

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO**  
**AUTORRECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL**

**GOIÂNIA**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARCELA DE SOUZA BRITO**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO**  
**AUTORRECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL.**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

**GOIÂNIA**

**2022**

**MARCELA DE SOUZA BRITO**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO  
AUTORRECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL.**

Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

---

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Professor Convidado: Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

---

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Goiânia, 12 de dezembro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que como sempre é, o meu porto seguro e amparo na busca de superar todos os obstáculos, em especial durante a construção desse trabalho, e por estar comigo durante as madrugadas silenciosas, quando era somente eu e Ele.

Agradeço os meus pais, Selma e Divino, que me deram apoio e carinho, compreenderam minha ausência, assim como, as crises de estresse, ansiedade e meus desabafos de cansaço, durante o tempo que estive me dedicando a construção dessa pesquisa.

Meus agradecimentos são direcionados também para a minha família e amigos, mas principalmente, para meu sobrinho João Miguel, pois ao ser meu incentivo na escolha dessa temática proporcionou perceber a importância desse trabalho na minha formação pessoal e na construção da minha própria identidade.

Por fim, gostaria de agradecer imensamente ao meu professor orientador Rodrigo Fideles, por está durante um ano me orientando, apoiando e contribuindo para a formação do meu conhecimento.

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1- Porcentual de matrículas por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil-2017.
- Figura 2- Porcentual de matrículas, por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil-2021.
- Figura 3 – Número de matrículas na educação profissional, segundo cor/raça – Brasil-2017.
- Figura 4 - Número de matrículas na educação profissional, segundo cor/raça – Brasil-2021.
- Figura 5 – Níveis de compromisso.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	5
RESUMO .....	7
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DA SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL.....	10
1.1 História da África: Elementos da Africanidade e a lei do ensino obrigatório da História e cultura Afro-brasileira e africana.....	10
1.2 Africanidade e o censo escolar.....	14
1.3 Africanidade nas políticas públicas .....	17
CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	23
2.1 Educação Emancipadora: A escola e a formação de professores.....	23
2.2 A questão étnico-racial e a escola.....	28
2.3 Formação de professores e a questão racial.....	32
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE AUTORRECONHECIMENTO E INSTRUMENTO CAPACITADOR PARA O ENFRENTAMENTO CONTRA O PRECONCEITO.....	36
3.1 Educação e autorreconhecimento.....	36
3.2 Elementos de autorreconhecimento e respeito às origens.....	39
3.3 Preconceito e seu enfrentamento.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	45
REFERÊNCIAS .....	48

## RESUMO

### O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO AUTORRECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL.

MARCELA DE SOUZA BRITO

#### RESUMO:

O presente trabalho de conclusão de curso tem como tema “O papel da educação para a construção do autorreconhecimento étnico-racial”. Partindo dessa perspectiva, o vigente conteúdo tem como objetivo geral compreender o papel da educação para construção do autorreconhecimento étnico-racial. E adere como objetivos específicos: a) analisar a construção da identidade da população negra a partir da sua construção histórica, social e cultural; b) investigar de que maneira é estudado, discutido e pensado a questão étnico-racial nas instituições educacionais da educação básica e da educação superior e os processos de formação dos professores para trabalharem essa questão; e c) Reconhecer que a educação viabiliza o autorreconhecimento ao mesmo tempo em que se torna instrumento para capacitar o enfrentamento contra o preconceito no favorecimento do respeito das suas origens. A questão levantada acerca dessa temática se faz por meio do questionamento: De que forma a educação pode contribuir para a construção do autorreconhecimento étnico-racial? Com base nessa indagação salientamos a necessidade do debate a respeito do tema proposto para ampliação do papel social do pedagogo e da escola em demandas sociais. A metodologia composta neste trabalho se faz por meio de pesquisas bibliográficas, fundamentadas em referenciais teóricos que contribuem para uma melhor análise e investigação da temática ao longo de todo percurso estudado. Após a análise de toda a proposta é possível identificar a importância da discussão sobre a temática visto que, a educação possibilita construir o reconhecimento de si como sujeito sócio-histórico e único no mundo, por meio da identificação e valorização dos aspectos que a constitui sua origem. Mas também, reforça a responsabilidade das instituições educacionais ao problematizar as realidades e desafios que a cultura negra enfrenta e a contribuição social que o professor tem ao falar sobre o assunto. É uma temática pouco discutida, mas que pode melhorar o convívio da sociedade levando em consideração que possa se trazer a diminuição de preconceitos e discriminações nas instituições escolares.

**Palavras-chave:** Educação; Autorreconhecimento; Étnico-racial; Respeito; Origens.

## INTRODUÇÃO

O processo de ver-se e reconhecer-se como negro diante de uma sociedade preconceituosa que impõe padrões advindos dos europeus, reforça a necessidade da construção da identidade da comunidade negra e da própria autoaceitação, visto que as várias notícias e relatos advindos da escola, trabalho e da sociedade evidenciam uma crise, em que as pessoas não conhecem a si mesmas, sendo sua cor, características físicas, e o próprio grupo de pertencimento que constroem sua etnia.

Com isso, o presente trabalho de conclusão de curso, a partir da temática “O papel da educação para a construção do autorreconhecimento étnico-racial”, ao considerar as dificuldades e questionamentos que envolvem essa temática na sociedade atual, apresenta a problematização: de que forma a educação pode contribuir para a construção do autorreconhecimento étnico-racial? O trabalho busca como objetivo a ser alcançado no final dessa pesquisa compreender o papel da educação na construção do autorreconhecimento étnico-racial, por meio de resultados a partir da análise da construção da identidade da população negra, verificar como a questão étnico-racial está sendo incluída na Educação Básica e no Ensino Superior, assim como, a formação dos docentes, e por último, como processo de autorreconhecimento capacita na valorização de origens e contra o preconceito.

Nesse sentido, destaca-se a sua importância, pois apresenta a educação, enquanto com a função social de formar cidadão para conviver em sociedade e como instrumento para entender sua realidade e conhecer a si mesmo, como principal possibilidade de impulsionarem os estudantes a construir seu próprio autorreconhecimento étnico-racial, bem como, apropria-se da educação como instrumento de busca para o respeito das suas origens. Assim, por meio de pesquisas bibliográficas, fundamentadas em referenciais teóricos para uma melhor análise e investigação da temática, responde tal questionamento e também alcançar a principal finalidade desse trabalho, ou seja, compreender o papel da educação para construção do autorreconhecimento étnico-racial.

Por fim, o trabalho analisou a construção da identidade negra a partir de aspectos históricos, sociais e culturais e como a representação da sua identidade está sendo pensada e incluída nos documentos legais e nas políticas afirmativas. Além de compreender, porque a questão racial ainda sofre dificuldades de ser introduzida na Educação Básica e na Educação



Superior. Dessa forma, após apresentar tais dificuldades, reforça ainda mais a necessidade de educar para relações raciais, tendo como principal finalidade proporcionar condições dos sujeitos legitimar suas identidades sociais.

# **CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DA SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL.**

O presente capítulo fomenta uma discussão sobre a construção da identidade da população negra, a partir da colaboração dos elementos da africanidade e da educação ao ensinar sobre a história e cultura dos negros, na qual possibilita resgatar autoaceitação desses sujeitos e combater as discriminações ao reconhecer sua contribuição histórica, social, cultural e política na história do Brasil. Partindo do pressuposto de evidenciar como a africanidade está sendo incluída e pensada na escola, o capítulo apresenta a análise da pesquisa do censo escolar. Por fim, visa-se compreender como as principais políticas públicas a favor dos negros buscam reforçar seu pertencimento na sociedade.

## **1.1 História da África: Elementos da Africanidade e a lei do ensino obrigatório da História e cultura Afro-brasileira e africana.**

De acordo com Gomes (2003) a cultura é a principal forma de expressar a maneira de ser, assim como, de se posicionar no mundo, visto que “Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”. (p. 75). Sendo assim, a cultura permite que esses sujeitos se socializem, compartilhe seus conhecimentos e expõe suas crenças e costumes, bem como, possibilita formas de criar e recriar sua forma de representação no mundo, já que, “Os sistemas de representação são construídos historicamente, eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento” (GOMES, 2003, p. 76).

Assim, é possível afirmar que a representação do grupo étnico racial é considerada símbolo de cultura, pois segundo Gomes (2003) “A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos” (p.77). A cultura e a representação dos negros são associadas historicamente aos descendentes escravizados no Brasil, devido a isso como herança dispõe de elementos dessa africanidade que constrói a identidade do grupo negro.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcados por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse ‘nós’ possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p.79).

Segundo Gomes (2019) as expressões dos africanos ocorrem por meio de pinturas corporais, músicas, e vestimentas em especial a religiosa com uso de adornos anéis e colares. Os costumes religiosos são representados pela dança, “pois é usada normalmente em rituais para seus deuses e crendices; tem também grande complexidade, pois consegue exprimir todos os sentidos, fazendo com que cada membro do corpo siga um ritmo diferente” (GOMES, 2019, p.2). A corporeidade permite revelar quem é esse sujeito, viabiliza a interação no espaço socioambiental e atua sobre a cultura, por isso, Gomes (2003) descreve como o corpo negro deve ser valorizado e simbolizado como guerreiro que vem atuando na história do negro, sendo a principal referência o cabelo em suas diversas cores, tamanhos e texturas “Ao mesmo tempo, a forma como o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, diferem de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário” (GOMES, 2003, p. 81) visto que devido o preconceito da sociedade com a forma e volume dos cabelos, bem como, com a estrutura do corpo inibe autoestima e a formação do sujeito, impedindo o sentimento de pertencimento da sua etnia e cor.

A riqueza advinda da africanidade se constrói e recria na visão da autora Gomes (2003) por meio da história e dos saberes produzidos e acumulados, assim como, pelos costumes, conhecimentos medicinais e na arte, em que envolve a estética e corporeidade. Em virtude disso, é importante que tais elementos que compõe a africanidade seja discutido e incorporado na educação, mediante as propostas curriculares e projetos, possibilitando a reflexão e a tomada de consciência desse grupo:

Na minha opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africanas na vida cotidiana (GOMES, 2003, p. 79).

O processo de autorreflexão e tomada de consciência não é fácil devido que a sociedade insiste em retirar do negro seu espaço de pertencimento, em que possam demonstrar sua beleza e liberdade de expressar através da sua corporeidade. Dessa forma, “Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico /racial no plano individual e coletivo”. (GOMES, 2003, p.81). Entretanto, a comunidade negra por mais que sofram com essas tentativas não permite que as características simbólicas das descendências africanas sejam apagadas e desconsideradas, visto que utilizam as técnicas corporais e cabelo como resistência e como instrumento de continuação desses símbolos, pois de acordo com Gomes (2003) a manipulação do cabelo negro não está restringindo a técnicas de alisamento e relaxamento que valoriza o embranquecimento, mas usam a manipulação do cabelo e os diferentes cortes para resistir a essa ideologia, permitindo assim, que se aproprie do seu lugar no mundo. Dessa forma a cultura negra e a africanidade além de serem expressões da identidade dos negros torna-se instrumento de luta e resistência.

Para Fernandes (2005) a formação da população brasileira é marcada pelas múltiplas relações raciais e pela pluriétnica, evidenciando que por mais que tentam desconsiderar as culturas indígenas e africanas através da valorização da cultura e dos considerados heróis brancos, não propiciou que as características desses sujeitos sejam apagadas, por isso é de suma importância a inclusão do ensino da História e cultura Afro-brasileira e africana para reafirmar a sua formação durante a história do nosso país.

Consideramos, pois de fundamental importância a inclusão do ensino de história da África no currículo da educação básica, por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos (FERNANDES, 2005, p.381).

A lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 determina que o ensino obrigatório sobre a história e a cultura Afro-brasileira e africana seja nas escolas públicas e privadas, alterando a lei 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com objetivo de incluir esse grupo que foi excluído historicamente restringido a figura somente de escravos, conforme artigo 26 –A, em seu parágrafo 1, da lei 10.639/2003:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

De acordo com Fernandes (2005) é por meio da história da África que o negro conseguirá superar e combater os preconceitos e estereótipos designados ao grupo afro-brasileiro, mas também, possibilitara o resgate da autoestima desse grupo marginalizado e que sofreu com a imposição dos padrões eurocêntricos considerados superiores, em que aniquilam a diversidade étnico cultural. Além, do ensino da história e cultura afro-brasileira que determina que seja trabalhado durante o currículo escolar, foi reconhecido na lei o dia 20 de novembro como dia para consciência negra, uma data histórica que remete a morte do líder negro Zumbi dos Palmares, que Fernandes (2005) defende como uma oportunidade para trabalhar conscientização e resistência dos estudantes.

Soma-se a isto, o ensino obrigatório da História e Cultura não ficou restrito aos estudos africanos, visto que a lei 11.645/2008 incluiu o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Indígena, visto que proporciona a aprendizagem e discussão sobre a diversidade cultural e incentivar a memórias e contribuição dos grupos sociais excluídos, já que para Cavalcante e Fontenele (2020):

A determinação da inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos dos ensinos fundamental e médio, por determinações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.364/1996, ratificam um momento histórico de consolidação e amadurecimento da democracia do Brasil busca, não somente transformar o foco etnocêntrico dos currículos escolares, mas ampliar esse horizonte para diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica em nosso país. (CAVALCANTE E FONTELE, 2022, p. 6)

Contudo, somente as determinações legais não garantem que esse ensino esteja sendo desenvolvidos e trabalhados nas escolas, haja vista que há desafios que impossibilita a mesma, sendo a principal a falta de acesso à educação, pois Cavalcante e Fontenele (2020) apresenta o resultado do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em que revelou que a maior falta de acesso à educação reflete sobre aos grupos negros e indígenas do que nos brancos. Além disso, a falta de qualificação do corpo docente é discutida por Fernandes (2005), onde sugere que os órgãos governamentais proporcionem aos professores do ensino fundamental cursos de extensão para qualificar sobre a temática, assim como, defende apoio de pesquisas com institutos

responsáveis no ensino superior e reelaboração de livros didáticos que valoriza a matriz africana.

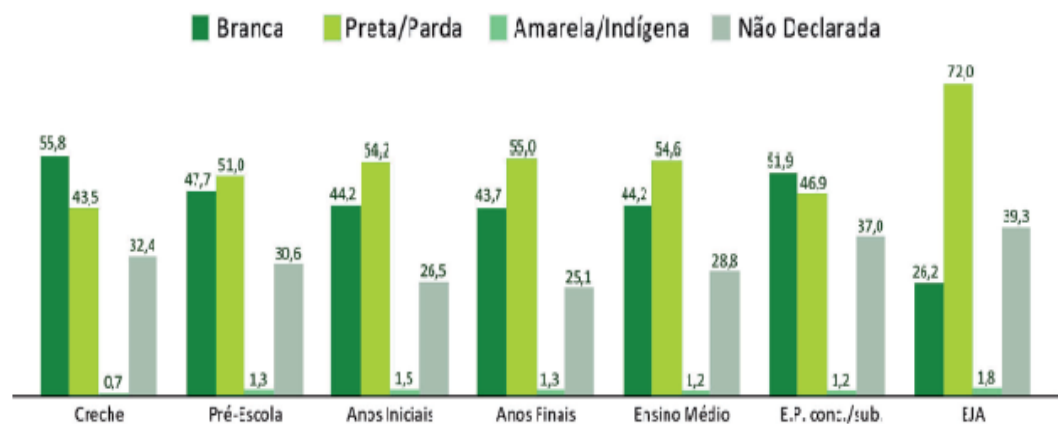
## 1.2 Africanidade e o censo escolar.

O censo escolar por meio de coletas de dados e pesquisas institucionais de escolas públicas e privadas, bem como, com a parceria dos entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios), buscam realizar documentos estratégicos e normativos que possibilitam fazer uma análise da situação educacional no país, dessa forma, sua principal finalidade:

O Censo Escolar é regulamentado por instrumentos normativos que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados (BRASIL, INEP, 2010).

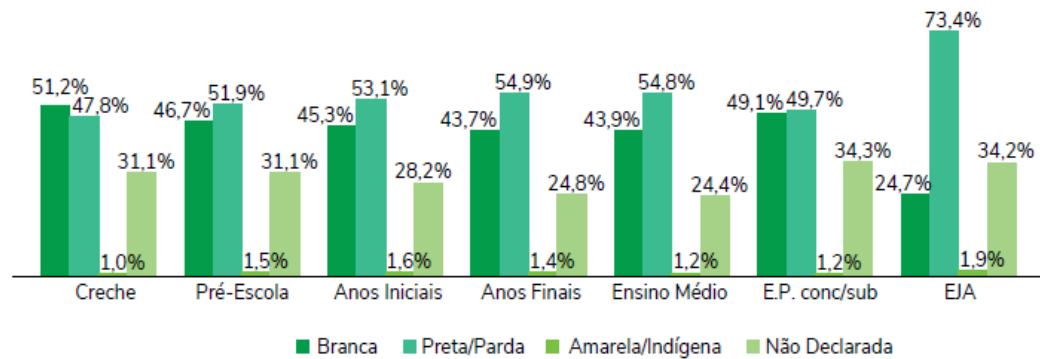
Assim, mediante aos dados do censo escolar, africanidade foi apresentada por meio de pesquisas relacionadas à cor/raça presente nos resumos técnicos. Relacionando os dados apresentados em 2021 com 2017, a pesquisa aferiu que houve um aumento de matrículas de crianças pretas e pardas nas creches no ano de 2021 em relação a 2017. Segundo o gráfico do censo escolar de 2017 (Figura 1) o número de matrículas de pretos e pardos eram 43,5%, porém, os gráficos de 2021 (Figura 2) revelam que essas matrículas chegaram a 47,8%.

Figura 1- Porcentual de matrículas por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil-2017.



Fonte: Censo escolar

Figura 2- Porcentual de matrículas, por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil-2021.



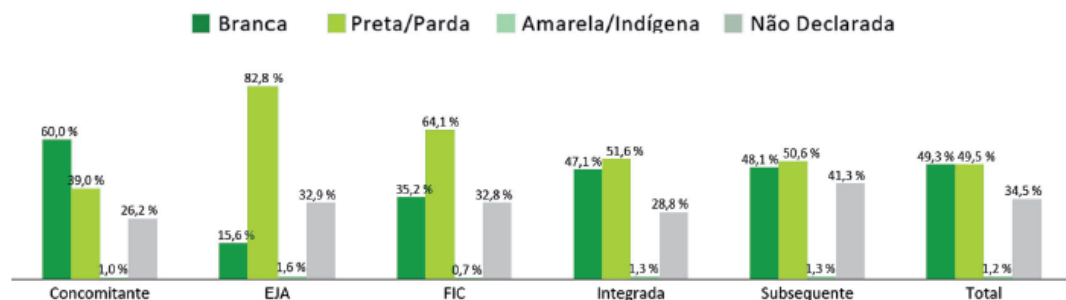
Fonte: Censo escolar

Analisando os dois documentos normativos citados acima por meio das imagens, ambos revelam como a cor branca possui maior número de matrículas nas creches, mas é somente a partir da etapa da pré-escola que o perfil de estudantes começa se modificar revelando assim a desigualdade, visto que “Constata-se que a mudança no perfil dos alunos se inicia na pré-escola, mas se consolida no ensino fundamental – uma etapa que possui acesso praticamente universalizado-indicando acesso desigual por cor/raça na educação infantil” (BRASIL, INEP 2021, p.21).

Soma-se a isto, as pesquisas do censo escolar revelam que o maior número de matrículas dos negros encontra-se na modalidade EJA, no qual ultrapassa as demais etapas e modalidade de educação. De acordo, com gráfico do censo escolar em 2017 acima, pretos e pardos alcançaram 72,0% das matrículas na EJA, enquanto no gráfico de 2021 demonstra um pequeno aumento chegando a 73,4%, mas ainda assim é considerando o maior número de matrícula de pretos e pardos comparado com as demais etapas e modalidades.

No que se refere a educação profissional, as pesquisas de 2017 evidencia que o número de matrículas entre brancos e pretos/pardos eram praticamente a mesma, pois, “Na educação profissional, das 1,2 milhões de matrículas com cor/raça declaradas existe um equilíbrio entre o número de matrículas de brancos e de pretos/pardos, representando, respectivamente, 49,3% e 49,5%”(BRASIL, INEP, 2021, p.28). Entretanto, quando aprofundado as especificidades da educação profissional, a inserção de pretos situava-se nos cursos EJA profissional e Formação inicial continuada (FIC), conforme se encontra no gráfico do censo escolar (Figura 3).

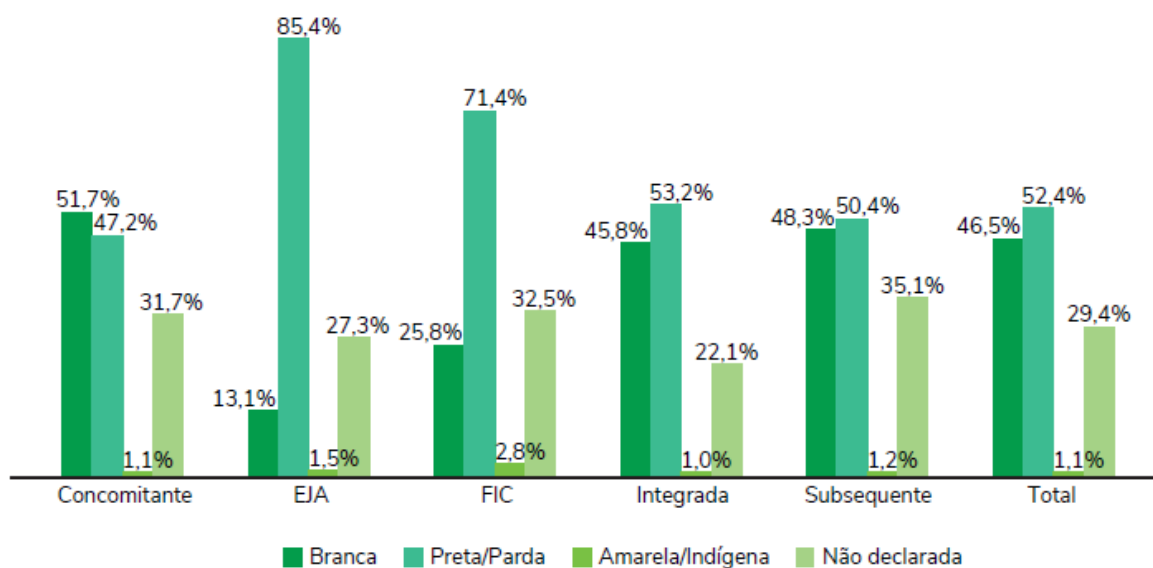
Figura 3 – Número de matrículas na educação profissional, segundo cor/raça – Brasil-2017.



Fonte: Censo escolar

Os dados apresentados em 2021, também revelam o equilíbrio entre matrículas na educação profissional (Figura 4), haja vista que, a quantidade de matrículas alcançou 1,3 milhões e o “[...] equilíbrio entre número de matrículas de brancos e pretos, representando, respectivamente 46,5% e 52,4%” (BRASIL, INEP, 2021, p.35). Mas cerca de 71,4% das matrículas da população preta, comprova que ainda prevalece a presença desses sujeitos nos cursos da EJA profissional e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC).

Figura 4 - Número de matrículas na educação profissional, segundo cor/raça – Brasil-2021.



Fonte: Censo escolar



Portanto, analisando os documentos e dados disponibilizados pelo censo escolar é possível notar o aumento da presença da população negra nas etapas e modalidades da educação, porém, infelizmente não em todas as etapas, somente naquelas em que o ensino é universalizado.

### **1.3 Africanidade nas políticas públicas**

As políticas públicas são caracterizadas por ações, programas, projetos, leis e medidas que buscam a redistribuição dos benefícios às pessoas. Segundo Hofling (2001) devido o atual modo de produção capitalista que promoveu o crescimento socioeconômico, as políticas públicas surgem para realizar essa distribuição para manutenção das relações sociais que se encontram em conflito devido à desproporção de acesso e oportunidades. Assim, essas interferências são responsabilidade do Estado, já que, são projetos de governos em prol dos que mais necessitam.

[...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade do Estado* – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à políticas implementadas (HOFLING, 2001, p.31).

No que tange políticas públicas em favor da população negra conta-se com a participação do movimento negro, visto que não seria possível essas ações afirmativas em prol desses sujeitos, se não fosse por meio de reivindicações e da atuação educativa do movimento negro para tomada de consciência dos seus direitos. Nessa perspectiva, Gomes (2021) revela a dimensão desse movimento ao dizer, que “A ação do movimento negro, não só no combate ao racismo, mas também na proposição política de alternativas para correção das desigualdades raciais, vivenciou uma trajetória histórica de amadurecimento político ao longo do século XX” (GOMES *et al* 2021, p 3).

A Lei 7.716/1989 é uma ação afirmativa que determina os crimes de preconceito por cor, raça, etnia, religião e procedência nacional. A Lei abrange de forma ampla crimes de discriminação e preconceitos em diferentes ambientes, seja no trabalho, escola e em locais públicos, um grande exemplo é a punição para os indivíduos que negam oportunidade ou realiza tratamento diferenciado aos trabalhadores devido a sua cor, raça, etnia, religião e procedência nacional, conforme presente no Art. 4 e no parágrafo 1º, inciso III.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada. (Brasil, 1989, Art.4)  
 III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência) (Brasil, 1989, Art.4, § 1º, inciso. III).

Além disso, a lei prever em seu Art. 12 punição a quem impedir o acesso aos meios de transportes públicos ou atuação desses sujeitos nas forças armadas, presente no Art. 13 dessa lei. Ademais, a Lei 7.716/89 penaliza qualquer ação que valoriza o nazismo, conforme Art.20 devido à hierarquia racial que sustentou o racismo científico levando a grande tragédia na Alemanha com extermínio dos judeus, o § 1º busca combater condutas e instrumentos baseados nas concepções nazistas.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97). (BRASIL, 1989, Art.20)

Outra proposta pública em favor da africanidade foi à criação da Lei 10.639/2003, em que exige incluir de forma obrigatória nos currículos escolares a temática História e Cultura Afro-Brasileira e na qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, com finalidade de demonstrar a contribuição desses povos na Educação e na sociedade, assim como, valorizarem a sua cultura. Dessa forma, o Art. 26-A determina como será o ensino dessa temática importante:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003, Art 26-A)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, § 1)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, § 2)

§ 3º (VETADO)". (BRASIL, 2003, § 3)

Percebe-se, no Art. 26-A citado acima, que a obrigatoriedade inicia somente nas etapas do ensino fundamental e médio, mas não estende a educação infantil. Em seu § 2º, ao propor que os

conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira seja ampliado em toda disciplina, evidencia a transversalidade da mesma, pois para Fernandes (2005) tal temática é possível ser inserida e estudada em todas as disciplinas e não em determinadas áreas, possibilitando evidenciar a relação de interdisciplinaridade que essa temática possui com o conhecimento.

O Dia da Consciência Negra se torna uma data nacional no calendário com Art. 79-B, tal data é significativa para o movimento negro devido se referir o dia da morte do Zumbir dos Palmares, mas que só agora recebeu seu reconhecimento. Para Fernandes (2005) a data deve ser celebrada nas escolas, discutido e refletido sobre as resistências negras: “Excelente oportunidade para os professores trabalharem as múltiplas formas de resistência do negro à escravidão que lhe foi imposta e que se materializou na formação de inúmeros quilombos no decorrer de nossa história” (FERNANDES, 2005, p.384).

Por outro lado, um marco importante realizado no mesmo ano foi a criação da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), que foi infelizmente excluída em 2015, mas que buscava promover a igualdade de oportunidade e proteção aos grupos negros contra as discriminações. Para Correia e Moura (2018), descreve que a criação da SEPPIR e logo após ela a criação do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial foram marcos que impulsionaram a criação do Estatuto de Igualdade Racial.

Em 20 de julho de 2010, é publicada a Lei 12.288, instituída como Estatuto da Igualdade Racial, com objetivo de garantir os direitos aos negros, assim como, a equivalência de oportunidades, conforme prevê em seu Art. 1º:

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

A Lei decreta que a garantia dos direitos deve partir do Estado, visto que é uma necessidade essencial para o desenvolvimento e inserção dos sujeitos negros, mas o Estatuto determina que também cabe à sociedade a defesa dessas oportunidades, haja vista que são sujeitos que devem ser ativos na sociedade:

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades

políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Soma-se a isto, devido historicamente a população negra conviver com falta de qualidade de vida que afeta atualmente, ela precisou por muito tempo lutar sozinha sem aparato legal para defender e garantir seus direitos:

[...] até hoje a população negra ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social [...] A população negra teve que enfrentar sozinha o desafio de ascensão social, e frequentemente pressionou fazê-lo por rotas originais, como o esporte, a música e a dança [...] (CARVALHO, 2004, p.52-53 *apud* CORREIA E MOURA, 2018, p.2).

Por isso, o Estatuto apresenta à defesa dos principais direitos que compõe as necessidades básicas dos seres humanos às comunidades negras para gerar essa qualidade de vida citada anteriormente. Conseqüentemente, as políticas afirmativas nesse Estatuto são pautadas para saúde, educação, cultura, esporte e liberdade as suas crenças com objetivo que esses sujeitos tenham as mesmas oportunidades e reforçando o combate às desigualdades históricas direcionadas aos negros. Em virtude disso, os principais artigos que determina esses direitos são:

Art. 6º. O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos. (BRASIL, 2010. Art.;6)

Art. 9º. A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira. (BRASIL, 2010. Art.;9)

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2010. Art. 11)

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal. (BRASIL, 2010. Art.17)

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal. (BRASIL, 2010. Art;22)

Com propósito de combater as desigualdades destinadas a essa comunidade que impede

principalmente de usufruir o seu direito subjetivo a educação, conforme previsto na Carta Magna de 1988, em que impossibilita sua formação humana integral para a construção de sua cidadania e formação profissional, mantendo-os a mercê do trabalho de baixa qualificação profissional e com precárias condições de trabalho, faz necessário uma reformulação na educação, na qual exige que sua nova concepção seja realmente fundamentada nos princípios democráticos, conforme defende Gomes (2021):

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas [...] (GOMES, 2021, p. 2).

Portanto, para atender essa premência foi criada a Lei 12.711/2012, alterada com a lei 13.409/2016 para inclusão de reservas de vagas a pessoas deficientes, em que prevê o ingresso dos negros nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e nível superior, assim, a lei de cotas em que destina 50% de bolsas para pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas e pessoas com necessidades especiais é uma forma de reparar a falta de oportunidades e possibilitar a maior representação desses sujeitos no ensino superior, conforme determinado nos Art, 3º e 5º.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012, Art.3)

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012, Art.5)

Além do fato que, para autora Gomes (2021) uma educação pública somente pode receber esse título quando alcançam diversos grupos das sociedades, caso contrário ela não efetivou sua real função pública. Contudo, autora defende que a mesma só poderá ser considerada educação democrática quando envolver as questões de igualdade racial, haja vista, que os negros tiveram contribuição e contribuí historicamente e socialmente na formação da população brasileira e para construção do país. Sob o mesmo ponto de vista, a necessidade da inserção dos negros no Ensino Superior é uma forma de reconhecer seu lugar:

No que refere à tomada de consciência acerca da relevância da Educação Superior como um espaço importante para a população negra, é possível perceber que desde a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo teatro Experimental do Negro, a sinalização da necessidade de inserção de negras e negros na Educação Superior se fazia presente. Com duas reuniões, em 1945 em São Paulo e 1946 no Rio de Janeiro, a Convenção apresentou, em suas conclusões, um ‘Manifesto à Nação Brasileira’ no qual, entre diversas propostas antirracistas, já demandava vagas e bolsas para negros e negras no ensino superior (GOMES, 2021, p.3).

No que se concerne a fiscalização e responsabilidade de acompanhamento dessa lei, em seu Art. 6º (Brasil, 2012) estabelece que esteja sob cargo do Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República e Fundação Nacional do Índio (Funai). Dessa forma, cabe a esses agentes acompanhar e realizar análise do programa.

Além disso, a lei 12.711/2012 prevê em seu Art.7º (Brasil, 2012), uma revisão da mesma no prazo de 10 anos realizada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, contando após sua publicação, ou seja, prevista para acontecer em 2022. Na visão de Gomes (2021), essa revisão realizada após uma crise sanitária da pandemia do COVID -19 que acarretou sérios problemas sociais, tais como pobreza, desemprego, omissão do racismo, machismo e LGBTfobia gera preocupações, porém, reforça que a classe dominante consegue aproveitar desse momento crítico.

É também motivo de preocupação a forma como setores conservadores e reacionários do Congresso Nacional têm oportunisticamente se aproveitado desse momento que antecede a revisão e apresentado mais de uma dezena de projetos de lei que descaracterizam a Lei 12.711, principalmente no que se refere ao critério racial. (GOMES, 2021, p.9).

## **CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.**

O capítulo exposto promove a discussão de como a questão racial está sendo introduzida na Educação Básica e na Educação Superior. O conteúdo está subdividido entre: compreender primeiramente como a educação emancipatória proporciona a autonomia dos sujeitos e torna-lós capazes de modificar sua realidade para logo em seguida, argumentar a necessidade de educar para relações raciais tendo como primeiro passo o cumprimento da lei 10.639/2003, haja vista que observado os resultados das pesquisas, a inclusão dessa temática não está realizada pelas instituições de ensino. Dessa forma, é realizado um breve percurso apresentando motivos pelos quais são de grandes dificuldades de concretizar tal lei, tendo como a principal causa a falta de qualificação do corpo docente de trabalhar a questão étnico-racial na educação.

### **2.1 Educação Emancipadora: A escola e a formação de professores.**

De acordo com Barbosa (2013) a sociedade atualmente vem se construindo na premência de questionar e buscar as respostas para as várias problemáticas que exigem serem resolvidas, tais como as: ambientais, de desigualdade relaciona a pobreza, assim como, violência e as problemáticas de ética e moral, mas a principal seria a oferta dos serviços públicos que envolvem segurança, saúde e em especial a educação. Nesse sentido a educação, com o principal objetivo voltado para a formação humana, e a escola enfrenta muitos desafios e responsabilidades imposta pela sociedade que espera encontrar na escola e nos professores as respostas, porém, Barbosa (2013) afirma:

[...] Sem pensar mais demoradamente nas perguntas, tenderemos a posturas simplificadas com diversas atitudes inférteis, iniciando por culpar alguém, normalmente o governo. Ao refletirmos, porém, podemos descobrir que todos são, responsáveis pelos acertos e desacertos desta marcha, desde a escola às gestões de governos (BARBOSA, 2013, p.8).

A educação para emancipação nesse modelo de sociedade padece, pois, segundo Barbosa

(2013) o modelo de economia capitalista influencia e impossibilita alcançar essa educação por valorizar mais as riquezas financeiras do que o sujeito, bem como, dificulta a construir a consciência crítica e se tornarem emancipados. Contudo, Adorno (1995) revela a importância de apresentar a realidade dessa sociedade e tudo que ela não é, mas também revelar o que ela poderia ser, num processo de confrontação e resistência “Em cada momento, a teoria crítica confrontaria a realidade mais ou menos bem sucedida da experiência formativa com sua ideia,” com o conceito de uma formação verdadeiramente realizada” (ADORNO, 1995 *apud* BARBOSA, 2013, p.9).

No entanto, para que os sujeitos consigam modificar essa realidade é necessária à educação emancipatória, visto que conscientiza sobre sua autonomia, mas principalmente torna-se o instrumento por uma realidade transformada que reconheça a importância dos sujeitos como ser sócio-histórico e único que não deve ser comparado a objetos e nem subestimados a riquezas financeiras, conforme apresenta Bassiano e Lima (2018) ao citar a concepção de Gadotti (1996):

A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável. [...] A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos [...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista da outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire a realidade projetada (utopia) funciona como um documento com um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática. (GADOTTI, 1996 *apud* BASSIANO; LIMA, 2018, p. 118-119).

Para Barbosa (2013) a falta da educação emancipatória impacta diretamente na formação humana, pois a formação humana atual é o resultado da sociedade capitalista que apresenta tudo pronto para o consumo gerando uma sociedade apressada e acelerada, em que transfere essa concepção no processo de formação favorecendo assim para a desumanização dos indivíduos. Para autora as mudanças nessa sociedade muitas vezes são negligenciadas e negadas pelos docentes, porém sem perceber eles mesmos tornam-se reprodutores dessas mudanças no projeto



de escola. Dessa forma, Arroyo (2009) descreve sobre as apreensões provocadas por essas mudanças e pela negligência dos docentes em compreendê-las e incluí-las na escola:

[...] parecia que se tratava de tensões diante das condutas indisciplinadas e até violentas dos alunos. Num olhar mais cuidadoso foi descobrindo que as tensões são mais profundas, mais de raiz. Estão em jogo nossas autoimagens. Inseparáveis das imagens que nós fazemos dos educandos” [...] ao longo da história sempre que os educandos mudaram, a pedagogia e a docência foram tensionadas [...] aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens nos educandos se quebram, que acontecerá com as nossas imagens docentes? [...] continuamos atrás de nossas identidades pessoais e coletivas. Com uma novidade: destas vezes vemos nossas identidades refletidas no espelho da infância, adolescência e juventude com que lidamos. São as imagens deste tempo de vida que estão se quebrando? Com elas quebram-se também as imagens da pedagogia e do magistério? Haveremos de construir outras imagens dos educandos para reencontrar nossas identidades. Este pode ser o desafio que neste momento incomoda a categoria docente (ARROYO, 2009, p.10 *apud* BARBOSA, 2013, p. 12).

Mariani e Carvalho (2009) declaram que a educação emancipatória além do papel de libertadora, também se configura como amorosa, humanizadora e está comprometida com causa dos oprimidos. Dessa forma na visão dos autores ela possui uma função de condicionamento ético que possibilita se reconhecerem como sujeitos:

Tal conhecimento ético materializa-se na concretização de uma educação libertadora no sentido de que pode oportunizar condições, tanto para educandos quanto para educadores, de se assumirem como sujeitos de sua própria história e sujeitos edificadores de uma sociedade justa, equilibrada, libertando-se assim, das amarras de determinismo histórico e das formas de opressão e exclusão sociais (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2410).

Segundo Barbosa (2013) por meio do conhecimento viabiliza a compreensão sobre os desafios da sociedade, por isso há uma grande exigência para pedagogia e os docentes em criar as maneiras de como compreender essas tensões e desafios, porém, na percepção da autora a escola ainda precisar repensar sobre o ensino que está desvinculado do educar. Na concepção de Barbosa (2013) a formação humana precisa conhecer os saberes construídos historicamente, mas também ter acesso aos conhecimentos construído socialmente, visto que reconhece a participação de todos nesse processo:

Trabalhar com os conhecimentos científicos, em outras palavras, educar para a formação humana que vai além do domínio de conhecer historicamente, mas perpassa o conhecimento que está sendo construído socialmente, ou seja, todos os viventes ou que já viveram deixaram sua participação pois estamos falando de construção histórica da sociedade na qual vivemos (BARSOSA, 2013, p.13).

Contudo, Barbosa (2013) descreve que o Projeto Político Pedagógico (PPP) só terá sentido quando partir da realidade dos educandos e das suas trajetórias, que também incluir compreender o tempo desses estudantes, por isso, esse documento precisa no momento da sua criação contar com a participação democrática, bem como, envolver as problemáticas que influênciam a escola:

Considerar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), é de fundamental importância, para pensar no coletivo sobre problemáticas, decisões e ações na elaboração de práticas pedagógicas na perspectiva de uma gestão democrática, propiciando condições ao desenvolvimento de uma proposta de educação transformadora (BARBOSA, 2013, p.26).

De acordo com Veiga (1995) o Projeto Político Pedagógico além de envolver as perspectivas pedagógicas ele também abrange o político, haja vista que há intencionalidade e interesses coletivos, sendo considerado como um processo de reflexões nos debates das problemáticas. Por meio das reflexões, principalmente sobre o fazer pedagógico contribui para reorganizar o projeto da escola:

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para educadores, pais alunos e funcionários. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão da nossa prática pedagógica (VEIGA, 1995, p.14 *apud* BARBOSA, 2013, p. 28).

Para Barbosa (2013) a sociedade vive em crise devido o fato de ser estruturada em classe, em que a capital influencia sobre as regras, contribuindo para o embate dos interesses dos defensores do lucro com a classe trabalhadora, como resultado, esse conflito impacta a organização social, conforme evidencia Saviani (2012):

[...] do ponto de vista dos interesses dominantes, a crise é vista como um

fenômeno de conjuntura, como um desvio que cabe ser contornado. Do ponto de vista dos interessados dominados, a crise é vista como é que se configura a correlação de forças nesse contexto. Configura-se da seguinte maneira: dado que os interesses dominantes apontam na direção da conservação da forma social existente, da perpetuação da estrutura dominante, tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Assim, poderíamos dizer que os interesses da classe dominante caminham contra a história, quer dizer, coincidem com a tendência de frear o processo histórico, processo este que se configura pelas transformações em nível conjuntural que, à medida que vão se aprofundando, se transformam em fatores geradores da nova estrutura (SAVIANI, 2012, p.2 *apud* BARBOSA, 2013, p.16).

Nesse sentido Barbosa (2013) apresenta questionamentos sobre o papel dos educadores na contestação sobre esses aspectos impostos pela sociedade capitalista, assim como, das manifestações contraditórias como instrumentos necessários para mudanças das classes que detém o poder. Para isso a autora utiliza as reflexões de Saviani (2012 *apud* Barbosa, 2013) sobre a atuação dos docentes nessas contradições, bem como, para reforçar o papel político da prática educacional:

[...] é nesse quadro que o pedagogo se situa E o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade [...] Eis aí o sentido da afirmação “a educação é sempre um ato político, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade (SAVIANI, 2012, p.2 *apud* BARBOSA, 2013, p.16-17).

Barbosa (2013) revela que o educador ao situar sua ação pedagógica deve ser pautada por uma educação transformadora “Para que o pedagogo ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação” (SAVIANI, 2012, p.3 *apud* BARBOSA, 2013, p. 18) haja vista que é através dessa postura que permitirá criar um ambiente reflexivo, assim como, que os conflitos possa desenvolver tanto o indivíduo quanto os demais, em virtude de que essa educação precisa ser transformadora tanto para os educadores tanto para os estudantes.

Em virtude disso, Barbosa (2013) revela que a formação inicial dos professores ao buscar

o desempenho crítico para formar sua prática pedagógica precisa desenvolver a dialética, visto que segundo Saviani (2012) atividade dialética exige pensar contraditoriamente, “segundo o princípio dialético de que pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição, buscar superar os limites da concepção de pedagogo formulada pelas Diretrizes Nacionais na vigência dessas próprias diretrizes” (SAVIANI, 2012, p.7 *apud* BARBOSA, 2013, p. 22).

Segundo Mariani e Carvalho (2009) a educação baseada na perspectiva dialógica possibilita a mudança dos indivíduos e da sociedade, visto que o dialógico consegue aproximar as pessoas na busca comum pelos interesses e na comunhão de objetivos, por isso, é contra a educação bancária em que retira essa mediação dos sujeitos entre si. Essa mediação é presente com educadores e educandos que buscam juntos a libertação e emancipação humana.

Nesse sentido, Mariani e Carvalho (2009) afirmam que o professor tem um papel de mediador do processo educativo em vez de transmissor de conteúdos como era determinado na educação bancária. Como resultado, a formação inicial e continuada dos professores também se torna instrumento para as mudanças na educação, visto que a formação que priorize a reflexão sobre o fazer pedagógico, ou seja, as práticas pedagógicas levam o professor avaliar e ressignificar ação pedagógica, sendo o principal ao buscar e propor a transformação na educação e para o meio social:

Para a viabilização de uma educação nesses moldes é necessária uma formação que possibilite a “reflexão crítica sobre a prática”. Somente quando o professor voltar o olhar criticamente sobre a sua ação pedagógica é que será capaz de perceber os seus acertos e desacertos e com isso transcender de um ativismo prático a práxis verdadeira e com isso concretizar mudanças no seu pensar e agir docentes (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2413).

Assim, é possível notar a intencionalidade pedagógica que a educação emancipatória precisa e almeja, mas também conforme apresenta Mariani e Carvalho (2009) o tipo de professor que essa educação precisa.

## **2.2 A questão étnico-racial e a escola.**

Atitudes discriminatórias e humilhantes contra negros tem infelizmente se propagado em diferentes espaços sociais, e a escola também se torna um lugar onde se encontra e em outros

casos reproduz essa violência. Segundo Feldmann e Guzzo (2021) essa discriminação “[...] identificada como racismo e presente de diversas formas, impactando o desenvolvimento dos estudantes (FELDMANN; GUZZO, 2021, p.2)” gera um abalo no desenvolvimento integral dos sujeitos. Contudo, a escola se converte em reprodutora do racismo sem ao menos refletir ou perceber que tais práticas são uma forma de discriminação aos estudantes negros. Assim, Paula (2021) apresenta algumas situações presente na escola que a pesquisadora Edmacy de Souza (2016) relata que contribui na continuação do racismo ao pesquisar imagens iconográficas sobre a diferença étnico-racial em creches e pré-escolas da cidade Itapetinga -BA:

[...] a existência de uma escola branqueada por meio de imagens; desconforto de algumas crianças na autotransclassificação racial; dificuldade das professoras em utilizarem-se da palavra negra/o para se reportar a pessoa negra, e a de identificarem situações de discriminação racial no interior da escola (SOUZA, 2016 *apud* PAULA, 2021, p.1247).

Em virtude disso, evidencia que os problemas educacionais não se restringem somente devido à falta de investimento ou acesso à educação, mas também se caracterizam por escolas que não conseguem acolher e valorizar a relação étnico-racial. Nessa perspectiva, Feldmann e Guzzo (2021) pressupõe que a escola enquanto referência de formação humana precisa estar vinculada com a realidade histórica e geográfica dos estudantes, pois é a instituição responsável pela formação desses sujeitos que dia a após dia vai construindo sua própria história e cultura. Com isso, as autoras ao estudar Silva (2008) reforçam como a escola possui um importante compromisso de combater essa problemática ao propor uma reformulação dos currículos escolares, na qual empenham para valorizar e permitir que os estudantes negros reconheçam e se interessam pela sua própria herança cultural que revela sua origem.

O racismo é a maior causa dos problemas educacionais de alunos negros, tendo a escola um compromisso e responsabilidade enfrentar e eliminar o racismo institucional e diminuir os efeitos da desigualdade social. Nesse sentido, é necessário a transformação de um currículo num modelo multicultural, despertando nos estudantes uma vontade e interesse maior em estudar e conhecer sua própria cultura. (SILVA et al,2008, p.31, *apud* FILDEMANN; GUZZO, 2021, p. 4).

Na visão de Leme (2020), mencionada pelos autores Feldmann e Guzzo (2021), educar para relações étnico-racial é uma forma de afirmar seu lugar de pertencimento, haja vista que, o

sujeito possui ciência que é um ser de direitos sociais, econômicos e políticos que garante sua atuação de ser e estar no mundo, por isso, luta para usufruir desses direitos. Além disso, como forma de enfrentamento, é necessário reforçar as origens desses estudantes, como resultado possibilita na perspectiva de Martin-Baró (1987 apud Feldmann e Guzzo 2021) reconhecer a si mesmo, haja vista que só há reconhecimento sobre si quando vislumbra sobre suas origens.

[...] Trabalhar suas origens é uma forma de entender quem somos, onde estamos, para onde vamos, representado o ser e estar no mundo, como cita Martin-Baró (1987): não existe verdadeiro conhecimento de si que não seja um reconhecimento das suas origens, da sua história e da sua comunidade [...] (BARÓ,1987, p.157 *apud* FELDMANN; GUZZO, 2021, p.8).

Dessa forma, a escola contém um vínculo com a questão étnico-racial e nas problemáticas que afeta essa temática, visto que para Feldmann e Guzzo (2021) afirmam que a instituição educacional seria o espaço onde surgem desafios, dificuldades e questões, nas quais serão estudadas e analisadas com objetivo de alcançar possibilidades de sobrepular. Com finalidade de discutir como está sendo implementado, bem como, trabalhado pedagogicamente nos currículos e no Projeto Político Pedagógico (PPP) a lei 10.639/2003, na qual inclui obrigatoriamente o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das instituições educacionais, Paula (2021) apresenta resultado de pesquisa realizado pelos autores Oliveira, Santos e Cavalcante (2020) nas escolas públicas municipais de Maceió e Marechal Deodoro:

[...] podemos perceber um certo avanço na escola de Maceió que cita as Leis 10639 e 11645, e traz no PPP indicações de trabalharem a temática étnico-racial. No tocante a escola de Marechal Deodoro constatamos que o PPP não cita a Lei 10639/03 e mostra, portanto, que trabalha ainda na perspectiva de datas comemorativas, invisibilizando a legislação. Entende-se que o processo da tomada de consciência, sobretudo para os estudantes negros, se encontra comprometido, neste contexto nega-se aos estudantes e a comunidade escolar sobre a cultura e história afro e afrodescendente (OLIVEIRA; SANTOS e CAVALCANTE, 2020, p.9 *apud* PAULA, 2021, p.1251).

Em razão disso, Paula (2021) relata que essa temática ganhou pouco espaço no currículo e no projeto da escola, no qual é trabalhado de forma pontual e desvinculado, pois é comparado e pensado de forma folclorizado, ou seja, somente como uma data de comemoração. Por isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisar ser pensado e discutido, já que, ele é “[...] um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas

necessidades sociais e culturais da população” (VEIGA,2003, p.268 *apud* PAULA, 2021, p. 1251).

Feldmann e Guzzo (2021) revelam por meio da pesquisa do projeto de extensão ECOAR “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, realizado em uma escola Municipal, a dificuldade de inserir a temática História e Cultura Afro-brasileira devido à falta de professores qualificados nessa temática e o desabafo desses docentes sobre as dificuldades de trabalhar com algo sem o preparo, assim como, analisou o PPP dessa escola, e não foram encontradas citações diretas da Lei 10.639/2003 “Apesar dessa constatação, o que mais se aproximou do tema proposto foi inserido como respeito à diversidade e o resgate das origens como fundamento de uma escola emancipadora” (FELDMANN E GUZZO, 2021, p.7).

Soma-se a isto, Feldmann e Guzzo (2021) ao analisar a relação étnico-racial com a escola, planejou ações que podem ser realizadas nessas intuições com objetivo de fortalecer essa relação. Assim, Feldmann e Guzzo (2021) propõe inicialmente criar o espaço coletivo, não só para os estudantes, mas para todos que compõe a equipe escolar com objetivo de dialogar sobre seus sentimentos e acontecimentos que possam estar gerando incômodo, sendo assim, “Esse grupo pode ser referência para todos os estudantes, propondo encontros que dialoguem com os adultos da instituição e familiares.” (FELDMANN E GUZZO, 2021, p.10). Segunda ação é a formação para capacitar sobre a temática étnico-racial, porém, reforça serem para todos os profissionais da escola, neste caso: professores, psicólogos, gestores e demais funcionários.

Feldmann e Guzzo (2021) propõe ação de inserção dos conhecimentos científicos de forma transversal, como forma de vivenciar o diferente “Trazer pessoas e grupos de fora, como levar os estudantes a conhecerem espaços históricos, pontos de cultura e grupos específicos.” (FELDMANN; GUZZO, 2021, p.10). A possibilidade de apresentar elementos de cultura dos nossos ancestrais também é uma ação pensada pelas autoras, haja vista que fornece desenvolvimento aos estudantes:

Ações que trabalhem o desenvolvimento, de forma integral como: capoeira, vivências indígenas, artesanato, horta, espaço para contação de histórias, aula de música, espaço de expressão dos estudantes como teatro, dança (hip hop, jazz, capoeira), atividades ciganas, festas mensais com temáticas das diferentes regiões do país (FELDMANN; GUZZO, 2021, p.10).

Por fim, as autoras Feldmann e Guzzo (2021) não sugere uma ação, mas sim reforça sobre a necessidade da inserção da temática no Projeto Político Pedagógico e no Currículo, visto que no decorrer dessa discussão acima, bem como, das pesquisas realizadas pelos autores ficou evidente a fragilidade da inserção dessa temática que já exigida por lei desde 2003, pois além de projeto de lei obrigatório conforme os autores Mauro Coelho e a autora Wilma Coelho (2018 *apud* PAULA, 2021), essa lei é também uma forma de lutar contra o preconceito.

### **2.3 Formação de professores e a questão racial.**

Conforme citado acima, é evidente que ao abordar a questão étnico-racial na escola reforça a necessidade de realmente envolver e fazer implementar a Lei 10.639/2003 no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP). Contudo, chama atenção que para combater o racismo e valorizar a relação étnico-racial é preciso ampliar essa discussão em todos os níveis e etapas da educação, conforme afirma Paula (2021), pois é uma maneira de combater a posição de inferioridade que as crianças são submetidas. “É preciso falar sobre o racismo na universidade e na escola, em todas as instituições educacionais, pois “é para ontem” que se desencadeie uma educação antirracista, de modo que também se promova o protagonismo das infâncias negras!” (PAULA, 2021, p. 1244).

Assim, para que essa educação antirracista aconteça, conforme defendido no capítulo anterior, é necessária sua inclusão nos documentos legais das escolas básicas, mas também na visão de Paula (2021) é importante que essa inclusão esteja nos cursos de formação de professores e na formação continuada deles. Ao verificar sobre a implementação da referida lei há grande cobrança e exigência para que a escola básica trabalhe a temática no currículo escolar, porém, a autora busca questionar se os currículos dos cursos de formação inicial e continuada dos professores estão correlacionando com a lei, de forma que venha qualificar os professores nessa temática.

Diante do exposto, Paula (2021) chama atenção para implementação da Resolução CNE/CP 1/2004, em seu Artigo 1º, na qual determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Racial, bem como, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), ou seja, não se registre somente para educação básica, tendo em vista que é de fundamental importância ser discutido e estudado na formação inicial e continuada dos



professores.

§1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/ CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004 apud PAULA, 2021, p.1243).

Sendo assim, as instituições de ensino superior (IES) tornam-se uma das principais instituições que garante e desenvolve as determinações legais como requisito para seu funcionamento, mas para Coelho e Coelho (2018 apud Paula 2021) ela torna-se uma aliada na efetivação, pois não retira a obrigação das secretarias de educação e das escolas de oferecer essa qualificação formal aos professores. Soma-se a isto, Paula (2021) revela que para atender as propostas oferecidas pela Lei 10.639/2003 para tornar a educação antirracista é fundamental repensar e renovar os currículos das instituições de ensino superior, haja vista que ao renovar será preciso modificar também a formação dos futuros docentes.

Para que seja desencadeado um processo educacional antirracista, que venha abarcar as propostas transformadoras intrínsecas a legislação educacional vinculada a Lei 10639/03 torna-se fundamental que a formação de futuras/os formadoras/ES também seja revista, uma vez que essa Lei voltada à educação básica exige que os currículos de formação de professoras/es passem por uma reconstrução (PAULA, 2021, p.1248).

Com propósito de constatação, Paula (2021) pondera sobre a pesquisa realizada por Eliete de Godoy (2017) na qual investigou os documentos legais (projeto político pedagógico, matriz curricular e ementas) de instituições de ensino superior de São Paulo, sobre a formação inicial de professores oferecido pelo curso de Pedagogia, por meio do programa PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores Formado pela CAPES), como resultado evidenciou a necessidade de discutir e reformular esses currículos para a inserção da temática étnico-racial, visto que não foi identificado nos currículos das licenciaturas.

Além disso, Godoy (2017) relata que somente obrigatoriedade da lei 10.639/2003 não garante que de fato haverá a efetivação dessa ação afirmativa, ou seja, mesmo que seja uma lei se

não reconhecer sua importância a mesma não será desenvolvida. Em virtude disso, Godoy (2017) defende que essa temática seja discutida nos cursos de licenciaturas como forma de conscientizar e capacitar, visto que os mesmos futuramente ocuparam cargos de gestão e serão sujeitos aptos e estratégicos para desenvolver essa temática.

A mesma autora atenta que nem sempre a existência de uma legislação é suficiente para a implementação de uma política, por isso ainda se faz relevante e urgente a discussão das relações étnico-raciais a partir dos currículos do ensino superior, afinal as/os profissionais formadas/os nos cursos de Pedagogia atuarão na docência e/ou também assumirão funções de gestão como coordenação, direção, entre outras, tornando-se sujeitos estratégicos para fomentar o debate dessa temática de tamanha pertinência social (GODOY, 2017 *apud* PAULA, 2021, p. 1249).

A discussão torna-se uma principal forma de mobilizar para reforçar a importância dessa temática, para já estar sendo foco principal nos currículos do ensino superior, visto que para Mariani e Carvalho (2009) a educação baseada na perspectiva dialógica será o instrumento para alcançar mudanças de suma necessidade para os sujeitos e para sociedade. Todavia, Paula (2021) expõe a afirmação de Souza (2013) ao relatar que esse atraso na efetivação das determinações legais ocorre também por causa de professores que além de não possuírem a formação para desenvolver essa temática com seus estudantes, há alguns que acredita na democracia racial que se justifica com a concepção que no Brasil existe a harmonia racial e, dessa forma, não inclui a temática em seu planejamento e na sua ação pedagógica.

Muitos professores alegam que tal lei vem de escalões superiores e, portanto, não se sentem preparados para lidar com a questão. E ainda têm aqueles que acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar “na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos. (SOUZA, 2013, p.87 *apud* PAULA, 2021, p.1246).

Assim, Paula (2021) ao analisar a pesquisa realizada por Carolina Jango (2017), em que investigou as representações de identidade e dos papéis sociais de crianças negras de escolas municipais da Região Metropolitana de Campinas, se simpatiza e acredita na solução proposta por Jango (2017), na qual relata que os profissionais que acredita na democracia racial necessita rever suas atuações.

Frente aos equívocos cometidos pela escola no que diz respeito à educação para

a igualdade racial é necessário que os profissionais da educação repensem suas posturas, bem como iniciem ou reforcem urgentemente o trabalho que abarca a cultura e história africana e afro-brasileira. As crianças negras necessitam e têm o direito de serem representadas e valorizadas individual e coletivamente, para enfim acessarem e permanecerem na escola em igualdade de condições. (JANGO, 2017, p.293 *apud* PAULA, 2021, p.1246).

Portanto, conforme citado acima, é de suma importância que os docentes repensem sobre suas posturas e concepções, já que, possuem um papel fundamental na garantia de representação desses estudantes negros. Mas também, porque tal postura vai contra a concepção de professor que realiza transformações na educação através da sua atuação mediadora, pois conforme Mariani e Carvalho (2009) enfatiza que os professores só conseguirão modificar sua forma de agir e pensar quando autoavaliar sua ação pedagógica de forma crítica.

## **CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE AUTORRECONHECIMENTO E INSTRUMENTO CAPACITADOR PARA O ENFRENTAMENTO CONTRA O PRECONCEITO**

O capítulo apresentado realiza um debate sobre o processo de autorreconhecimento, evidenciando que essa construção parte dos elementos que compõe a origem dos sujeitos. Dessa forma, o conteúdo está subdividido entre: evidenciar que a educação possibilita os sujeitos se autodefinir, visto que é por meio dela que acontece a legitimação das identidades sociais. Dessa forma, é realizado um breve percurso apresentando o autoconhecimento como direito de se reconhecer, mas, reforçando a necessidade de valorizar e respeitar as origens da comunidade negra, haja vista, que a partir de práticas educativas de valorização que capacitará os sujeitos no enfrentamento do preconceito.

### **3.1 Educação e autorreconhecimento.**

Para Mariani e Carvalho (2009) a educação além de se configurar como meio de superação da dominação e injustiças sociais, também, exerce a consciência crítica tão defendida por Paulo Freire, em que possibilita ter posicionamento crítico quanto a realidade, uma forma de atingir sua autonomia, mas principalmente conhecer a si mesmo. Dessa forma, Lopes (2002) revela que a escola possui um papel na construção do processo de identidade, visto que essa construção também parte do diálogo com outro e com as instituições sociais.

Segundo Moita Lopes (2002), nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro, logo é uma construção que está sempre em processo. Nessa construção, há um importante papel das instituições sociais, e no caso, a escola se destacaria como uma instituição importante na legitimação de identidades sociais. (LOPES, 2002 *apud* CRUZ E NASCIMENTO, 2022, p. 25).

Naujorks e Silva (2016) relata que o conhecer a si mesmo, ou seja, sua identidade pode ser descrita como um processo que envolve os aspectos cognitivos e afetivos no qual gera as referências pessoais e sociais, visto que a partir deles criam os sentidos sobre si próprios, sobre seus próximos e para o meio em que vive. Dessa forma, os autores quebram a concepção que é

somente o sujeito que realiza a sua própria identidade, confirmação essa que aparece no processo identitário. 1) a identidade é produzida a partir das relações sociais; 2) essa produção envolve processos cognitivos e afetivos; 3) ela envolve tanto indivíduos quanto coletividades; e ainda, 4) implica em processos de reconhecimento e diferenciação social. (NAUJORKS; SILVA, 2016, p. 139).

Assim, Naujorks e Silva (2016) comprova que a identidade não é algo que já nasce com o ser humano e muito menos que ele seja algo imutável, mas sim é um desenvolvimento que está sempre em crescimento e mudando, visto que assim possibilita a construção social dos significados para as pessoas reconhecendo a sua dimensão social e histórica durante o ato de autorreconhecer a si próprio e reconhecer o próximo.

Compreender o fenômeno identitário como uma construção social é, justamente, enfatizar suas dimensões social e histórica. A identidade é uma construção social de significados, sentimentos e emoções associados ao autorreconhecimento e ao reconhecimento dos outros. Essa construção é tanto singular (própria a um indivíduo particular) quanto coletiva (própria a um conjunto de indivíduos). Enquanto construção singular, os significados e sentimentos são apreendidos cognitivamente e vivenciados emocionalmente. (NAUJORKS; SILVA, 2016, p. 139).

Segundo Naujorks e Silva (2016) o processo de identidade é desenvolvido a partir das atividades de identificação e categorização. Sendo assim, identificação é o instrumento processual, já que, o indivíduo realiza a identificação com a presença dos objetos e torna-se referência para categorização cuja função é processar as informações e perceber as realidades advindas pela diferença. Assim, é um processo de apreensão das diferenças das pessoas, objetos, cerimônias e acontecimentos. A categorização é produzida pelos sujeitos em relação aos objetos. Dessa forma, a categorização envolve tanto suas intenções quanto os valores, normas e orientações culturais que compartilha (NAUJORKS; SILVA, 2016, p. 140).

É a partir dessa categorização que ao usufruí dos referentes, nos quais seriam as experiências vivenciadas que leva a identificar o “eu”, produzir a identidade. Os referenciais identitários são os sentidos produzidos por cada indivíduo, por isso, Naujorks e Silva (2016) relatam que eles são diversos, uma vez que partem de situações, casos, significados sociais, culturais, assim como, ideias, costumes e valores que conseqüentemente, esses aspectos tornam-se os objetos reflexivos para construção da imagem e do sentimento de si mesmo e dos outros. Além disso, esses referenciais consideram os objetos que descreve sobre si e sua história, as

instituições sociais que participa e seu pertencente grupal.

Segundo Owens (2010), ao ser citado por Naujorks e Silva (2016), revela que a identidade pessoal decorre da autodescrição que o sujeito realiza de si como uma pessoa única, reafirmando seu reconhecimento pessoal. Para Naujorks e Silva (2016) ao ter concrecência sobre si na identidade pessoal permite que a pessoa desenvolva seus projetos que ela mesma desejou e que não é imposto pela sociedade, visto que se sente único no mundo. E nessa identidade que introduz o autoconceito que para os autores é o principal passo para a autoestima. Já para Stets e Burke (2000), usado por Naujorks e Silva (2016), ao descrever que o autoconceito seria os pensamentos, sensações e imaginações que os indivíduos criam sobre quem é ele e da forma de os outros a enxerga.

Contudo, para os autores a dimensão social da identidade individual seriam aquelas ligadas a relações sociais, por isso, são também comuns para outros sujeitos. Segundo Naujorks e Silva (2016) possui três perceptivas que a compõe, sendo assim, a primeira é o reconhecimento que toda identidade é social devido sua natureza social e processual. Porém, a segunda evidência o pertencimento social que está presente na identidade individual, conforme descreve Naujorks e Silva (2016) ao citar indiretamente as concepções de Brewer (2001). Faz-se uma diferenciação entre os aspectos iminentemente pessoais, de caráter idiossincrático e biográficos da identidade pessoal, e aqueles que constituem a identidade individual mantidos pelas relações sociais (BREWER, 2001 *apud* NAUJORKS E SILVA, 2016, p.143)

Assim, nessa segunda percepção, Naujorks e Silva (2016) destacam que para ocorrer o processo de pertencimento, faz necessário utilizar a identificação e a categorização coletiva para ser possível reconhecer os sujeitos que compõe essa categoria, também fazem parte do mesmo pertencimento grupal.

De forma geral, as identidades sociais referem-se à identidade de gênero, de etnia, de profissão, entre outras, na medida em que permitem o reconhecimento de um indivíduo pela sua pertença a determinadas categorias e, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento desse indivíduo em relação a essas categorias (NAUJORKS; SILVA, 2016, p. 144).

A identidade coletiva na concepção Naujorks e Silva (2016) está conectada a literatura dos movimentos sociais, visto que essa identidade constata que o desenvolvimento do companheirismo a medida que os indivíduos compartilham sua identidade também compartilha a

mesma realidade que estão inseridos. Mas os autores afirmam que ela é a identificação do coletivo, pois o possui o sentimento de pertencimento do grupo. Para comprovar tão concepção, Naujorks e Silva (2016) utiliza a argumentação de Melucci (1996) na qual define que tal sentimento promove a influência mutua, dialogo e decisões tomadas de forma democrática, ou seja, em conjunto.

### **3.2 Elementos de autorreconhecimento e respeito às origens.**

Na concepção de Ozi e Peruzzo (2020) o processo de autoidentificação, assim como, os direitos que estão correlacionados com esse processo são definidos como os direitos fundamentais que o sujeito tem, e que em sua maioria se deu a partir de lutas sociais que compõe um processo histórico. Como resultado, Ozi e Peruzzo (2020) ao acreditar que esse direito constitui de uma dimensão política que merece ser verificada, cita Flores (2009):

Os direitos humanos, em sua integralidade e a partir do universo normativo de resistência que defendemos, constituem algo mais que o conjunto de normas formais que os reconhecem e os garantem a um nível nacional ou intencional. Os direitos humanos como produtos culturais formam parte da tendência humana ancestral por construir e assegurar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que permitem os seres humanos se preservar na luta pela dignidade (FLORES, 2009, p.191 *apud* OZI E PURUZZO, 2020, p.4)

Em virtude dessa concepção apresentada pelos autores, em que o sujeito tem o direito de se auto identificar, essa afirmação leva o direito se tornar um dos elementos que determina o autorreconhecimento, pois segundo Ozi e Peruzzo (2020) é um direito se autodefinir, reconhecer e classificar como individuo culturalmente diferenciados dos outros. Além disso, Cruz e Nascimento (2022) revela subsídios que também contribui na formação da identidade, haja vista que na visão dos autores as ideias, a mídia, ciência e as crenças são apreendidas no processo de identidade positiva do “eu”.

Porém, Ozi e Peruzzo (2020) reforça que autoidentificação de si, é uma forma de combater o silenciamento que esses povos foram obrigados a realizar, na qual conforme Godoy (2017), ao ser citado por Paula (2021), reforça a necessidade de conceder autonomia à essas vozes, que foram silenciadas pela dominação e medo. Mas também na visão de Ozi e Peruzzo (2020) é forma de se autodeterminar e auto reconhecer como sujeitos de direitos. “A

autodeterminação e, como consequência, autoidentificação, são direitos que visam assegurar e promover a cidadania dos povos originários, historicamente impedidos de dizerem quem eram, quem são e o que querem ser no futuro”. (OZI E PERUZZO, 2020, p. 18).

Assim, Ozi e Peruzzo (2020) apoia-se em Moreira e Pimenta (2015) para revelar que a identidade e valorização da diversidade cultural são o que possibilita construir essa autoidentidade, haja vista, que no meio das diversas culturais diferentes os próprios sujeitos encontram aquela em que se assemelham, pois gera um significado a si, bem como, para os grupos que o identificam também com a mesma cultura. Como resultado, tal concepção reforça a fala de Naujorks e Silva (2016) em que determina que os referenciais identitários, são constituídos dos significados sociais, políticos e culturais, mas também, reforça que a partir desses referencias que os sujeitos criam representações e sentimentos sobre si e dos demais.

Desse modo, a cultura, conforme foi apresentada anteriormente por Gomes (2003) é quem determina quem são esses sujeitos, sua forma de ver a si próprio e o mundo, ou seja, tem influência na sua origem, visto que “Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.(p. 75). Assim, segundo a autora, é desse meio cultural que determina as regras, valores e significados do seu próprio grupo de pertencimento e que permite revelar a essência do ser humano.

Para Gomes (2003) a cultura negra tem uma construção simbólica na história, haja vista que sua origem vem dos descendentes de escravizados no Brasil, com uma grande influência na constituição das identidades dos povos, visto que essa identidade possuem os elementos da origem desse povo, ou seja, por meio da estética, do uso da corporeidade como forma de se revelar e expressar, mas também, da musicalidade e dos cultos religiosos, em que passa por mudança e recriação, mas que ainda sim proporciona a formação do “nós”.

Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas e pais/*griôts*, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo. (GOMES, 2003, p.79).

Portanto, elencar os aspectos que faz parte do princípio da vida dos negros é uma forma, segundo Gomes (2013) de “Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus sentimentos e atribuem sentido ao mundo” (p.84), visto que por meio delas que se reconhece



e dão os significados para sua formar de viver e se posicionar no mundo.

### **3.3 Preconceito e seu enfrentamento.**

A compreensão de identidade revela que na sua construção ela dispõe de duas perspectivas, que Ozi e Peruzzo (2020) baseiam-se em Oliveira (2007), ao descrever que seria a individual e coletiva, mas que juntas constrói a identidade do sujeito, porém, o autor salienta que a identidade étnica desse sujeito contém maior aproximação da identidade coletiva, haja vista que o sujeito ou até mesmo um grupo se declara pertencente daquela etnia utilizou uma pessoa como forma de se diferenciar. Todavia, Ozi e Peruzzo (2020) sugerem: “[...] conhecer quem pergunta pela identidade e quais são as intenções para se apropriar desse conceito [...]” (p.5), uma vez que tal conceitualização pode ser usada pelas relações de poder com intuito de propagar ações de preconceito, dominação e sustentar da pretensão.

Seguindo esse ponto de vista, Munanga (1999), ao ser mencionado por Cruz e Nascimento (2022), aponta que a ideia de branqueamento e o projeto de cultura nacional contribuem para que as identidades dos povos indígenas e negros fossem reprimidas e impedidas de se apresentar, assim percebe que esse movimento liderado pela elite é uma forma de violência contra negros.

Continuando a discussão sobre preconceito, Gomes (2003) revela que as utilizações da corporeidade dos negros também são discriminadas, pois as diferenças no corpo do negro são vistas como inferior. Dessa forma, a autora relata que usar o corpo e as aparências estéticas é as piores formas de propagar esse preconceito. Em virtude disso, Gomes (2003) relata que devido essas atitudes vão produzindo padrões de beleza e que o negro sempre é retirado nessa classificação, conforme ela apresenta no trecho abaixo:

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar de beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. (GOMES, 2003, p. 80).

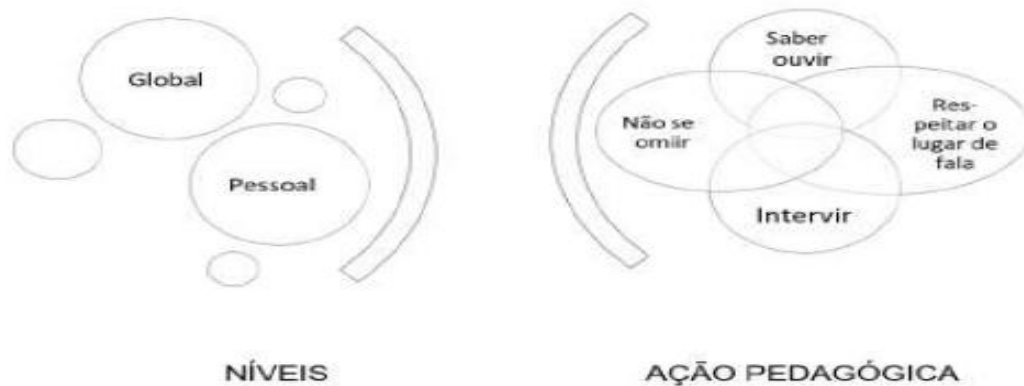
Entretanto, além dessas práticas preconceituosas citadas acima, é possível deparar com preconceito racial na escola, pois infelizmente conforme relata Cruz e Nascimento (2022) a

escola é uma instituição social que sofre influência do colonialismo que se caracteriza pela dominação estrutural. Devido a isso pode se manter baseada em entendimentos clássicos, se converte como reprodutora ou produtora do impedimento das particularidades dos negros, ou seja, da memória, cultura, história e até mesmo da identidade desses sujeitos.

Dessa forma, diante do preconceito sobre os negros, é necessário dialogar sobre formas de combate contra ele, visto que impede a população negra de auto identificar e afirmar quem são. Para os autores Ferreira e Silva (2021) uma das maneiras de atingir a luta contra o racismo está presente com compromisso da atitude decolonial, que os autores descrevem esse compromisso como a tomada de consciência dos sujeitos sobre as consequências do colonialismo para as populações negras. Por isso, Ferreira e Silva (2021) revela que esse compromisso é fundamentado em dois níveis, o pessoal e global.

Com isso, as instituições escolares precisam aderir tal compromisso na política curricular, visto que Ferreira e Silva (2021) aponta que ação pedagógica deve estar pautada saber escutar, não esconder tais atitudes racistas, intervir nas ações de racismo e respeitar o lugar de fala das comunidades negras, conforme a figura 1.

Figura 5 – Níveis de compromisso.



Continuando, os autores buscam compreender que o nível pessoal se refere a não omitir ou disfarçar que o racismo existe, pois infelizmente essa ferida deixada desde colonialismos ainda está presente. No entanto, o aspecto global desse compromisso parte, segundo Ferreira e Silva (2021), parte da sensibilização dos sujeitos para essa luta, visto que muitos pensam que pelo

fato de não serem negros não possuem uma responsabilidade de enfrentar o racismo. Ferreira e Silva (2021) revela que esses sujeitos só não podem: “[...] não tem o direito de ocupar um lugar de fala para dizer o que o negro tem, ou não, que fazer diante de determinadas questões que implicam em racismo”. (p.58).

Porém, Ferreira e Silva (2021) descreve que essa sensibilidade pode utilizar várias concepções que ajude nas ações pedagógicas, visto que: “O segundo nível, decorre da sensibilização dos sujeitos curriculantes seja teórica, prática ou empaticamente e leva a ações pedagogicamente orientadas para o enfrentamento do racismo [...]” (p.58).

Seguindo o mesmo ponto de vista sobre a educação com forma de enfrentamento do preconceito, Gomes (2003) revela que essa instituição precisa admitir que o racismo e as desigualdades dos negros existem no meio social, visto que tal posicionamento impedirá que as ações pedagógicas estejam baseadas na ideologia da democracia racial. Para enfrentar esse preconceito, ela enfatiza a importância de práticas educativas contra a discriminação racial e a divulgação da cultura negra. Além disso, destaca a necessidade de o educador estar inserido na compreensão sobre a comunidade negra para realizar discussões sobre as riquezas que a cultura desses sujeitos possui. “Na minha opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos (GOMES, 2003, p.79).

Entretanto, para Cruz e Nascimento (2022) ao afirmar a necessidade de uma educação contra o racismo reforça que as práticas pedagógicas ao se relacionar com as relações sociais precisam também dialogar com as ONGS e os movimentos sociais que são a favor da comunidade negra, visto que as mudanças nas práticas educativas necessitam da participação de todos.

Sendo assim, pensando nessa cultura negra como riqueza, a educação na perspectiva de Gomes (2003) pode desenvolver uma pedagógica corporal que valorize juntamente essa riqueza, seja nas formas de cabelo, roupas, técnicas corporais. Assim, outro elemento usado como forma de resistência ao racismo se encontra segundo Gomes (2003) nas formas de penteados dos cabelos crespos que para a autora é encontrado nas escolas, nos bairros, nos locais e grupos que tem música e dança, mas que para Gomes (2003) um marco que deve ser estudado, pois: “Este é um estudo interessante, que envolve história, geografia, estética e cultura negra, e pode ser desenvolvido pelos educadores” (p.83), haja vista que, na visão da autora manipular o cabelo

também faz parte de demonstrar a corporeidade e as características culturais dos antecedentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais no que se diz respeito ao estudo do papel da educação na construção do autorreconhecimento étnico-racial, assim como, de torná-la como instrumento para o respeito de suas origens. Compreende-se que a educação tende a ser preceptora e detentora de fontes seguras para assegurar os sujeitos a tomar posse do direito de se autorreconhecer, haja vista que, a educação possui um compromisso social de conscientizar os negros no processo de se reconhecer como ser socio-histórico, possuidor de direitos e da sua contribuição social na sociedade. Portanto, ao analisar a construção da identidade dos negros considerando os aspectos históricos, sociais e culturais, foi possível notar como os elementos da africanidade influência na formação da identidade desses sujeitos, visto que ela parte das particularidades dos descendentes africanos.

Constata-se o papel da educação ao executar as determinações da lei 10.639/2003, na qual afirma que a contribuição histórica, social, cultural e política na história do Brasil é um instrumento no processo de autoaceitação dos negros e combater as discriminações ao reconhecer sua contribuição histórica, social, cultural e política na história do Brasil. Dessa forma, reforça a necessidade de educar para relações raciais, pois observado os resultados das pesquisas, revelou que a inclusão dessa temática não está realizada pelas instituições de ensino e que quando inclusa é de forma desvinculada da temática, haja vista, que se delimita a comemorações sem identificar sua importância e significado. Portanto, ao apresentar os motivos pelos quais impossibilita concretizar tal lei, cita-se a falta de qualificação do corpo docente de trabalhar a questão étnico-racial na educação, mas também, a falta de uma educação emancipatória e dialogica.

Assim, evidência nessa pesquisa que o papel da educação também se apresenta como um importante aliado capacitador na modificação da sua realidade, pois a comunidade negra enfrenta os desafios de ascensão social e resisti contra a discriminação. Dessa forma, o presente trabalho aborda como o preconceito ainda está vigente quando tentamos tratar de temas que fogem do habitual. No contexto educacional, frequentemente se encontram barreiras sejam pelo corpo docente, família, entes governamentais e até mesmo pelo próprio docente. Nesta perspectiva é necessária uma redescoberta de crenças, de valores dos próprios educados referentes à questão étnico-racial e do processo de autoaceitação.

Essa redescoberta também deve ser realizada pela sociedade e órgãos governamentais, visto que ao analisar os dados do censo escolar, infelizmente foram poucos dados encontrados sobre a população negra, pois restringia somente a levantamentos de números de matrículas e não sendo encontrados mais dados e pesquisas referente a questão etnico-racial. Porém, quando analisado as políticas públicas para os negros constatou a busca de reparação das desigualdades sociais, valorizar e reconhecer a contribuição desses sujeitos na sociedade e gerar a qualidade de vida.

Por isso, que esse trabalho busca oferecer objetivos, ainda que de forma sintética, que contribuam para uma melhor ampliação do repertório e aprendizado sobre a questão étnico-racial e o dever da educação nessa concepção. Dando um mínimo de suporte que seja para que o tema seja trabalhado nas instituições escolares.

Torna-se necessário que obtenha planejamentos redirecionados diretamente aos professores, por meio da inclusão da temática proposta pela lei 10.639/2003, nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, visto que é forma de garantir que ao final da sua formação eles estejam qualificados para trabalhar pedagogicamente essa temática. Para os professores formados, que não tiveram preparação durante sua formação, cursos de extensão precisam ser oferecidos, pois é necessário considerar que eles possuem um maior contato com os estudantes que ali estão inseridos e por isso também tem o papel fundamental no processo de autorreconhecimento desses estudantes e no combate do preconceito.

Neste contexto, também buscaríamos sempre uma flexibilização de conteúdo, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais amplo, visto que a inclusão da história e cultura africana é conteúdo interdisciplinar que se estender nas várias áreas de conhecimento. Desta forma disponibilizariam um maior suporte para que temas como este estejam postos em debate na instituição escolar. O educador deve repensar sua prática constantemente no ensino do tema exposto e solicitar suporte pedagógico pela escola.

Apesar de ser um tema bastante polêmico, durante a escrita desta monografia concluímos que não se pode ser neutro, e que no caso da comunidade negra não pode permitir que a opressão impeça o processo de se autorreconhecer como negro, visto que tal fato ocorre nas situações atuais da sociedade sejam elas referente a essa temática ou sobre qualquer outro cenário de debates sociais referentes à comunidade negra. Assim, reforça que escola e nem o educador não pode ser imparcial. Não pode privar debates que fazem alusão ao contexto social e atual em que

vivemos, visto que é necessário reconhecer a dificuldade de estudantes negros se autoaceitarem como negros e ainda não se pode omitir a existência do preconceito racial. Para alcançar uma educação emancipatória um dos primeiros quesitos deveria ser aprender a não ser preconceituoso e debater sobre temas coletivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Brasília:Presidência da Republica,1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acessado em: 05 dez.2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.Brasília:Presidência da Republica, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639htm). Acessado em: 05 dez.2022.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília:Presidência da Republica, 2010. 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). Acessado em: 05 dez.2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília:Presidência da Republica,2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acessado em: 05 dez.2022.

BARBOSA, Maria. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos PDE**. Curitiba, v. 2,2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_port\\_pdp\\_mirian\\_izabel\\_tullio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf). Acessado em: 22 nov.2022.

BASSIANO, Victor; LIMA, Claudia. Educação emancipatória na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Pedagogia Universitaria y didáctica Del derecho**. v.5, n.2, 111-122, dez,2018.

CENSO ESCOLAR.Ministério da Educação.Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acessado em: 25 jun.2022

CORREIA, Francisca; MOURA, Marfisa.Estatuto da igualdade racial: conquistas de direitos e políticas para o enfrentamento às desigualdades referente à população negra. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Vitoria ES, v.16, n.1, mai,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22688>. Acessado em: 21 nov.2022.

CAVALCANTE,Maria;FONTENELE,Zilfran.Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249>. Acessado em: 03 jun.2022.

CRUZ,Angélica; NASCIMENTO, Raimundo. identidade negra, discurso e autorreconhecimento: perspectivas de uma educação antirracista. **Revista Zabelê**. Teresina-PI, v. 3, n. 1, 2022.



Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/REVIZAB/article/view/13078/pdf> Acessado em: 05 dez.2022.

CARVALHO, Lima; MARIANI, Fabio. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Rio de Janeiro, out, 2009.

FELDMANN, Mariana; GUZZO, Raquel. Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia. **Revista de Psicologia**, São Paulo, v.30, n.1, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.58343> . Acessado em: 31 out.2022.

FERREIRA, Michele; SILVA, Janssen. **Imagínarios y memórias críticas descoloniales em América Latina y el Caribe. Educação das relações étnico-raciais como indutora de atitude decolonial e enfrentamento do racismo no Brasil**. ed. 1, Perú: Asociación Latino Americana e sociologia Perú, 2021. Disponível em: <https://sociologia-alas.org/>. Acessado em: 21 nov.2022.

FERNANDES, José Ricardo. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 03 jun.2022.

PAULA, Roberta. Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político pedagógico das instituições educacionais. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1241-1259, ago 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81652>. Acessado em: 04 nov.2022

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 21 nov.2022.

GOMES, Nilma. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 15 nov.2022.

GOMES, Nilma *et al.* Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.** Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acessado em: 21 nov.2022.

GOMES, Manoel. Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação. **Revista Educação Pública**. v. 19, n. 28, 5 nov.2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/africanidade-contemporaneidade-cultura-e-educacao>. Acessado em: 21 nov.2022.

HÖFLING, ELOISA. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acessado

em: 21 nov.2022.

NAUJORKS, Carlos; SILVA, Marcelo. Correspondência identitária e engajamento militante. **Civitas**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 136-152, jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.1.18139>. Acessado em: 15 nov.2022.

OZI, Giulia; PERUZZO, Pedro. O direito à autoidentificação dos povos indígenas como direito fundamental. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. Santa Maria, RS, v. 15, n. 2, maio./ago. 2020. ISSN 1981-3694. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1981369434252>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/34252> . Acesso em: 15 nov.2022.