distinguir, fundadas no imaginário colonialista da branquitude. Os sujeitos de pele clara já nascem investidos da aura familiar que cota, por preconceito cognitivo e gradativa confirmação social, o não escurecimento fenotípico como uma “natural” vantagem patrimonial. Uma educação que girasse em torno de um “centro pedagógico” descolonizante e democrático deveria necessariamente pautar-se por uma ética de desconstrução do paradigma leucocrático. (SODRÉ, 2012, p. 130-131)

Ao pensar o termo branquitude, colocado como unidade de registro a ser pesquisado quantitativa e qualitativamente na unidade de contexto - BNCC - se faz necessário compreender e rememorar seu conceito. E reforçando a explanação de Sodré (2012) da citação anterior, podemos compreender a branquitude como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. (BENTO, CARONE, 2014, p. 25). De acordo com os autores, branquitude significa as vantagens sociais atribuídas à cor da pele de pessoas brancas. Representa o como essas pessoas são vistas na sociedade brasileira: bonitas, inteligentes, acima de qualquer suspeita. Santos (2018) ressalta que quanto mais clara a cor da pele, mais vantagens sociais as pessoas têm. Sodré (2012) destaca um paradigma leucocrático no qual a pessoa branca é modelo universal de humanidade. Então por qual motivo a BNCC no decorrer de suas 600 páginas não abordou o conceito de branquitude, uma vez que se trata de um conceito imprescindível para compreensão do contexto social e histórico das relações étnico-raciais no nosso país?

E, como quantitativamente o termo não apareceu (pois não há nenhuma ocorrência, aparição, registro do termo no documento), podemos pensar qualitativamente sobre sua ausência. Ela pode consistir no silêncio. Silêncio sobre o branco diante das relações étnico-raciais no Brasil. Sobre isso,

o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo de referência da condição humana. (BENTO, CARONE, 2014, p. 30).

Se o branco é modelo de humanidade, através da continuidade da alma da eugenia (DÁVILA, 2006), logo não está em discussão qualquer questão que possa racializá-lo, que possa colocá-lo em condição de ser estudado, pesquisado como categoria racial no ambiente formal de educação. Ao menos é o que nos sugere diante da ausência do termo na BNCC. Por isso, nos cabe pensar, trazer ponderações sobre o silêncio. Assim, diante de uma visão qualitativa sobre a BNCC, os “estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como guardiã silenciosa de privilégios.” (BENTO, CARONE, 2014, p. 41).

#### *4.2.5 Formação de professores e Base Nacional Comum Curricular*

Quando escolhemos o termo formação de professores/formação docente como unidade de registro, vislumbramos a possibilidade de refletir usando um trecho maior do documento no qual o termo possa ser mencionado para raciocínios sobre o modo qualitativo no qual esses termos possam estar expostos. Na BNCC, o termo formação docente é referenciado uma vez na introdução do documento. A seguir o trecho é encontrado na subseção Base Nacional Comum Curricular e currículos, no qual a BNCC orienta as tomadas de decisões de sistemas de ensinos e instituições escolares de modo autônomo, considerando a comunidade escolar, referindo-se entre outras ações, a de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;” (BRASIL, 2017, p. 17). E, como podemos perceber, é uma orientação que nos dá brecha para trabalharmos na perspectiva de trazer reflexões sobre branquitude e eugenia. Mas, diretamente sobre branquitude e eugenia na formação docente, ainda que tenha sido encontrada uma menção, nada é dito no normativo. A esperança ficou por conta da expressão formação de professores, encontrada quatro vezes. A primeira delas, logo no começo do texto, nos diz que

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.7)

Porém, lembrando que são somente quatro menções, precisamos compreender o que elas têm qualitativamente a nos dizer. Outra consideração importante é que a BNCC também orienta o Ensino Médio, e existem cursos de formação de professores na modalidade Normal, Ensino Médio. Na sequência, as próximas duas menções aparecem na página 18 da BNCC. São, na verdade, notas de rodapé que informam mais dois documentos utilizados na construção da

Base em um parágrafo que discorre sobre currículo e diferentes modalidades de ensino, destacando a observação dos sistemas de ensino e instituições para que culturas locais sejam entendidas como conteúdo relevante e outras línguas maternas sejam respeitadas como primeira língua. Sobre os termos mencionados nos seguintes documentos citados no rodapé, são eles:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer no 6, de 2 de abril de 2014. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-p006-14&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-p006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192)>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução no 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 08 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 11-12. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acessos em: 7 de nov. 2017. (BRASIL, 2017, p.

Assim, achamos o que nos parece uma proposição evidente contra a branquitude/branqueamento e eugenia em documento educacional após séculos de epistemicídio e de construção do branco como modelo de humano universal. Trata-se do não branqueamento epistemológico. De orientações para manter vivas culturas e tradições que antecedem a chegada do eurocentrismo, do colonizador nesse território. Estamos diante de textos que abordam a formação de professores indígenas em suas especificidades, diante de suas línguas e culturas locais. A indagação de relevância a ser ressaltada é: Fala-se de branquitude na Formação de Professores Indígenas? Importante destacar também que os termos branquitude, branqueamento, colonizadores, eurocentrismo não têm menções em toda extensão da Base. Já o termo eurocêntrico só é mencionado uma vez. Mesmo não sendo uma das palavras buscadas em todos os documentos, como a BNCC é um orientador das *praxis*, entendemos no momento da análise que era fundamental a busca desse vocábulo. Logo depois que encontramos, destacamos a importância de expor o parágrafo no qual ele está contido como unidade de contexto, pois, vejamos:

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não

é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 241)

A discussão é vasta, como salienta a Base. Está colocado no trecho acima a defesa do uso do Inglês nas escolas e na perspectiva da Base como uma língua usada no mundo todo, por isso necessária. O Inglês não é reconhecido como língua eurocêntrica, hegemônica, mas compreendido diante da necessidade de conhecermos a língua, estudando o modo como seus falantes utilizam pelo mundo. Para nós, o risco desta abordagem é exatamente não abordar por qual motivo o idioma pode ou não ser considerado hegemônico, de viés eurocêntrico. Não é possível dizer para discentes de todas as idades a importância do estudo do Inglês e concomitantemente abordar seu caráter hegemônico? Esta não seria uma boa oportunidade para falarmos de eugenia e branquitude?

Voltando a formação de professores, a quarta e última menção feita à expressão diz respeito aos conteúdos de Língua Portuguesa, mais diretamente “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas” (BRASIL, 2017, p. 67) onde se lê que

ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2017, p 67).

Desse modo, a BNCC coloca a formação de professores diante de um ensino da Língua Portuguesa fundamentado em suas múltiplas esferas de instrução profissional, além de aceitar modos cotidianos de comunicação para a não desigualdade. É raso diante do aspecto das relações étnico-raciais, mas pode servir de embasamento para um plano de aula e/ou de curso no qual através do ensino da Língua Portuguesa será possível a abordagem do contexto histórico dos termos que procuramos na Base e só encontramos uma menção. (eugenia 1, branquitude 0). Se não achamos os termos como desejávamos, ao menos encontramos (pouquíssimas) brechas para o reinventar a educação.

Diante de nossas ponderações finais sobre a BNCC, podemos afirmar que nossas análises encontraram, no normativo, trechos que até abordam racismo (6 vezes). Entretanto, eles não expõem a branquitude como um *constructo* de raça, das *praxis* de grupos de pessoas brancas. E, ainda de acordo com a Base, é possível falar de relações étnico-raciais, mas sem

tocar diretamente na branquitude como tema central. Pelo menos, a eugenia é citada como possibilidade de ser um conteúdo, assunto de aula no Ensino Médio. Porém, nos parece pouco provável que com essa quantidade de menções a BNCC dê conta de auxiliar qualquer docente e/ou sistema formal de educação para trabalhar as relações étnico-raciais a partir da branquitude. O que pode consistir em evidência para nós é que “nesse sentido, cabe aos brancos uma renovada reflexão sobre seu lugar na sociedade brasileira, para proceder a uma ação também de brancos contra o racismo.” (SOVIK, 2005, p. 171). Logo, não se trata de brancos trazerem negros e ou indígenas como tema de estudo. Não podemos só pensar em uma formação específica para as relações étnico-raciais: estudos nos guiam na direção de maioria de pessoas negras procurando e frequentando cursos com essa nomenclatura. Essa é uma ação amparada no imaginário de branquitude no qual foi criado a ideia de que o racismo é um problema das pessoas negras (BENTO, 2022). Chegamos ao final da análise do normativo entendendo que é preciso trazer o conceito de branquitude para o centro das discussões, para os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, colocando a evidência de que ao não estudar, não discutir sobre branquitude e ao não elucidar o contexto histórico da eugenia em âmbito nacional, avançamos pouquíssimo em relação ao que realmente precisamos. Pensemos, em uma instituição pública, por exemplo, quantos professores/as são brancos? Então, nossa sugestão é que o ponto de partida seja a racialização do branco, o estudo da branquitude em todas as esferas de educação. Podemos começar pelos cursos de formação de professores.

#### **4.3 A Educação no Estatuto da Igualdade Racial, a procura das matrizes brasileiras na Educação.**

Seguimos a mesma ordem de sequência da busca dos documentos anteriormente examinados neste trabalho. As ponderações a seguir, portanto, são sobre o documento Lei 12.288 do ano de 2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as leis 7.716/89, 9.029/95, 7.377/85 e 10.778/03. O documento foi baixado no computador. Depois disso, aberto no aplicativo leitor de arquivo PDF, começamos as buscas através do identificador de palavras.

Nem o termo branquitude e tão pouco o vocábulo branqueamento foram encontrados no documento. A lei, promulgada em 2010, foi um marco, sem dúvidas um avanço de políticas públicas diante das questões étnico-raciais para saúde, educação, cultura, lazer, liberdade religiosa, trabalho e outras questões de suma importância para o equilíbrio social. Entretanto, não toca na branquitude/branqueamento.

O documento examinado tem, além do texto do Estatuto (12.288/2010), vários outros textos e trechos de Leis e normas. Por isso, fizemos uma busca geral, para depois examinar somente o estatuto. Mas em nenhum dos textos do documento estava o termo eugenia.

Já o vocábulo racismo teve 38 ocorrências na extensão de todo o documento. Antes de chegar no documento analisado, são 19 menções do termo. Uma no sumário, outra em trecho da constituição e mais 17 na convenção Interamericana Contra o Racismo. Quando analisamos somente o Estatuto, a palavra racismo teve somente duas indicações. A primeira diz respeito a pesquisar e estudar sobre racismo e saúde da população negra, no artigo 8º. E a outra vez que o termo é citado fala sobre promoção da igualdade e combate da desigualdade resultada pelo racismo.

Tanto a expressão “relações étnico-raciais” quanto a expressão “étnico-raciais” não são mencionadas na lei. E diante de uma visão baseada no letramento racial crítico e da rememoração do nosso problema de pesquisa no qual questionamos “de qual maneira a ausência de conhecimentos sobre eugenia e branquitude na educação podem interferir na formação docente?”, entendemos que deveríamos continuar as buscas. Ampliar. Então pensamos em buscar também os vocábulos educação e formação de modos combinados.

Na ideia de ampliação, fomos atrás da expressão formação de professores. O termo foi encontrado uma vez no capítulo 2 do 13º artigo, afirmando que o Poder Executivo Federal deve incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a “incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;” (BRASIL, 2021, p. 25). Buscamos também o termo formação docente e no mesmo artigo encontramos o seguinte trecho:

IV – estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas. (BRASIL, 2021, p. 25)

Sem dúvida, os trechos sobre formação de professores e formação docente vão quase ao encontro do que almejamos aqui. Só falta destacar que tal formação precisa não só ser no campo da diversidade, mas também precisa ser mais específica, no que diz respeito ao contexto histórico da branquitude e da eugenia. Não estamos dizendo que não é importante estudar sobre a diversidade, mas, de acordo com nosso referencial teórico e os estudos dos documentos, pouco, quase nada estamos estudando na esfera da eugenia, branquitude e formação docente. Sendo assim, ao falarmos de questões raciais abordando a temática dos povos originários e de africanos e afro-brasileiros, como orientam as leis e normativos, não tocamos na branquitude.

Ou seja, o branco continua não se conhecendo enquanto potência e ato desumanizador. Aos poucos o letramento racial crítico contribui para a chegada da consciência negra, mas a branquitude, não sendo exposta, não estudada, não se vê racializada. É preciso oportunizar à branquitude brasileira a ideia de se conhecer enquanto grupo racial que herdou os privilégios políticos, culturais, sociais e ideológicos do Brasil de um passado que insiste em existir.

#### **4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), de acordo com texto das próprias Diretrizes, é um documento confeccionado a partir do esforço de movimentos sociais, ONGs, órgãos internacionais, Ministério da Educação, Governo Federal, Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial e publicado em 2004. Surge diante da lei 10.639/03 e é homologada pelo Parecer 03/2004 (aprovação do projeto de resolução das Diretrizes). Portanto, analisamos em conjunto os documentos Lei 10.639/03, Parecer CNE/CP n° 03/2004 e Resolução CNE/CP n° 01/2004, pois os documentos são partes integrantes do arquivo completo estudado denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

##### *4.4.1 A procura dos termos branquitude, branqueamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena*

Para fazer as buscas nas Diretrizes, inicialmente foi feito o download do documento no computador. Adiante abrimos o documento em um aplicativo leitor do tipo PDF, diante de uma seção na qual foi possível usar o buscador de palavras. Podemos ver na tabela abaixo os termos pesquisados e a quantidade de vezes que eles são mencionados no documento.

**Tabela 2 - Quantitativo das palavras-chave nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena:**

Unidades de registros (palavras-chave)	Quantidades de menções no documento
Branquitude	0
Branqueamento	6
Eugenia	0
Étnico-racial	13
Étnico-raciais	79
relações étnico-raciais	69 (- 33)
Racismo	37
formação docente	0
formação de professores	8

Fonte: O autor, 2024.

Após apurarmos quantitativamente os dados sobre nossas palavras (unidades de registro) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, faremos a seguir uma breve explanação sobre a forma qualitativa de interpretação desses números de acordo com os conceitos de eugenia (BONFIM, 2017), branquitude (BENTO, 2022), Movimento Negro (GOMES, 2017) letramento racial crítico (FERREIRA, 2014) e educação (BRANDÃO, 2013). O que esses dados podem ter a nos dizer sobre formação de professores e relações étnico-raciais?

Sobre a ausência dos termos eugenia e branquitude, há algumas questões de relevância no documento para refletirmos. De acordo com Gomes (2017), as teorias raciais do século XIX e início do XX, “apesar de serem ultrapassadas, ainda se fazem presentes em formas de interpretar a realidade racial brasileira.” (GOMES, 2017, p. 84). Se um documento orientador das relações étnico-raciais para educação não fala sobre branquitude e eugenia, pode esse documento estar de algum modo fortalecendo a partir de teorias raciais e/ou pseudociências do passado tais *práxis* em dias atuais?

O vocábulo racismo, quantitativamente, é mencionado 37 vezes. Porém, mencionar muitas vezes o racismo, mas não mencionar nenhuma vez o contexto histórico no qual ele foi

causado pelo uso da palavra eugenia e nem falar de responsabilização atual fazendo uso do termo branquitude vai balizar quais tipos de ações efetivas que possam de fato expor as causas e os causadores, praticantes do racismo?

O documento começa assumindo através da palavra racismo que

o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência na escola. (BRASIL, 2004, p.7)

O texto diagnostica o problema, mas não deixa evidente o causador. Porém, ainda nos restam examinar 35 menções do termo. Enquanto branquitude e eugenia não são expostas, ao menos são ditas através dos projetos de leis citados sobre a educação para negros. Na próxima página das Diretrizes, está a palavra usada na direção da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPPIR - em 2003, como um órgão de combate ao racismo. Dois parágrafos depois, o termo é repetido com o mesmo sentido. Na página 10 do documento, outra vez, fizemos uma busca mais apurada e ao digitarmos a expressão “combater o racismo” achamos 4 resultados. Também digitamos a expressão “combate ao racismo”, achando 10 resultados. Logo, das 37 menções do termo 14 são sobre o combate ao racismo. Sobre as outras 23 aparições, temos “repúdio ao racismo” (BRASIL, 2004, p. 26), que apareceu uma vez; e a partir daí fizemos outras unidades de registros na busca sobre o termo racismo.

Interessante foi o momento em que encontramos no documento a frase na qual pode-se ler que “O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.” (BRASIL, 2004, p. 16). A questão é a ausência de abordagem de algum termo aproximado que mencione quais marcas negativas e/ou quais questões são herdadas pelos que discriminam. E quem são os que discriminam? Não existe raça do ponto de vista social? Na sequência, achamos no mesmo parágrafo a palavra branqueamento, o que consideramos interessante, pois, de todos os documentos analisados até aqui, em nenhum deles (LDB, BNCC, Estatuto da Igualdade Racial) o termo branqueamento havia sido mencionado. Mas, como podemos ver, no parágrafo colocado na íntegra nesta pesquisa,

outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes

e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 16).

É preciso refletir em âmbito educacional que não só os negros são afetados por tais questões, mas outros grupos raciais também. Só faltou nomeá-los racialmente enquanto branquitude como categoria racial e dizer que são afetados a partir do privilégio branco (BENTO, 2022). Mesmo sem ser direto no conceito de branquitude, seria o início para usarmos em cursos de formação como base legal direcionando os estudos das relações étnico-raciais no âmbito da branquitude (e do próprio branqueamento). Precisávamos encontrar mesmo em documentos oficiais essa responsabilização, mesmo que muito indireta, sobre branqueamento. Já que a palavra apareceu, fizemos a busca no documento e encontramos mais 5 menções: três em parágrafo anterior na mesma página, diante da perspectiva de dizer que o racismo não é um problema do negro, pois

outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia 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. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (BRASIL, 2004, p.16)

Avaliamos que é muito bom o documento trazer evidências, elucidar que racismo não é um problema da população negra. Mas quem criou a ideologia do branqueamento? De onde ela surge? Para que ela surge? Quais são as marcas negativas conhecidas popularmente e disseminadas através da educação para os grupos que discriminam? Quem são os que discriminam?

Como através desses dados é possível identificarmos possíveis consequências de prováveis ausências da abordagem dos conceitos de branquitude e eugenia na formação docente? Como falar sobre branqueamento sem dizer diretamente quais os interesses que essa política mantinha, sem elucidar de modo mais evidente, mais compreensível possível seu contexto histórico?

Voltando ao termo racismo, de um total de 37 menções, várias vezes a palavra está na mesma sentença acompanhada das expressões discriminação/discriminações e/ou combater/combate. Então acabamos por decidir contabilizar as palavras que vêm antes ou

depois de cada menção do termo racismo em uma frase, desde a primeira menção, até a última. Resultando em 21 vezes acompanhada do termo discriminações/discriminação; 16 vezes acompanhada do termo combater/combate; 3 vezes acompanhada do termo ensino/escola; 2 vezes (por cada termo) acompanhada dos termos superação, tratado e crime; mais uma vez acompanhado das palavras tarefa, vítimas, contra, imprime, produzidas, trabalhar, desigualdade, atingi, preconceito, promover e situação.

Fundamentados em nosso referencial teórico, é aceitável interpretar qualitativamente, de acordo com a quantidade que as palavras foram mencionadas próximas do vocábulo racismo, que o referido termo constitui uma discriminação a ser combatida, superada através de ensino, sendo inclusive tratado como crime. O documento não deixa de ser concomitante com o que nosso trabalho defende em relação ao racismo. Pois, amparam-se na educação para combater o racismo. A diferença é que para nós combater o racismo também significa estudar sobre eugenia e expor a questão racial no âmbito da branquitude como estudos obrigatórios em cursos de formação de professores diante da contextualização histórica do branqueamento vislumbrando práxis docente para o bem enquanto equilíbrio sociorracial.

O racismo se dá através das relações étnico-raciais historicamente construídas. Diante da afirmativa, pensando o racismo enquanto fenômeno fundamentado na eugenia, branquitude/branqueamento, fomos às buscas com a expressão étnico-racial. Para ela, foram encontradas 13 aparições no documento. Quando a expressão foi pesquisada no plural tivemos 79 resultados. 69 deles acompanhados da palavra relações compoem a expressão relações étnico-raciais. O primeiro indício é que sem sombra de dúvidas, se estamos diante de um documento de 35 páginas no qual um termo aparece quantitativamente mais que o dobro de vezes, esse termo significa o que está em voga na discussão proposta, bem como já sinalizava o título do documento.

A primeira questão de ponderação é: tratar muito das relações étnico-raciais, do racismo, a partir do combate à discriminação, tocando pouquíssimo no branqueamento, sem mencionar eugenia e branquitude, vai contribuir de que forma para a branquitude se ver racializada e materializada enquanto categoria racial em processo educativo? Voltando ao quantitativo dos dados sobre a expressão relações étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao procurar a expressão na perspectiva de unidades de contexto, percebemos que o termo foi obrigatoriamente registrado uma vez a cada página, constando o nome completo do documento no rodapé. Assim, fazendo a nossa contagem qualitativa

diminuir: 69 – 33. Que resulta em um número real de menções durante o texto do documento de 36. Ainda assim, quantitativamente continua sendo a expressão mais citada.

A partir das menções restantes, antes de iniciar a exploração qualitativa do texto, fizemos mais um processo de peneirar o termo. Como bem salienta Bardin (1977), cada pesquisador acaba por organizar também de modo experimental novas formas em seu processo de pesquisa, ao destacar que “[...] análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento[...].” (BARDIN, 1977, p. 31). Dessa vez, excluímos dos 36 termos restantes os vocábulos étnico-raciais aos quais estavam em parágrafos e/ou frases concomitante com a expressão formação de professores. Foram encontradas três ocorrências desse tipo. Sobraram, finalmente, o total de 33 ocorrências com o termo étnico-raciais para serem estudadas em seus modos de análise quantitativa. Nelas, fizemos o exercício de análise igual ao aplicado com o termo racismo. Primeiro separamos palavras vizinhas na quantidade, procurando posteriormente fazer uma interpretação qualitativa, pensando as palavras aproximadas nas mesmas orações e/ou até mesmo parágrafos, como unidades de contextos. As palavras próximas com número de incidências maior que 1, organizamos na primeira coluna da tabela abaixo.

**Tabela 3 - Ponderações qualitativas sobre a expressão Étnico-raciais (2023)**

Relações étnico-raciais	orações e/ou parágrafos	quantidade	Possíveis interpretações qualitativas alicerçadas no referencial teórico diante da perspectiva do letramento racial crítico.
escola/s	<p>“se desenvolverão no cotidiano das escolas” (BRASIL, 2004, p.21)</p> <p>“com a participação das redes das escolas públicas e privadas”(BRASIL, 2004, p.25)</p>	2	Ao expor que as relações étnico-raciais devem se desenvolver no dia a dia da educação formal, em escolas particulares, municipais, estaduais e federais as DCNs coadunam com o que defendemos.
Objetivos	<p>“[...] relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos[...].” (BRASIL, 2004, p.20)</p> <p>“[...]interagir e negociar objetivos comuns[...].” (BRASIL, 2004, p.31)</p>	2	Sobre os objetivos das relações étnico-raciais, concordamos e ressaltamos a importância do trabalho com a cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, destacando inclusive que devem acontecer enquanto projetos de sistemas de ensino. Apontamos, portanto, que ao serem trabalhadas somente essas matrizes vamos correr o risco de não abordar o tema da responsabilização. Pois, o que estamos salientando é que a branquitude precisa ser exposta diante de um trabalho com a matriz cultural europeia e suas decisões conflituosas as quais originaram um Brasil racialmente

			dividido, tendo ainda hoje práticas eugênicas nas escolas.
Positivas	<p>Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (BRASIL, 2004, p. 9)</p> <p>“condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas” (BRASIL, 2004, p.20)</p>	2	<p>É impossível não reconhecermos a relevância do Movimento Negro diante de suas participações em políticas educacionais para as relações étnico-raciais. Inclusive na luta para a lei de cotas na universidade e na lei 10.639/03, entre outras ações e reflexões que interferem beneficentemente na nossa sociedade. Entendemos, também, como afirma o documento, que uma educação para as relações étnico-raciais comprometida, não é só papel do movimento negro, mas de toda sociedade. Pois, para criar condições para professores e estudantes refletirem, fazerem escolhas e praticarem suas escolhas de modo responsivo, práxis positivas de humanização para todas as pessoas, se faz necessário uma formação de professores a qual não deixe de fora de seus currículos e programas os estudos sobre eugenia e branquitude.</p>
Sociais	<p>o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais às alianças sociais. (BRASIL, 2004, p. 20)</p> <p>- À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; (BRASIL, 2004, p. 19)</p> <p>compromisso com “a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 18)</p> <p>Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas</p>	5	<p>Ao refletir sobre o documento das Diretrizes no que tange a temática das relações étnico-raciais e as questões sociais, se tratando de um documento orientador de práxis educativas de combate ao racismo, à luz cultura africana e afro-brasileira, pensemos quais foram as alianças firmadas entre as diferentes matrizes raciais as quais alicerçam a origem da criação da sociedade brasileira?</p> <p>Partindo dessa indagação, e baseados no referencial teórico e na revisão de literatura deste trabalho será viável conduzir um debate em ambiente de formação inicial e continuada de profissionais para de fato “formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;”. Para nós, não há educação para uma população se ela de fato não conhece suas origens, sua história. Pois, até bem pouco tempo aprendemos nas escolas o “Descobrimto do Brasil” e a “Abolição de Isabel”. Com heróis brancos, revelando o ideal da branquitude. E é possível ter materiais atuais exaltando esses personagens na história nacional. Diante de um compromisso com “a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 18) esse tipo de ensino, descontextualizado, sem discussão, não pode mais ter espaço em ambientes formais de educação, por exemplo. Assim, concomitantemente estaremos de acordo com a lei 10.639/03, exaltando heróis negros e indígenas aos quais participaram ativamente da abolição e não se deixaram levar por um descobrimto do Brasil.</p>

	<p>escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)</p> <p>Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p.15)</p> <p>Depende também[...] de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13)</p>		
<p><b>Grupos</b></p> <p>OBS: votos da comissão considerando:</p> <p>OBS: sobre ações educativas de combate ao racismo e discriminações:</p>	<p>diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;(BRASIL, 2004, p. 27)</p> <p>“ -Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.</p> <p>- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midioteças, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.” (BRASIL, 2004, p. 24)</p> <p>o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e</p>	6	<p>Recontextualizar esses conteúdos, reformular os currículos, na perspectiva não eugênica, não eurocêntrica é alcançar o êxito de uma educação de equilíbrio e humanização para todas as pessoas, sem distinção de raça e/ou diploma de brancura (Dávila, 2006).</p> <p>Ainda sobre sociedade e educação, concebendo a educação como produto da sociedade, compreendemos também a necessidade de uma reeducação em âmbito racial para todos. O que insistimos em ressaltar é que precisamos expor o contexto histórico de eugenia e branquitude no qual o país foi forjado. Propondo um caminho inverso de a sociedade virar produto da educação. Assim teríamos um reinventar da educação, para pensar e fazer uma sociedade para todos e não manter uma sociedade para poucos. Com todos os avanços da 10.639/03, pensemos: Os negros e negros e indígenas e quilombolas pararam de morrer por serem negros, negras, indígenas e quilombolas no Brasil? O que ainda está em voga enquanto práticas sociais, inclusive dentro das escolas?</p> <p>Concordamos com o documento ao afirmarmos que se faz necessário considerar a ignorância construída entre grupos raciais no Brasil. Bem como, salientamos que expor como e por qual grupo racial qual ignorância foi construída é igualmente relevante para a superação de tal ignorância.</p> <p>São profundamente pertinentes ações educativas de combate ao racismo tais quais exposição de personagens negros e indígenas de modo positivo e não folclórico em literaturas, brinquedos e nos mais variados materiais didáticos, bem como propagação dos mais diferentes modos de ser das questões culturais afro e indígenas, além do cuidado na exposição desses grupos por séculos desumanizados enquanto humanos capazes de construir e reconstruir cultura. Mais, além disso, de igual forma, se faz necessário refletir sobre o papel do europeu e de seus descendentes na construção de ações racialmente democráticas, suas responsabilidades e possíveis ações, principalmente enquanto docentes, equipes de gestão e coordenação em escolas de educação básica e seus respectivos sistemas de ensino. Só assim poderemos chegar na compreensão de que nossa sociedade foi formada por grupos étnico-raciais distintos. Ressaltamos inclusive que é bastante significativo expor a história de</p>

<p>OBS: sobre o princípio da consciência política e histórica da diversidade ao qual deve conduzir;</p>	<p>históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; (BRASIL, 2004, p. 20)</p> <p>- À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na história; (BRASIL, 2004, p. 18)</p> <p>Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p.16)</p>	<p>cada grupo racial, suas ações as quais culminaram no que temos hoje enquanto sociedade.</p> <p>Não só é considerável destacar que a ideologia do branqueamento atinge os diferentes grupos raciais. Mas, acreditamos que explicar de que modo cada grupo é atingido e o que pode ser feito para um caminho de mudança é o foco da nossa pesquisa. Para nós é imprescindível o estudo do contexto histórico da eugenia, branquitude/branqueamento para que profissionais de educação estejam munidos de informações as quais possibilitem criar ferramentas de ações contra o racismo e a desigualdade dentro do cotidiano escolar.</p>
---	---	---

Fonte: Autor, 2023.

Após verificarmos a breve reflexão qualitativa sobre o termo étnico-raciais, é possível constatar que o documento traduz um pensamento das relações étnico-raciais sem expor grande parte das vezes a origem dos conflitos dessas relações. O texto aponta que a ideologia do branqueamento não atinge só pessoas negras através do racismo enquanto produto dessa ideologia. Mas não explora o histórico dessa ideologia e não aponta caminhos para a abordagem dos conceitos de branquitude e eugenia na formação docente.

No que diz respeito à formação docente, chegamos às últimas expressões para serem examinadas nas DCNs. A formação docente, por exemplo, não foi mencionada nenhuma vez. Já a palavra formação aparece 34 vezes. Mas, junto do termo formação de professores, nosso objeto de análise, somente oito vezes. Então, vamos às ponderações prováveis diante da expressão, pensando como ela é mencionada, mantendo ou não a ausência da eugenia e da branquitude.

A primeira menção do termo está em um parágrafo que começa fazendo a exposição do “direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10). Posteriormente, o documento continua abordando direitos da população negra em relação à escola e passa pela qualificação de profissionais que, de acordo com o documento, além de serem formados em suas respectivas e mais diferenciadas áreas de ensino, precisam ter “formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações,”

(BRASIL, 2004, p.11). Já na próxima aparição, temos o primeiro parágrafo da página 13. Nele temos a explicação de que a demanda de grupos afro-brasileiros precisa ser convertida em legislações, políticas públicas viabilizadoras de medidas de reparações históricas, valorização cultural e de ações afirmativas coadunadas com projetos escolares aos quais realizam tais práxis cotidianamente: “medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.” (BRASIL, 2004, p. 13). A menção seguinte salienta que

a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

Até aqui, temos o negro como tema, a exposição das dores e valores da população negra ao longo de séculos na formação da sociedade brasileira. É importante que pessoas negras acessem a própria cultura de modo positivo. Mas, assim, o documento parece não oferecer abordagem sobre branquitude/branqueamento e eugenia para a formação docente. Ao continuar expondo as menções do termo para a expressão formação docente, encontramos uma sequência de três parágrafos consecutivos, com o termo, sobre o princípio de encaminhamento de atuações educativas de enfrentamento ao racismo e a discriminações. As ações são diretamente ligadas ao preparo para a formação docente e relações étnico-raciais, consoante podemos observar na íntegra:

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 27)

É perceptível a exposição da consideração da formação docente como um tema importante a partir dos parágrafos citados acima. Sinalizar articulação entre os órgãos competentes e responsáveis pela educação para orientação e capacitação de profissionais diante

de uma demanda urgente é mostrar vontade de iniciar de fato os trabalhos sobre a temática. Fazer valer a lei. A criação de grupos de trabalho para reflexões e ações sobre a temática, agindo de acordo com a lei, orientando os cursos de formação, capacitação de profissionais da educação em geral para atuarem diante da reeducação vai ao encontro do que pensamos concomitantemente com Brandão (2013) no reinventar a educação. O que nos parece ter faltado aqui é a orientação de estudos para as palavras eugenia, branquitude/branqueamento e educação. Afora isso, esses três parágrafos colocaram conceitos importantíssimos a serem discutidos na sociedade. Mas, na nossa reflexão, a ausência dos termos branquitude e eugenia acabam não garantindo o aprofundamento que os estudos das relações étnico-raciais pensado para a formação de educadoras e educadores, trabalhadoras e trabalhadores da educação precisam.

Temos ainda mais duas citações da expressão do termo formação de professores nas DCNs. Uma delas está em trecho que evidencia a distribuição de materiais tais quais livros, mapas, fotografias, obras de arte, na perspectiva de “formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.” (BRASIL, 2004, p. 25). Outra, coloca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCN's - orienta todos sistemas de ensino, entre outras coisas, a reconhecerem a participação da população negra “do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário” (BRASIL, 2004, p. 26).

É perceptível, com o olhar do letramento racial crítico, considerando termos, expressões como unidades de registro e frases e/ou parágrafos como unidades de contexto, que a formação de professores para as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é indispensável e fundamental para o trabalho sobre relações étnico-raciais nas escolas. Perceptível também é que não se trata só de formar, capacitar docentes, mas que trabalhadoras e trabalhadores da educação precisam de orientação para reconstrução, reinventar, reeducar uma sociedade à luz do letramento racial crítico. Pensando racializadamente em tudo que já vivenciamos, estamos vivendo e ainda podemos vivenciar enquanto sociedade brasileira de origem étnico-racial formada nas tensões relacionais de diferentes grupos sociais e culturais e ainda na busca pela branquitude - que não apareceu em nenhum dos documentos até aqui - e da eugenia, que só apareceu uma vez, vamos à análise do 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.

#### **4.5 Análises do 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**

O arquivo estudado a seguir consiste no 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. Este é um trabalho orientador de ações nos mais variados sistemas de ensino em âmbito nacional para as práxis em relações étnico-raciais em ambientes formais de educação. Pois

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (BRASIL, 2013, p. 19)

Publicado em 2013 pelo Ministério da Educação e Cultura, o documento, foi criado a partir de esforços dos seguintes atores: “Secretarias do MEC, SE PPIR, CONSED, UNDIME, representantes da sociedade civil, Movimento Negro, NEABs, Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, ABPN, especialistas da temática distribuídos por etapas e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2013, p.18). Ainda de acordo com o documento foram várias as ações do governo federal desde a promulgação da 10.639/03 até o ano de publicação do texto do documento. Muitas das ações inclusive foram no âmbito de capacitação profissional para as relações étnico-raciais.

Fazendo uma introdução mais direta sobre nossa pesquisa, nossa exploração no Plano, ao baixar o arquivo, abrir em um aplicativo leitor de PDF e colocar os termos procurados no local de busca, obtivemos os resultados quantitativos que organizamos na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Análise quantitativa do 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:**

expressões/ registros	quantidade	Observações sobre as expressões e o Plano
Branquitude	0	Nenhuma menção do termo.
Eugenia	0	Nenhuma menção do termo.
Racismo	53-34=21	53 menções do termo. Mas, como o documento tem

		em anexo o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 tivemos que excluir esses 34 dados da análise do Plano, pois já foram analisados nesta pesquisa junto das Diretrizes. Restando 21 para estudos.
Relações étnico-raciais	176 / 160 -53 =107	De um total de 176 vezes que o termo étnico-racial foi mencionado, 160 vezes estava junto do termo relações étnico-raciais. Além disso, sete vezes a expressão é citada em elementos pré textuais aos quais antecedem o sumário. Mais 39 vezes constam no Parecer em anexo e mais sete na Resolução, também em anexo. Os elementos pré textuais e documentos em anexos não fazem parte da análise. Os anexos já foram analisados como parte integrante de outro documento. Por isso, excluimos 53 menções desta análise.
Branqueamento	5-5=0	Consta no Parecer já analisado. O número real no Plano é zero.
formação docente	0	Provável que a ausência tenha sido pelo uso do termo sinônimo professores ao invés de docentes.
formação de professores	19-8=11	8 menções são do Parecer já analisado. Constam 11 no Plano Nacional de Implementação das DCNs.

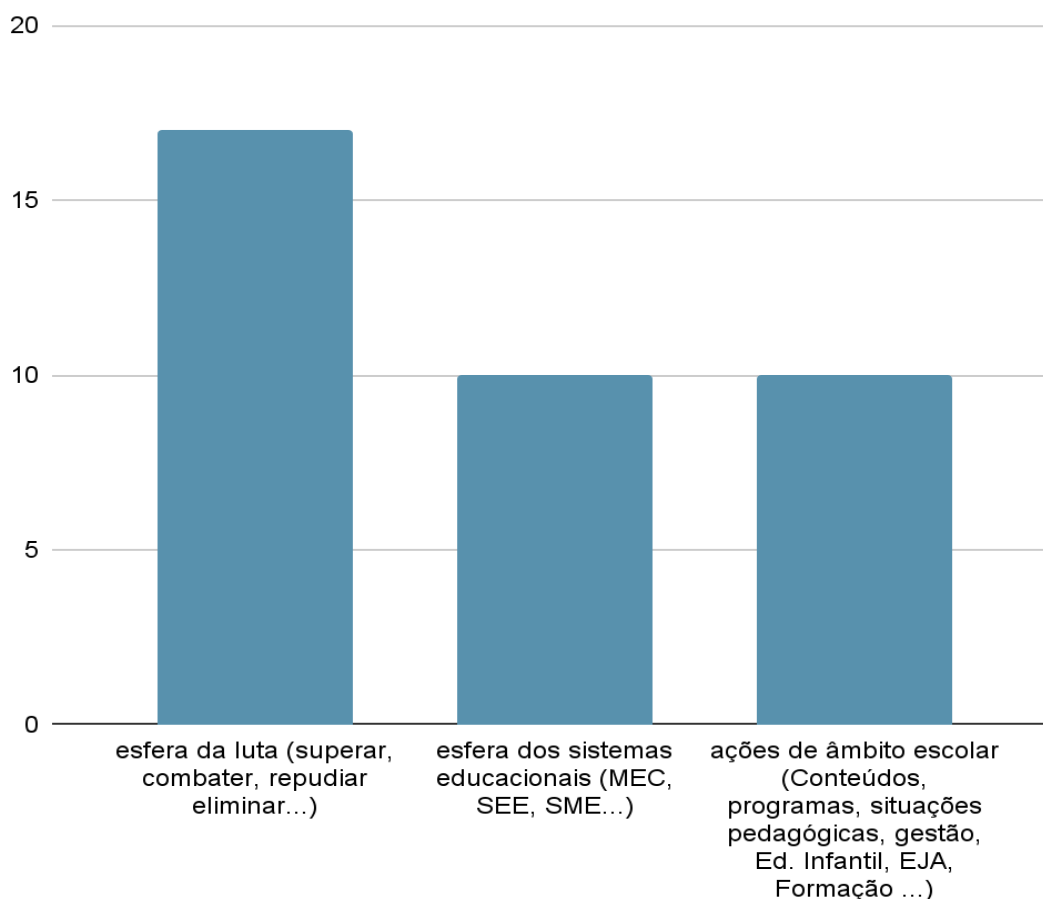
Fonte: O autor. 2024

Na primeira coluna, temos as expressões como unidade de registro. Na segunda coluna, a quantidade total de repetição das expressões no documento e na terceira algumas observações importantes sobre os números, a própria coleta quantitativa. Ao interpretar a tabela de modo a fazer ponderações qualitativas sobre os dados coletados, podemos dizer que se trata diretamente de um Plano sobre as relações étnico-raciais, na perspectiva do tema racismo, entre outras coisas no âmbito da formação de professores. Como podemos visualizar na tabela 4, os termos branquitude, eugenia e formação docente não tiveram menções no documento. E o termo branqueamento até teve menções. Porém, são cinco menções dentro do texto do Parecer nº 03/2004 que regulamenta as Diretrizes. Documento que já foi analisado em outra seção. Então, vamos a seguir refletir sobre os termos mencionados, alicerçados no letramento racial crítico na finalidade de concluir o estudo qualitativo do Plano, respeitando as palavras como unidades de registro e orações e/ou parágrafos como unidades de contextos.

#### 4.5.1 O racismo no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Encontramos um número grande de incidências, porém, somente vinte e uma menções foram analisadas, visto que as outras eram menções já analisadas nas Diretrizes. Dessa maneira, optamos por fazer primeiramente uma leitura sobre como o racismo é compreendido pelo Plano de Implementação das Diretrizes. Para isso, fizemos buscas com expressões tais quais: esfera da luta; âmbito escolar e esfera dos sistemas de ensino como unidades de contextos a partir da identificação de outras palavras como podemos conferir no gráfico 1.

**Gráfico 1 - Análise qualitativa do racismo no Plano de Implementação.**



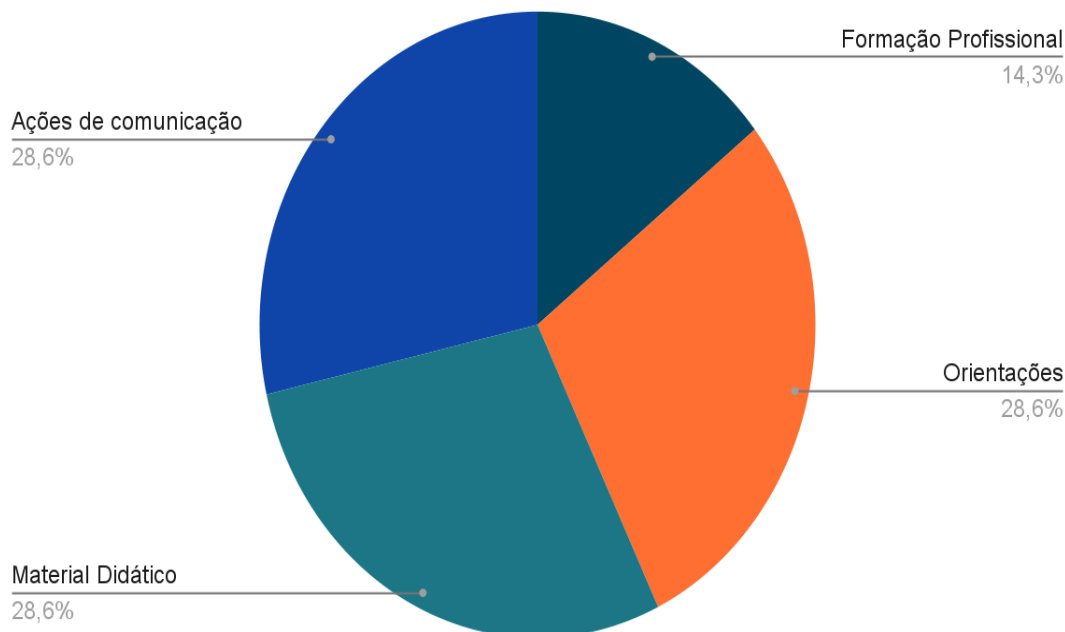
Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 1 foi elaborado a partir da análise qualitativa e quantitativa do termo racismo. Após extrairmos a quantidade do termo, buscamos por frases, vocábulos, termos aproximados que apareciam antes ou depois da palavra para pensar a construção de um gráfico que pudesse expor de modo qualitativo o resultado. De acordo com o Gráfico 1, feito a partir das 21 aparições do termo racismo no documento analisado, é possível compreendermos que o Plano entende o termo racismo na esfera da luta a partir de ações de âmbito escolar organizadas, planejadas, amparadas pelos sistemas de ensino. Diante disso, não seria incorreto afirmar que o documento entende enquanto prática que o racismo está fundamentado no preconceito racial. É algo que precisa ser constantemente combatido, para ser superado. São manifestações as quais necessitam serem repudiadas, pois “imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.” (BRASIL, 2013, p. 90). De modo que não há do que discordamos em relação a como o vocábulo racismo está exposto no Plano. Só sentimos falta da exposição direta da origem do racismo na sociedade brasileira. Sentimos falta de estudar o racismo através da branquitude, da eugenia. Pois, consideramos um ponto de relevância na discussão sobre as relações étnico-raciais na educação. Uma das questões direcionais deste trabalho é: Como tratar os efeitos sem conhecer e refletir sobre as causas, a origem? Dito isso, vamos examinar o que nos diz a expressão relações étnico-raciais no Plano.

Mas, foi possível também um outro estudo. Dessa vez ponderando como unidades de contextos Formação Profissional, Orientações Curriculares e Material didático. E diante disso é chegada a compreensão na qual de acordo com o Plano o racismo é um tema a ser tratado a partir de orientações curriculares, com materiais didáticos e capacitação profissional. Essa é a interpretação do Gráfico 2. Na imagem a seguir:

**Gráfico 2 - O combate ao racismo através das orientações curriculares, alicerces de materiais didáticos específicos e capacitação profissional.**

### Combate ao racismo no Plano via:



Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 2 foi criado partindo da análise qualitativa de termos próximos, frases e até parágrafos aos quais se localizavam a palavra racismo. Combate/combater foi um dos vocábulos mais mencionado no contexto do racismo no Plano junto de vocábulos que nos levavam na direção de construção e distribuição de materiais didáticos sobre o racismo. Assim, é concluída a análise qualitativa do olhar do Plano para o racismo enquanto algo a ser combatido através da educação. E nós concordamos totalmente. Seguidos de contexto de orientações. E por último, com menos menções a formação profissional. É possível a observação na qual o combate ao racismo vai se dar por último pela formação profissional e primeiramente por ações de comunicação (propaganda?) e material didático. Se formar o profissional, de acordo com os dados coletados pode não ser mais importante que propagar informações e distribuir o material didático, como esses profissionais vão orientar estudantes para trabalhar informações do material didático?

É importante salientar que nossa questão está em relação não a tirar algum conteúdo que esteja sendo trabalhado no combate ao racismo. Mas, acrescentar, se preciso for, por força de lei ou normativos. Consiste em considerável destacarmos que no combate, na luta, no repúdio contra o racismo, em nenhum momento do texto do documento é citado como estratégia

mencionar qual é a causa do racismo. Mas, é muito repetitivo o verbo combater. E entendemos, assim como o Plano, que é importante combater o efeito. Mas, também defendemos que precisamos investigar e propagar a causa como parte fundamental do combate ao efeito.

#### *4.5.1 Expressão étnico-raciais e o Plano*

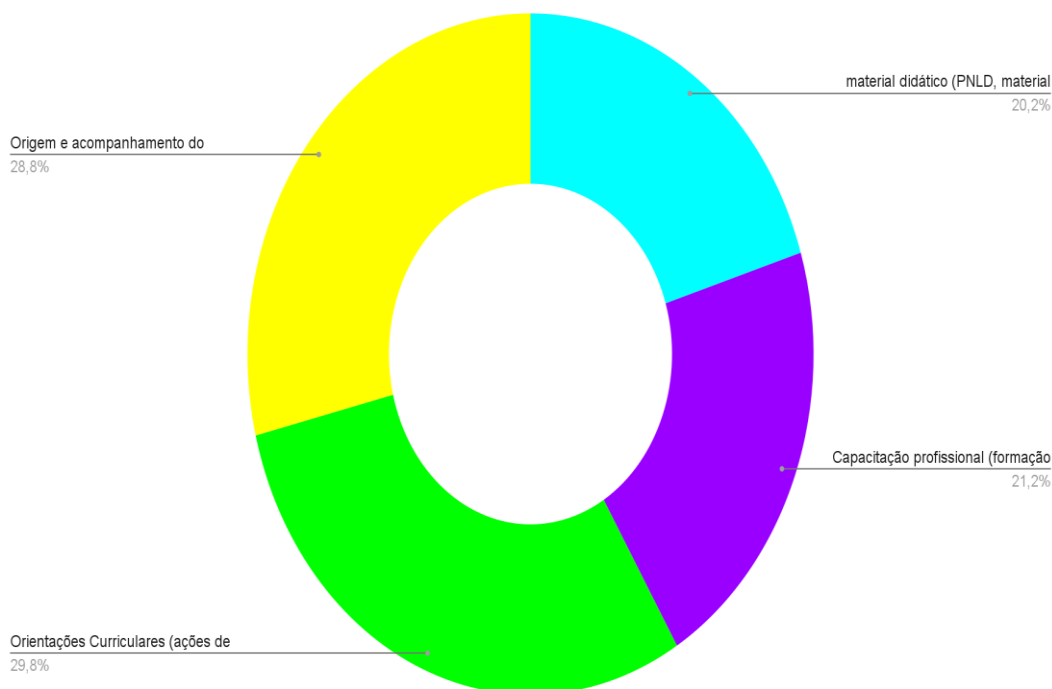
Sobre a expressão étnico-raciais, das mais de 100 vezes que é mencionada, está quase sempre acompanhada da palavra relações. Por isso, vamos estudar no Plano o termo relações étnico-raciais. E sobre ele, são cento e sessenta menções no documento. Contudo, descobrimos que deste total, 53 menções precisavam ser excluídas. Pois, 7 já foram analisadas na Resolução nº01/2004, 39 no Parecer nº 03/2004 e mais 7 tratam-se de elementos pré-textuais do Plano. Por isso, fizemos a análise a partir do quantitativo de 107 menções da expressão relações étnico-raciais enquanto unidades de registro. Pela quantidade alta de menções, estabelecemos também unidades de contextos diante dos significados dos parágrafos e/ou frases onde encontramos a expressão. Diante de uma análise com características de análise de conteúdo alicerçada em Bardin (1977) pela definição das unidades de registro e contexto, partimos para o estudo dos dados quantitativos e qualitativos guiados pelo letramento racial crítico. Pois, se queremos identificar desafios e oportunidades da abordagem da questão racial na esfera educacional em âmbito formal, o que nos importa é saber como e por quem será abordada as questões referentes às relações étnico-raciais para a educação. Então, sobre unidade de contexto buscamos expressões que pudessem revelar algo sobre a circunstância histórica das relações étnico-raciais (a origem), orientações curriculares, materiais didáticos e a abordagem diante das três principais matrizes étnico-raciais brasileiras (africano, indígena, europeu) em capacitações profissionais.

Primeiramente, sobre a origem, uma vez que a grande quantidade de menções da expressão relações étnico-raciais foi encontrada, queríamos levantar reflexão sobre qual seria o motivo pelo qual precisamos estudar as relações étnico-raciais. O fundamento no qual se baseia o modo pelo qual nossa sociedade precisa compreender, fica explícito quando ocorre no documento a abordagem sobre o racismo. Pois, no Brasil, decorre de relações étnico-raciais criadas a partir da escravização e desumanização de pessoas não brancas. Desde os primeiros momentos da chegada dos europeus por aqui, as relações começam a ser colocadas de modo racializado. Resultando no racismo. O racismo é um efeito a ser corrigido pelo Plano. E a partir dos estudos do termo relações étnico-raciais buscamos mais sobre essa origem. Mas, só achamos algumas palavras ou trechos de parágrafos que nos levaram à origem do Plano. E ele é confeccionado a partir de um esforço de reuniões, conselhos, da iniciativa pública, de órgãos públicos e de grupos sociais, movimentos sociais, dentre eles a participação do Movimento

Negro. Isso se explica uma vez que a lei 10.639/03 é a base desse Plano. Inclusive o objetivo dele é “contribuir para que docentes de todo país sejam principais agentes da lei 10.639/03.” (BRASIL, 2013, p.8). Logo, a origem usada como chave de contexto foi a partir de trechos que continham a expressão relações étnico-raciais acompanhadas de nomes de documentos enquanto seus alicerces. Nesse sentido julgamos poucas evidências. A maioria das frases e trechos estavam mesmo na direção das chaves de contexto: material didático; capacitação profissional e orientações curriculares. Quantitativamente podemos ver no Gráfico 3.

**Gráfico 3 - O que nos dizem qualitativamente as relações étnico-raciais no Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir do quantitativo das unidades de contexto ?**

Relações étnico-raciais no Plano



Fonte: Autor, 2024.

Ao procurar tal resposta para o questionamento do Gráfico 3 é possível afirmarmos que a divulgação dos estudos das relações étnico-raciais para combate ao racismo é orientada pelo documento a serem propagadas principalmente a partir de orientações curriculares, a partir das Leis enquanto origens das Diretrizes as quais encaminham a um acompanhamento. A capacitação profissional e o material didático no tema das relações étnico-raciais têm um

número significativo, mas menor que currículo e origem. Ao ponderar tais dados pensando em nosso problema de pesquisa, podemos dizer que deveríamos encontrar algo mais equilibrado entre esses números, principalmente no que tange a capacitação profissional.

Para deixar mais explícito como chegamos ao resultado do gráfico 3, explicaremos a seguir. Após chegar na expressão relações étnico-raciais, enquanto uma das unidades de registro do Plano, decidimos por fazer unidades de contextos sobre o termo para melhor identificarmos o que tal expressão tinha a nos dizer no documento. Então, as unidades de contextos foram: Material Didático (através de termos como: livro/s, recursos didáticos, materiais didáticos) com 21 menções; Capacitação Profissional (diante de vocábulos e expressões tais quais orientação profissional, capacitação, programas, docentes, gestores, profissionais da educação, formação inicial / continuada) com 22 incidências; Orientações Curriculares (considerando para isso termos e trechos com palavras como cursos, planejamentos, planos, PPP, conteúdos, escola, disciplina/s, ações de pesquisa) com 31 citações e origem e acompanhamento (ponderando Leis, Conselhos, normativos, documentos basilares, Parecer, Resolução na perspectiva da abordagem sobre o próprio Plano) com 31 exposições.

Voltando às ponderações qualitativas do Plano a partir das unidades de registro, nos gráficos 1, 2 e 3, a formação de professores, capacitação profissional, diante do termo racismo e da expressão relações étnico-raciais não é destaque prioritário. Pois, antes disso é considerada questões como material didático (como podemos acompanhar no Gráfico 2), a ideia da luta, do combate ao racismo (no Gráfico 1) e questões de orientações curriculares (no terceiro gráfico). Portanto, esses resultados ao não evidenciar a formação docente de modo equilibrado com ações curriculares, por exemplo, coadunam com trabalhos expostos na nossa revisão de literatura aos quais afirmavam que “a negrofilia pode ser identificada na formação de professores” (DOS SANTOS, 2019, p. 939) e que “as diretrizes não contribuem para a problematização da branquitude” (ARRUDA; ARRUDA; SANTOS, 2023, p. 470). No caso, se o Plano é para colocar as Diretrizes em ação, ele também vai colaborar para não reflexão profunda sobre branquitude, podendo tratar somente das questões afro-brasileiras, africanas e indígenas, indo na direção da negrofilia, como bem salienta Dos Santos (2019). Que nada mais é do que a pessoa branca detentora de conhecimentos sobre relações étnico-raciais, mas sem compromisso com a discussão sobre branquitude e privilégios. Por isso, nosso trabalho pretende sugerir que o foco dos estudos das relações étnico-raciais precisa mudar. É preciso falar sobre eugenia, branquitude e branqueamento.

#### *4.5.3 Qual é o plano para branquitude e branqueamento no Plano?*

Eugenia e branquitude são termos não citados no documento como já mencionamos. E, sobre branqueamento, há cinco menções, porém, todas repetição. Pois, consiste em um Parecer (CNE/CP 3/2004) que já foi analisado enquanto conteúdo do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais são a razão deste Plano de Implementação. Basicamente, ressaltamos, de modo tautológico sobre branquitude, eugenia e branqueamento diante dos estudos das relações étnico-raciais destacadas no Plano que há um constante silêncio sobre os feitos históricos de uma das matrizes a qual constituiu a sociedade brasileira amparada em modo perverso de desumanização. O documento é muito importante porque a partir dele, na perspectiva do letramento racial crítico é possível que pessoas não brancas reconheçam e passem a valorizar suas origens. Por outro lado, ao quase não tocar na causa e tratar muito mais o efeito, provavelmente não haverá oportunidades de reconhecimento da história da eugenia, do contexto de branqueamento e branquitude e do que o privilégio branco ainda é capaz no cotidiano das formações iniciais e continuadas de profissionais da educação.

#### *4.5.4 A formação de professores no Plano de Implementação das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e as avaliações gerais sobre o Plano*

A expressão formação docente não consta no documento. Mas, por outro lado, sobre formação de professores, foram encontradas 20 menções. Todavia, oito já foram avaliadas nas DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais diante do Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/03/2004. O mesmo Parecer que consta como parte integrante das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, está como anexo do 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. É importante ressaltar que não foram analisados os resultados encontrados nos documentos em anexo. Por esse motivo, somente onze menções da expressão formação de professores foram analisadas. Ficamos com 12 citações da expressão para análise qualitativa.

Ao fazermos tal análise, considerando a esfera da formação de professore/as dentro do Plano, de acordo com os estudos de unidades de registros anteriores do documento, a primeira afirmativa é que se trata de uma formação de professores/as orientada na temática das relações étnico-raciais para ações de combate ao racismo na educação e concomitantemente na

sociedade, através dos sistemas de ensino. Ponderando diretamente às 12 menções do termo no documento destacamos os trechos considerados mais relevantes para o nosso trabalho.

De acordo com o Plano, um de seus objetivos nacionais é “desenvolver ações de estratégias no âmbito da política de formação de professores(as).” (BRASIL, 2013, p. 19). A partir disso destacamos também a atenção, enquanto ação dos sistemas de ensino, para a demanda de conexão entre formação de professores(as) e a construção de recursos didáticos. Sobre os cursos de formação, “devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática” (BRASIL, 2013, p. 26) no PPP das unidades escolares. Enquanto o governo deve proporcionar de modo auxiliador com os demais sistemas de ensino a formação de professores/as e a confecção de material didático em assistência às leis 10.639/03 e 11.645/08. Ao passo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem, entre outras demandas,

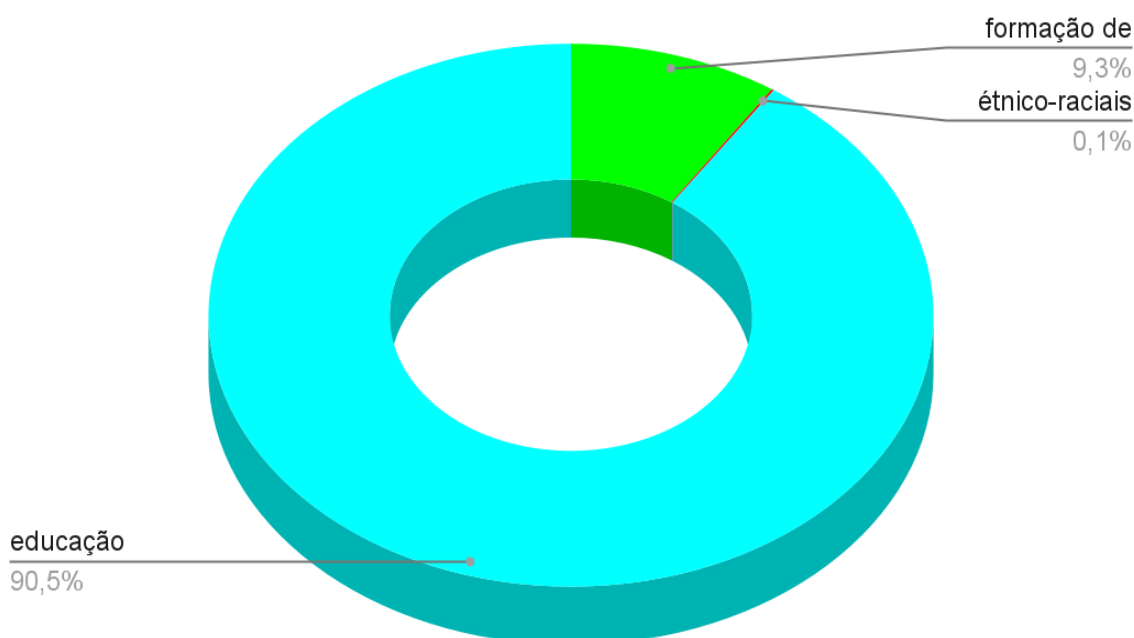
c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a educação das Relações Étnico-raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das leis 10.639/03 e 11.645/08; (BRASIL, 2013, p. 40)

Podemos dizer, amparados em nosso referencial teórico e em nossa revisão de literatura, que o Plano Nacional Para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enquanto documento de compromisso do fazer valer as Leis alicerça o trabalho de professoras (es), pesquisadoras e pesquisadores, e escolas, instituições formais, comprometidas em geral com a temática. Mas, embora existam muitos estudos sobre racismo (só no Periódicos Capes foram 10.991 como resultado de busca), por exemplo, a maioria deles não estão pautados em trazer a história da eugenia, as políticas nacionais de branqueamento e a branquitude para os cursos de formação de professores, tanto formações iniciais, quanto continuadas. Basta lembrarmos que ao fazer a busca no Periódicos Capes com os termos *educação formação de professores étnico-raciais* foram 372 trabalhos como resultados. Mas, ao acrescentar o termo branquitude, o número caiu para 4 trabalhos. Vamos lembrar esse trecho da revisão de literatura da nossa pesquisa a partir do Gráfico 4.

**Gráfico 4 - A formação de professores (as) e a branquitude nos Periódicos Capes.**

## Periódicos Capes, 2023



Fonte: O autor. 2024.

Rememorando esses números sobre o resultado da busca no Periódicos Capes, 329.867 é o total de resultados para a busca somente com o termo educação. Dentro deste âmbito, para os termos educação formação de professores, o resultado foi de 34.055. Ou seja, somente 9,3% dos trabalhos de educação abordam a questão da formação de professores. Já para os termos anteriores acompanhados na busca da expressão étnico-raciais (educação formação de professores étnico-raciais) tivemos como resultado o quantitativo de 372 trabalhos. Logo, o resultado é de 0,1% sob os trabalhos de educação. Quando acrescentamos o termo branquitude só apareceram 4 textos como resultado.

A partir do Gráfico 4, diante dos estudos sobre educação, formação de professores, étnico-raciais e branquitude na plataforma de busca periódicos Capes, fica mais nítida a ausência da branquitude dentro desse tipo de estudo. Fato é também que a branquitude não apareceu em nenhum documento analisado, entre normativos e Leis de relações étnico-raciais.

Cabe destacar que 4 documentos estudados são diretamente orientadores/regulamentadores da educação. E a formação de professores no âmbito da branquitude e/ou da eugenia, não é citada neles. Logo, pensando numa avaliação qualitativa final sobre o documento analisado neste capítulo, é possível levantarmos o seguinte questionamento: Há possibilidades de trabalharmos de fato inclinados ao fim do racismo através da educação formal sem a abordagem da causa?

Por tudo isso, é significativo salientar que o Plano Nacional Para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana consiste em documento muito importante para os estudos das relações étnico-raciais, bem como os documentos que a ele deram origem. Só precisamos nos atentar para a ausência de abordagem sobre eugenia e branquitude e o que essas ausências podem estar causando ao longo do tempo em que se fala muito das heranças e contribuições indígenas, africanas e afro-brasileiras para a formação social do Brasil, na mesma medida em que pouco, quase nada se fala sobre as heranças e contribuições dos europeus na construção e no manter da sociedade brasileira tal qual como ela é.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constatadas através das análises quantitativas e qualitativas deste trabalho estão as ausências das sugestões de reflexões e práxis docentes amparadas tanto no conceito de eugenia quanto no de branquitude, inclusive no que envolve as questões históricas sobre clareamento da população na esfera dos cursos de formação de professores/as. De modo que podemos afirmar, enquanto resultado das análises nos documentos que as Leis e documentos abordam sobre formação docente, formação de professores, brilhantemente em relação a questões étnico-raciais no que tange a cultura indígena, africana e afro-brasileira. Essas Leis foram e continuam sendo muito necessárias em nosso país. Culminaram inclusive em cursos de formação quase que exclusivos sobre cultura negra e indígena. E isso é legítimo, necessário. Todavia, alicerçados em nosso referencial teórico, nossa revisão de literatura e nos resultados de nossas análises, consideramos que existe um conteúdo sobre a história da educação que deve ser mencionado desde a modalidade Normal, passando por todas as licenciaturas, até a pós-graduação. O conteúdo refere-se às questões étnico-raciais no âmbito da eugenia e branquitude. Analisamos cinco documentos, só Leis e normativos da Educação foram quatro. Somente em um deles a expressão relações étnico-raciais não é mencionada. É um bom ponto a considerarmos como oportunidade dos estudos das relações étnico-raciais, bem como sinaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como instrumento de combate ao racismo, como a principal questão de estudo desta pesquisa. Mas, esta pesquisa diante da perspectiva do letramento racial crítico entende o racismo tal qual como ele é na sociedade brasileira, concordando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na afirmativa de algo a ser combatido, porém, também pensando no grupo de pessoas brancas como um grupo racializado, estruturado atualmente através do espírito da eugenia, portanto práxis do branqueamento e por consequência, representante da branquitude. Chegamos ao resultado no qual nossa pesquisa não se dá por terminada. Porém, por conclusões temporárias podemos afirmar diante de nossos referenciais teóricos, nossa revisão de literatura e nossos alicerces metodológicos que a busca nos documentos analisados era pelo entendimento de um desafio e por uma oportunidade de contribuir de modo a minimizar os efeitos das ausências. No caso, entendemos através dos nossos resultados que as ausências dos estudos sobre branquitude e eugenia corroboram com o racismo na sociedade. Esses são nossos desafios encontrados. Pois, é dessa maneira que a ausência dos conhecimentos sobre eugenia e branquitude interferem na formação docente uma vez que não conhecer os termos implica no desafio diário do espírito da eugenia enquanto práxis curricular. Por outro lado, nossos estudos apontaram não só para a necessidade, mas para a oportunidade de reinventar a educação. E nossa contribuição para isso está na confecção e disponibilização de um Produto Educacional - P.E. O Produto é um caderno pedagógico, confeccionado a partir dos textos bases e dos resultados deste trabalho. Uma vez identificados os desafios e as oportunidades, diante desta pesquisa momentaneamente concluída, a ausência dos estudos sobre a herança do europeu, eurodescendente racializado no Brasil, culmina na continuidade das práxis eugênicas. A partir disso, apontamos como caminho de contribuição para todos os grupos raciais e principalmente para o grupo de pessoas brancas, racializadamente conhecido como branquitude, conhecer sua real história e entender conceitualmente seu modo de ser e estar enquanto grupo racial, o Produto Educacional. O material contém artigos, Leis, e outros documentos estudados, além de indagações reflexivas sobre o cotidiano dos ambientes de educação formal e as questões étnico-raciais. Logo, sintetizando, acreditamos que há gotas de humanização para poucos através da educação. Pois, se tratando de um mundo no qual ser branco é a norma, no caso do Brasil, mais da metade da população não é considerada digna de alcançar essa norma, esse modelo de humano. Portanto, não há humanização para mais da metade da população. Isso significa que se faz necessário reinventar a educação. Uma educação que disponibilize humanização para todas as pessoas e não somente gotas de humanização acessíveis em determinados graus de humanidade de acordo com fatores raciais, econômicos,

logo sociorraciais. Para tal humanização, contrariando o espírito da eugenia que insiste em nos rodear, basta estarmos atentas e atentos às práxis cotidianas de várias e vários profissionais da educação atuantes contra o currículo da branquitude. Docentes assim existem aos montes. Podem até parecer por vezes que atuam de forma isolada, mas cada um sendo um quilombo, temos um conjunto de quilombos já agindo. O reinventar a educação já começou. Quem estiver com atenção já está vendo, ouvindo, sentindo, lendo, diante do letramento racial crítico, percebendo maneiras outras de reeducar e ser reeducado. Nossa sugestão é um fortalecimento dessas maneiras outras já existentes. No PE encontraremos exemplos de práxis a seguir. Reflexões e práxis que até parecem isoladas, mas foram reunidas neste trabalho vislumbrando que a partir de reunião, encontros de pessoas compromissadas com humanização possam acessar e espalhar essas gotas de humanidade em forma de informação. Esses estudos estão longe da conclusão. Pois, reinventar a educação, exige o compromisso de reflexão ação reflexão constante, permanente. Por isso, esse trabalho é uma reunião de conversas já existentes. Mas, desejamos seguir na luta, no trampo, labuta, batalha. A arma? Educação!

## 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.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 1977.
- 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.
- 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](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](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](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 fev. 2023.
- CARVALHO, Carlos José Moura de. **Escola de Funk/Música & Letramento como resistência: escritórias 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. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/proggepec/files/2020/12/CARLOSCARVALHO2019TCC.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

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://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e53329>. Acesso em: 5 jan. 2023.

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/index.php/site/issue/view/7>. 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, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

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.

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.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.