

CAPÍTULO 6
Movimento negro

Em um estudo sobre a situação educacional dos negros brasileiros, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000) destacam dois eixos principais de análises: a exclusão e o abandono. Esses problemas sempre estiveram relacionados ao modo pelo qual as elites nacionais buscaram resolver a questão da instrução voltada para as camadas populares. Isso porque uma das funções da instrução pública no século XIX era preparar adultos para novas modalidades de trabalhos, especialmente os fabris, que começavam a ser inseridos na economia do país.

Em uma perspectiva fortemente conservadora e moralizadora, a instrução pública voltada para as classes populares era vista como um mecanismo que evitaria os vícios e a criminalidade. Assim, “[...] os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo o país para atender os seguintes objetivos: o da *civilidade*, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho” (PERES, 1995, p. 95 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136). Vale ressaltar que esses cursos só estiveram disponíveis para a população negra a partir da Reforma do Ensino Primário e Secundário, em 1978.

Já no alvorecer do século XX, o contexto de mudanças e de estratégias de mobilizações levaram à emergência dos primeiros movimentos sociais de protestos com lideranças negras, sob a forma dos atores coletivos modernos e que se colocaram na cena política lutando contra os rígidos modos de dominação socioeconômica e política. Um dos mais emblemáticos movimentos de protesto no início do

período republicano foi a Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo, em 1931. No Rio de Janeiro, as manifestações se organizaram ao redor do Teatro Experimental do Negro, encabeçado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos.

Entretanto, foi a partir do princípio da década de 1980 que o movimento negro passou a ter um caráter nacional, reunindo entidades negras em todo o país em defesa da democracia. Segundo Gonçalves e Silva (2000), essas organizações são polos congregadores que desempenham diversas funções: são clubes recreativos ou associações culturais que preservam valores e religiões afro-brasileiras; podem ser entidades com cunho político; e, mais recentemente, representam modos de mobilização de jovens em torno de práticas artísticas de cunho étnico (*hip-hop*, *afoxés*, *funk*, *capoeira* etc.). Em qualquer caso, tais agrupamentos configuram instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que deles participam as vivenciam como um espaço de educação política. Entre suas bandeiras de luta, vale mencionar o direito à educação, que sempre esteve presente na agenda desses movimentos, não obstante concebido com diferentes significados. De fato, a educação tem sido vista, ora

[...] como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração, ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, [...] direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Um líder de um segmento do movimento negro paulistano dos anos de 1920, quando entrevistado pelos pesquisadores, relatou sua experiência enquanto criança alijada da escola e enviada precocemente ao mercado de trabalho, exemplificando várias histórias similares: “[...] minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para poder trabalhar [...]; eu sempre vivi maltratado [...]. Com ajuda da minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

A escolarização dos homens negros que nasceram no começo do século XX, quando ocorria, era somente na idade adulta. Já as meninas eram enviadas a orfanatos, em que aprendiam “prendas domésticas” e, quando um pouco maiores, eram “adotadas” por famílias de classe média ou alta, sendo algumas até mesmo estrangeiras, para que trabalhassem como empregadas domésticas ou costureiras em pequenas confecções montadas por imigrantes. Vale ressaltar que, em alguns casos, a alternativa de várias mulheres era a prostituição. Assim, “[...] no final dos anos 20, o lugar destinado à mulher negra amenizava um grave problema social à época, o desemprego no meio negro” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139). Porém, as entidades negras não se resignavam perante essa situação, combatendo o analfabetismo e incitando os negros a se escolarizarem.



Figura 6: Marcha da Consciência Negra nas ruas do Recife (PE)

Fonte: Débora Britto, para o MZ Conteúdo.¹⁰

Regina Pahim Pinto (1993), referenciada por Gonçalves e Silva (2000), por exemplo, investigou como o movimento negro tratava a educação como um mecanismo de ascensão social, tendo ações educativas originadas dentro do próprio movimento. Os negros mobilizados desenvolviam uma percepção bastante crítica sobre a política educacional vigente, que era a quase ausência de providências mais efetivas por parte do poder público. Além disso, nos jornais da imprensa negra paulista, em seu período mais áureo, que vai da década de 1920 até o fim dos anos de 1930, são encontradas muitas matérias que estimulavam o estudo e salientavam a importância de se instrumentalizar para o trabalho. Há várias mensagens exortando os pais a não deixarem seus filhos fora da escola e estimulando os adultos a se alfabetizarem

¹⁰ A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/Marcha-Consciencia-Negra_PE.

ou a completarem os estudos, para que pudessem conseguir não só uma condição econômica mais decente, mas também ler e interpretar leis, e, assim, fazer valer seus direitos.

Desse modo, o jornalismo engajado dos vários movimentos negros, como foi o caso do *Clarim d'Alvorada*, era um importante elemento de educação e de desenvolvimento intelectual da população negra brasileira nas grandes cidades, valendo-se de uma retórica combativa e militante, além de criticar, inclusive, alguns comportamentos oriundos da própria comunidade, que eram vistos como empecilhos para a emancipação dos sujeitos e para a causa negra. Ademais, esse incitamento à educação formal era uma estratégia para ampliar os índices de escolarização dos negros, o que é um importante ponto de partida para incutir nos sujeitos a noção de que a educação é um capital sociocultural que os negros precisavam para enfrentar a disputa com brancos e estrangeiros no mercado de trabalho. Cabe destacar que tais escolas eram mantidas exclusivamente pelas entidades negras, sem qualquer subvenção estatal. A alfabetização de adultos era uma das preocupações mais precípuas dessas iniciativas e

[...] não se dissociava dos serviços de assistência social. Estas duas modalidades caminhavam juntas [...]. A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimas na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142).

Alguns acadêmicos também insistem no importante papel educativo das conferências na formação da opinião pública do segmento negro (GOMES, 2017). Nessa análise, elas teriam sido importantes aliadas para a difusão de ideias de reconhecimento e de combate ao racismo, visto que, por meio da fala, puderam atingir um público não alfabetizado. Assim, perante o abandono a que foram relegados desde a abolição até o começo do século XX, os movimentos negros chamaram para si o papel de escolarizar suas crianças e jovens, bem como o de alfabetizar seus adultos.

Nos textos e documentos consultados pelos cientistas, praticamente inexistente menção à educação enquanto dever do Estado e direito das famílias negras. Todavia, tais entidades inverteram essa realidade. A educação foi colocada como obrigação da família e, juntamente a outros tipos de protestos raciais, existia uma intensa desaprovação do descaso governamental para com a educação dos negros. Outra crítica contundente se dirigia à educação escolar, como a apresentada pelo militante Olímpio Moreira da Silva, em um artigo de 1934:

Há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-a de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 143).

Ao lado da valorização da educação formal, também existia – seja na imprensa, seja nos movimentos – a consciência

de que, com a escolarização dada pelos estabelecimentos oficiais de ensino, os negros não deveriam se afastar da educação informal, ancestral e atávica de origem africana, assim como não deveriam se deixar capturar por ideologias que veiculassem uma aceitação artificial face às camadas superiores e brancas da sociedade, e, com isso, abandonassem seu grupo de pertencimento e origem.

Outros movimentos e jornais também publicaram textos combatendo o lugar de inferioridade das mulheres negras no mercado de trabalho, tentando romper com a histórica e perniciosa sequência de escrava para doméstica. Com efeito, a prática escolar mais ampla do período considerado foi realizada pela Frente Negra Brasileira (FNB), entidade que desenvolveu uma grande experiência de educação política, com a meta de agrupar, educar e orientar o povo negro. Para isso, a organização implantou uma escola que atendeu cerca de 4 mil discentes somente no curso de alfabetização, que também aceitava pessoas de outras raças.

Gonçalves e Silva (2000) ainda postulam que, na FNB, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se limitava à escolarização. Havia a ideia de que, para haver uma mudança significativa no comportamento dos(as) negros(as) brasileiros(as), era necessário promover, ao lado da escolarização, um curso de formação política. O movimento fazia alusão ao fato de que os séculos de escravidão deturpavam a imagem que os negros tinham de si mesmos e uns dos outros. Eles entendiam que a apatia que acometia o povo negro brasileiro e a entrega aos vícios e à marginalidade resultava de um passado que ainda vivia na alma do negro

livre, jogado à própria sorte nas periferias, nos cortiços e nas nascentes periferias das cidades. Logo, a iniciativa proposta pela FNB se chamava Curso de Formação Social, e seu currículo era composto por aulas de educação moral e cívica, história e conhecimentos gerais. Seguiu a mesma estruturação do curso ginásial, complementando o curso de alfabetização de adultos, mas sem validade oficial.

Mesmo interrompida com o fechamento da FNB pela ditadura varguista, a experiência de escolarização desencadeou novos debates sobre a educação dos negros no país e propiciou a divulgação de uma história dos negros que se contrapunha à história oficial, elitista e eurocêntrica. No entanto, embora as associações enxergassem que a escolarização e a educação profissional fossem necessárias e obrigatórias para os negros, alguns desses movimentos sociais não acreditavam que a educação fosse dever do Estado. Um dos motivos para isso era que

[...] a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional [...]. O clima político do início do século, impregnado de ideologia liberal, moldava os indivíduos ao ponto de imaginarem que a tão almejada integração social e [...] mobilidade social dependia exclusivamente do esforço de cada um (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 145).

Essa mentalidade meritocrática era mais comum em contextos em que os militantes negros conviviam mais proximamente com os recém-chegados imigrantes europeus, como

foi o caso de Porto Alegre, Rio de Janeiro e, principalmente, São Paulo. Também no Nordeste, os movimentos negros tiveram que assumir o encargo da educação de seus pares. Com efeito, em 1936, foi criada a Frente Negra Pernambucana em Recife, que buscava educar os mais jovens e promover o povo negro, como um todo, a uma real inserção na sociedade. Para esse fim, o poeta Solano Trindade criou uma estrutura artístico-cultural, que acabou ficando conhecida como Teatro Popular Brasileiro. A iniciativa congregava jovens negros e proletários de várias raças, que pesquisavam as manifestações culturais afro-brasileiras e, a partir disso, realizavam apresentações que percorriam o país.

Outro motivo para a negligência da educação dos negros por parte do Estado, que, então, teve que ser assumida pelas entidades, movimentos e irmandades negras, foi que não houve mudanças drásticas nem profundas no cenário político das oligarquias que comandavam o país na passagem do Império para a República. Ou seja, mesmo após a abolição, a mentalidade das elites permanecia a mesma, não reconhecendo essa parcela da população como cidadã, sequer como plenamente humana (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Sendo assim, as ações das entidades e dos movimentos negros, não somente em relação à educação, tinham muito mais a ver com autonomia do que com tutela, no que tange às relações com o Estado. Ao se aproximar a segunda metade do século XX, o movimento negro adotou mais aspectos nacionais do que regionais, o que ocorreu no mesmo período em que se efetuou a consolidação do Estado nacional. Na então capital federal, Rio de Janeiro, diferentes forças sociais

se mobilizaram para influenciar na elaboração da Carta Constitucional de 1946. Dessa maneira, a década de 1950 representou um passo decisivo para os negros no que se refere à articulação de alianças com setores progressistas da sociedade, buscando, entre outros aspectos, sair do relativo isolacionismo da militância negra.

Nesse contexto, uma das mais profícuas alianças estabelecidas pelo movimento negro foi com os setores intelectuais e acadêmicos, tanto brasileiros quanto estrangeiros. Por exemplo, na década de 1930, em Salvador, com o apoio de outros intelectuais baianos, Edson Carneiro e Jorge Amado criaram a Academia dos Rebeldes, em prol da valorização da cultura negra e com ênfase no resgate dos cultos afro-brasileiros. Já no final dos anos de 1940, tais articulações ganharam um tom mais acadêmico, objetivando produzir conhecimentos críticos sobre a situação dos negros no país.

Pesquisadores como Roger Bastide, Guerreiro Ramos, Pierre Verger e Florestan Fernandes se aproximaram dos movimentos e entidades negras, e, de certa forma, inauguraram estudos que denunciavam que o Brasil não era o paraíso racial que se pensava e se divulgava. À proporção que o tempo foi passando, as demandas das novas gerações negras foram se ampliando. Não bastava apenas o acesso ao ensino fundamental; exigia-se como direito os ensinos médio e universitário (GONÇALVES; SILVA, 2000).

No Rio de Janeiro, a entidade que mobilizou o protesto racial no período foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Sob a liderança de Abdias do Nascimento, essa organização teve

um papel central na Constituição de 1946. Os militantes viajavam pelo país para organizar, com entidades locais, o evento que ficou conhecido como Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), em prol da real e plena cidadania dos negros brasileiros. Em 1945, a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) lançou o Manifesto de Defesa à Democracia, conseguindo, inicialmente, o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Ao fim e ao cabo, a UNE retirou o endosso inicial, alegando que, no texto proposto, a defesa afirmativa da cidadania dos afrodescendentes seria, na verdade, uma forma de “racismo invertido”. Ainda assim, o TEN abriu caminho para ações futuras importantes, propondo questões práticas, como um instrumental jurídico para garantir os direitos dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas.

No que concerne ao acesso à educação, o TEN propunha medidas plenamente viáveis, caso houvesse interesse político: “Ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundário e universitário, de onde foram excluídos por causa da discriminação e da pobreza” (NASCIMENTO, 1878, apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148). Já o intelectual e militante Guerreiro Ramos encarava a situação dos negros do país com pouco otimismo. Ele fazia alusão ao fato de que a secular servidão a que foram submetidos fez com que os negros fossem inseridos sem preparo na sociedade branca e livre. Analfabetos e pobres, a população negra se via mentalmente

impedida de desenvolver estímulos psíquicos apropriados à vida civil, urbana e industrial. Para ele, indiscutivelmente, a educação seria dever do Estado e direito do cidadão. Por essa razão, muitos dos propulsores do TEN desaprovavam o modelo proposto pela militância paulistana, pois, para eles, assumir uma tarefa que seria, a princípio, do governo, provocou certo isolamento dos negros em guetos.

Guerreiro Ramos se recusava veementemente a aceitar que o negro seria um problema social. Em sua percepção, era o branco brasileiro que concebia o negro como um problema. Nessa perspectiva, a baixa escolarização não seria um problema do negro, mas um problema imposto às populações negras – bem como aos pobres em geral – por uma nação historicamente excludente. No que diz respeito aos níveis educacionais secundário e universitário, o TEN defendia os subsídios para as populações negras pobres, uma vez que seriam os dois níveis de ensino em que a democratização estaria mais distante.

Outra inovação do projeto defendido pelo TEN era o entrelaçamento entre cultura e educação, já que considerava, perspicazmente, que a simples escolarização não seria suficiente para criar o que Guerreiro Ramos nomeou como “estímulos mentais apropriados à vida civil” entre os negros. Segundo ele, os negros haviam desenvolvido um profundo sentimento de inferiorização, que se enraizara na cultura brasileira. Logo, seria necessária uma ampla revisão dos conteúdos culturais que as elites brancas e, em consequência, os currículos escolares, elaboraram acerca dos diferentes povos que compunham a sociedade nacional.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), foi a partir da década de 1980, mormente com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que as temáticas educacionais atinentes aos negros brasileiros começam a ser tratados nas discussões públicas em geral. Assim, desde o seu primeiro manifesto, várias entidades negras vêm colocando a educação como uma das prioridades de suas lutas. Um fator relevante nesse contexto é a inserção cada vez maior de militantes com formação universitária, inclusive de pesquisadores(as), que levaram a temática da educação negra para a universidade e para o governo, como fez Nilma Lino Gomes, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-ministra no governo Dilma Rousseff.

Sendo assim, a via acadêmica favoreceu novos modos de trocas de experiência e de produção de conhecimentos. Porém, os cientistas reforçam que o maior volume de produção de saber sobre os negros, inclusive na área da educação, ainda vem sendo realizado fora das universidades e dos centros de pesquisa. Além disso, mesmo que a educação tenha se universalizado por meio da escola gratuita e pública, ela permanece sendo um dos campos de atuação dos movimentos negros, intervenções levadas a cabo, hoje, mais por ONGs do que por associações. Essas entidades também promovem vários encontros de caráter político, no sentido do combate ao racismo na escola, por exemplo, ao articular forças sociais ligadas a partidos políticos, setores progressistas da igreja, sindicatos e movimentos sociais propriamente.

De fato, para Gonçalves e Silva (2000), o documento que funda uma perspectiva inovadora na luta contra o racismo

no país é o *Manifesto nacional do movimento negro unificado contra a discriminação racial*, publicado no dia 4 de novembro de 1978. Não por acaso, a data foi divulgada no bojo da emergência dos denominados “novos movimentos sociais”, isto é, daqueles movimentos que surgiram e/ou se reformularam em meio à luta contra a ditadura militar nos anos precedentes e que, a partir do final dos anos de 1970, contaram com certa abertura política e liberdade civil. Foi nesse contexto que foi ratificado o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Quanto aos sistemas de ensino, também se buscou direcionar as ações de combate aos preconceitos raciais, sendo que, entre 1978 e 1988, diversos encontros foram realizados com esse enfoque.

Um dos eventos mais significativos nesse sentido foi a Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte em 1982, que, reunindo pesquisadores e professores de pós-graduação em educação, contou com uma mesa-redonda cuja temática era a discriminação racial nos sistemas de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000). A abertura da CBE para esse tema se coadunava com a postura política e social da época, isto é, de redemocratização, quando movimentos sociais de diferentes tipos sinalizavam para novos objetos de estudo e de intervenção, como é o caso das demandas educacionais de grupos minoritários e/ou excluídos. Entre as estratégias propostas, preconizava-se uma radical transformação dos currículos, buscando a supressão de estereótipos discriminatórios em relação aos negros e à cultura afro-brasileira nos cursos de formação de professores, no intuito de mudar a percepção e a atuação deles em relação ao racismo institucional e estrutural vigente na educação.

Enfatizava-se, ainda, a urgência de expandir o acesso dos negros em todas as fases de ensino e de propiciar, por meio da concessão de bolsas, as condições de permanência das crianças e jovens negros pobres no sistema de ensino. Em algumas redes estaduais de educação, foram criadas assessorias específicas para lidar com assuntos étnico-raciais diversos, já que a educação indígena também vinha sendo discutida e posta em prática de modo inovador.

Diante disso, algumas secretarias estaduais de educação propuseram mudanças nos currículos e, principalmente, nos livros didáticos. Nesses casos, as assessorias eram convocadas nas próprias comunidades negras locais, daí que a maior parte provinha da militância nos movimentos sociais, de partidos, de sindicatos e, em menor escala, da academia. Também cresceram as práticas de educação comunitária, concentrando-se em cidades como Salvador e Rio de Janeiro. Com a mudança nos currículos, além de se introduzir temáticas afro-brasileiras, não mais se estigmatizavam as tradições, tratadas até então como mero folclore, como é o caso das religiões afro-brasileiras. Assim, “[...] os alunos, à medida que não precisavam, ao entrar na escola, descartar os valores da cultura de seus ancestrais, sentiam-se mais integrados na comunidade e demonstravam uma visível melhora em seus rendimentos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 152).

Outro exemplo da importância dos movimentos sociais na educação das populações negras no Brasil foi o balanço da produção teórica acerca da temática “raça negra e educação”, organizado pela Fundação Carlos Chagas em 1986, a partir de uma solicitação do Conselho de Desenvolvimento e

Participação da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, projeto financiado pela Fundação Ford. Além de pesquisadores de determinadas universidades brasileiras, participaram também educadores comunitários, assessores técnicos de secretarias municipais e estaduais, militantes e ativistas.

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo nos livros didáticos. Participaram do debate técnicos de secretarias estaduais de educação diretamente envolvidos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como representantes das organizações negras do país. Com o centenário da abolição e a promulgação da Constituição Federal, as discussões e proposições sobre a questão racial na educação aumentaram. Diante disso, “os militantes encaminharam propostas visando a capacitação profissional, que deviam ser levadas para serem discutidas nos sindicatos, entendendo-se que estes funcionariam como agência educativa de formação de trabalhadores” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153). O objetivo era envolver entidades trabalhistas na educação profissional dos negros, mas a proposta foi rechaçada pela maioria dos sindicalistas, sob o argumento de que discussões sobre o racismo iriam dividir e enfraquecer a classe operária.

Ainda em 1988, a militante Sueli Carneiro, apresentando dados estatísticos no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, indicava que era na educação que as desigualdades sociais entre negros e brancos eram ainda mais contundentes. Questões de gênero também atravessavam a questão racial e a de classe, pois a taxa de analfabetismo era maior

entre as negras, que, entre as minorias, estavam em menor número nas universidades brasileiras. Com efeito, a postura feminista predominou no debate, visto que o feminismo negro apontou a educação como um campo privilegiado de denúncia, reivindicação e luta racial associada a gênero.

Evocando os teóricos da reprodução,¹¹ os(as) militantes puseram em evidência a permanência da instituição escolar como um instrumento de manutenção e propagação da supremacia branca e masculina. Não bastaria, portanto, lutar por acesso à escola: seria preciso lutar para que ela fosse inclusiva, diversa e respeitosa em relação às diferenças, e que parasse de contribuir para que essas diferenças sejam transformadas em desigualdades. Em uma leitura interseccional, é necessário registrar, ainda, que outro aliado das mulheres negras em relação às mudanças na educação foi o movimento trabalhista docente de escolas públicas, uma vez que mais de 60% desses profissionais são pessoas do sexo feminino, pretas e pardas.

Com isso, o movimento negro passou a maior parte da década de 1980 atuando a favor da democratização da educação. Nos primeiros cinco anos dessa década, as mobilizações foram no sentido de denunciar o racismo e a ideologia eurocêntrica dominante na escola. No segundo semestre, a militância passou a propor ações práticas, postura essa que adentrou os anos de 1990. Gonçalves e Silva (2000) observam que uma concretização dessas pressões dos movimentos negros sobre a educação formal pode ser vista em práticas,

¹¹ Mormente, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

como o curso de capacitação de professores do ensino fundamental para lidar com a diversidade étnico-cultural oferecido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao), de Salvador, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Como se vê, o tema da diversidade acompanha a trajetória da inserção e da luta dos negros e das negras na sociedade brasileira moderna, trazendo para dentro do próprio movimento dilemas ligados a como lidar com a diversidade entre si – negros do campo, negros urbanos, questões de gênero e de orientação sexual, negros pertencentes às classes abastadas e às classes populares, evangélicos, praticantes de religiões de matriz africana etc. Além do esforço de ter que conciliar, não menosprezando nem uma nem a outra, a educação escolar com aquela que acontece fora dos espaços institucionalizados, como nas manifestações artísticas, esportivas e religiosas.

As análises de Nilma Gomes (2017) enfatizam outro sentido dos movimentos negros, para além de sua pressão e tensionamento sobre a educação formal, entendendo-os como um educador em si mesmo. Sua tese principal é a de que o movimento produz saberes emancipatórios e é um sistematizador de conhecimentos acerca da questão negra no país. Esses conhecimentos, no início do século XXI, foram se tornando reivindicações, sendo algumas delas políticas públicas, como é o caso das cotas raciais nas universidades públicas.

De acordo com Gomes (2017), não somente os movimentos negros, mas os movimentos sociais têm um papel

epistemológico crucial: seus saberes nascem das práxis e das lutas. Assim, a partir de uma teoria educacional crítica, a autora aloca os movimentos negros junto a outros emancipatórios e libertários que buscam a igualdade, tais como o movimento feminista, dos sem-terra, LGBTQIA+ etc. Ademais, no processo de construção de conhecimentos, o movimento negro foi fundamental para denunciar que a categoria raça deve ser tomada como uma construção social, sendo estrutural e estruturante do complexo quadro de desigualdades e discriminações que caracterizam o Brasil ao longo da história.

Gomes (2017) destaca ainda que o movimento e as comunidades negras produzem conhecimentos e problematizam as teorias educacionais, que, sob a perspectiva do pensamento moderno ocidental colonialista, são desqualificados e deslegitimizados, e, por isso, são invisibilizados, produzindo o que Boaventura de Sousa Santos, referenciado por Gomes (2017), nomeia de Pedagogia das Ausências. A autora demonstra que o movimento negro, entre outros aspectos, enquanto agente de conhecimento, busca emancipar o que o racismo sempre silenciou: a população negra.

Já a Pedagogia das Emergências vai em sentido oposto, como a implementação da Lei nº 10.639/2003 e o seu papel pedagógico e reeducador para a sociedade brasileira, ao determinar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos ensinos fundamental e médio. Todavia, sua aplicação ainda é frágil pela ação de movimentos fundamentalistas religiosos neopentecostais, que insistem em demonizar as religiões de matriz africana e pressionam as tradições afro-brasileiras – como também fazem em relação

às discussões de gênero – via movimentos reacionários, como o Escola sem Partido.

Quando aborda as lutas por direitos acadêmicos e políticos, Gomes (2017) retoma o duro percurso histórico da demanda e da árdua conquista das cotas raciais para negros e indígenas nas instituições de ensino superior, mostrando alguns dos argumentos das elites brancas do país contra essa conquista. Ela mostra como as cotas fizeram com que o perfil hegemônico de estudante universitário se transformasse, permitindo que outros saberes, outros modos de questionar o saber erudito e sujeitos com outras trajetórias de vida tivessem visibilidade no afunilado ensino superior brasileiro. Por conseguinte, “[...] a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos e o conhecimento” (GOMES, 2017, p. 139).

A pesquisadora salienta que uma importante conquista dos movimentos negros do Brasil foi a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que, alterando a Lei nº 9.394/1996, prevê como obrigatório o ensino da História e das Culturas da África e Afro-brasileira em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Isso se deu por meio de pressões sobre o Legislativo e o “letramento” da opinião pública sobre a importância do resgate da história e da memória dos povos negros escravizados no dito Novo Mundo.

Em resumo, o caráter educacional do movimento negro brasileiro diz respeito à sua capacidade de, arduamente, construir uma nova gramática das relações étnico-raciais no país, evidenciando novos instrumentos teóricos, enunciativos, políticos e ideológicos para dar visibilidade à atuação do racismo no Brasil, que extrapola as instituições do Estado, manifestando-se no cotidiano dos sujeitos. Sob o ponto de vista científico, o movimento negro ajudou a romper com os paradigmas academicistas que tomam o rigor metodológico com a ausência, nas pesquisas, de pessoas concretas, com corpos, sentimentos, comportamentos, desejos, contradições e uma vida real.