

“A história que a história não conta”: populações negras e educação brasileira

Davison da Silva Souza¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8597-4933>

Rebeca Silva de Oliveira²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2036-7582>

Juliana Silva Santana³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5234-4521>

Resumo

Este estudo nasceu da indignação frente ao processo brancocêntrico de (re)produção de conhecimento na academia. Trata-se do resultado de uma pesquisa que aponta ausências e invisibilização das populações negras na disciplina “Educação brasileira” no mestrado acadêmico. Com o objetivo de investigar as contribuições das populações negras na educação nacional, é um estudo qualitativo, contracolonial, marcador da subjetividade e dos processos de (re)existência negra frente à colonização, como aponta Antônio Bispo dos Santos; e bibliográfico, pois possibilitou diálogos com Henrique Cunha Jr., Nilma Lino Gomes, Beatriz Nascimento e Cida Bento, dentre outras(os) intelectuais. Sendo a denúncia e o anúncio importantes categorias presentes no Movimento Negro, denunciamos a falta – intencional – de autores/as negros/as dentro da universidade e anunciamos a luta histórica das populações negras, comprovando que diante da não existência de uma harmonia racial no Brasil, foram criadas experiências de educações (sim, no plural) por meio das organizações e entidades negras.

Palavras-chave: mudança social e educação; educação dos negros; história da educação brasileira.

Abstract

This research was born out of indignation at the whitocentric process of (re)producing knowledge in academia. This is the result of research that points to the absence and invisibility of black populations during the master's course “*Brazilian Education*”. With the aim of investigating the contributions of black populations to national education, his qualitative, counter-colonial study, a marker of subjectivity and processes of black (re)existence in the face of colonization, as Antonio Bispo dos Santos points out, and bibliography, enabled dialogues with Henrique Cunha Jr., Nilma Lino Gomes, Beatriz Nascimento, Cida Bento among other intellectuals. Since denunciation and announcement are important categories present in the Black Movement, we denounce the - intentional - lack of black authors within the university and announce the historical struggle of black populations, proving that, in the face of the non-existence of racial harmony in Brazil, experiences of education (yes, in the plural) were created through black organizations and entities.

Keywords: social change and education; black education; history of brazilian education.

Citação: SOUZA, Davison da Silva; OLIVEIRA, Rebeca Silva de; SANTANA, Juliana Silva. “A história que a história não conta”: populações negras e educação brasileira. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 9, e20249506, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249506>

¹ Sou filho do seu José da dona Maria, Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), educando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE) Bolsista de fomento à pesquisa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Professor alfabetizador da rede municipal de Fortaleza. Ceará – Brasil. davison.souza@aluno.uece.br.

² Formada em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), educanda do Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de fomento à pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Vigência 2023-2025. Ceará – Brasil. beca.oliveira@alu.ufc.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta do Centro de Educação - Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE). Componho a coordenação do Coletivo Mapinduzi - grupo de estudos de intelectuais negros (CED-UECE). Ceará – Brasil. juliana.santana@uece.br.

1 Palavras Introdutórias

Brasil, meu negro
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
(Mangueira, 2019)

A historiografia da educação nacional é narrada a partir de uma única visão de mundo. Nela, as populações negras⁴ não aparecem como sujeitas, mas como objetos de uma história alheia. Suas lutas reivindicatórias por educação e construção de alternativas pedagógicas são silenciadas e/ou invisibilizadas. Nessa narrativa excludente, a branquitude nos é apresentada como protagonista do ato educativo, de modo que sua luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade é exaltada nos currículos nacionais como sendo universal.

Assim como o samba enredo da Mangueira (2019) – que dá título ao trabalho em tela –, pretendemos contar “a história que a história não conta” e, com isso, romper com o silêncio histórico que se manifesta em um ato de comunhão com a opressão contra as populações negras. Enxergar o avesso desse tecido histórico é urgente para que essa luta possa emergir e ser narrada por corpos-pronúncia⁵, sujeitos de sua própria história.

Pretendendo buscar a ruptura epistemológica necessária, este estudo é fruto da indignação que (re)surge na disciplina Educação Brasileira, do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em decorrência da não presença negra durante os estudos sobre a história da educação brasileira, sobretudo em relação ao século XX (mas não somente!) – experiência vivenciada por um dos autores deste estudo. Em diálogo com as demais autoras, constata-se que experiências semelhantes também se apresentaram em seus respectivos cursos de pós-graduação.

Essas ausências das populações negras e das intelectualidades negras na história da educação ainda são comuns em cursos de graduação e pós-graduação. Apresentam-nos apenas aquela mesma história da Educação Brasileira, denominada por Chimamanda Ngozi Adichie (2019) como “História Única”, ou seja, a narrativa contada pela branquitude como sendo uma história universal brasileira. Contudo, enquanto o movimento brancocêntrico/eurocêntrico⁶ silencia histórias outras, o Movimento Negro resiste e conta suas histórias, que se fazem presentes neste texto.

Diante do contexto apresentado, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições das populações negras na educação nacional. Portanto, este texto se soma aos demais que buscam resgatar as vozes amordaçadas pelas máscaras do colonialismo-racista e ampliar as vozes dissidentes de intelectuais negros/as que produzem conhecimento e saberes a partir da periferia – aquela negada pela academia branca (Kilomba, 2019).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois “[...] considera a concepção de mundo do pesquisador, sua subjetividade e busca compreender fenômenos vivenciados pelos sujeitos, considerando assim sua interpretação sobre o objeto estudado” (Polak; Diniz, 2011, p. 71). Assumindo a não neutralidade da ciência e comungando com

⁴ Durante todo o trabalho, esse termo é utilizado para demarcar a não homogeneização desse segmento populacional, visto suas múltiplas visões e perspectivas de mundo, seja a partir da favela, terreiro ou quilombo.

⁵ Utilizamos esse termo em comunhão com as pedagogias negras, afro-diaspóricas e africanas para tornar nítido que o conhecimento e saberes produzidos pelas populações negras são construídos por todo o corpo e sentidos.

⁶ Fazemos uso das categorias “brancocêntrico e eurocêntrico” considerando que o eurocentrismo diz respeito à centralidade das epistemologias europeias na educação, já o brancocentrismo diz respeito à centralidade da branquitude nessa narrativa, que é tida como universal.

Antônio Bispo dos Santos (2015), optamos por uma escrita contracolonial e periférica – aquela que marca os processos de resistência das populações negras no Brasil.

Tendo como ferramenta a pesquisa bibliográfica, dialogamos com a literatura existente na área para a obtenção dos achados do artigo. No trabalho, damos preferência à literatura negra, alinhando-se política e ideologicamente com nossas ideias de vida, pois buscamos dar visibilidade a uma produção excluída pelos processos de epistemicídio. Diante do exposto, o presente texto tece diálogos com os escritos de professores/as e militantes da área, tais como: Henrique Cunha Jr. (2001; 2021), Nilma Lino Gomes (2017), Beatriz Nascimento (2020) e Cida Bento (2022).

A análise foi feita a partir da leitura crítica das obras disponíveis na ementa da disciplina Educação Brasileira, através da leitura integral de textos indicados, como os de Saviani (2011); Romanelli (2014); Vieira (2017); Cicone e Moraes (2016), dentre outros. Pudemos perceber a ausência de autores/as negros/as, da inserção de temáticas negras e da própria presença das populações negras nessa história contada sobre a educação brasileira, na qual é naturalizada como universal, mas, na verdade, é parcial, pois relata apenas a história única da branquitude (Bento, 2022).

Daqui em diante, o artigo conta com mais duas seções, sendo a primeira uma interlocução sobre a branquitude enquanto grupo racializado que detém os espaços de poder e, com isso, dita as narrativas históricas perpassadas e transmitidas pela educação institucional brasileira; e a segunda seção apresenta um resgate histórico da intelectualidade negra brasileira, sobretudo do século XX, expondo a luta das populações negras por educação e seus espaços pedagógicos como ferramentas de emancipação de um povo excluído.

2 “O avesso do mesmo lugar⁷”: branquitude e educação brasileira

Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
(Mangueira, 2019)

A história brasileira foi escrita e contada a partir da ótica de sujeitos brancos. Ao mesmo tempo em que esses sujeitos eram exaltados como protagonistas da história nacional, narrativas negras foram apagadas, esquecidas, silenciadas e escondidas “atrás do herói (branco) emoldurado”. Esse movimento – intencional – tinha/tem o intuito de desumanizar as populações negras e criar hierarquias de opressão baseadas na cor do indivíduo.

Abdias Nascimento (2016) denomina essa parcial história de “falsificação”, pois funciona como a opacização da realidade por meio de uma visão restrita da história. Nessa visão unilateral, o/a negro/a é atrelado apenas à escravização – sem passado, memória ou ancestralidade – e suas contribuições intelectuais para a construção da sociedade brasileira não são apresentadas.

Beatriz Nascimento (2021, p. 48) nos relata que a participação das populações negras na história vai além da “falsificação” criada e disseminada pelas populações brancas dominantes, destacando que “O escravo negro, assim como o negro atual, não participou da formação social do Brasil só com seu trabalho, com seu sofrimento, ele participou também da mesa, da cama, do pensamento e das lutas políticas do colonizador e de seus descendentes”. Portanto, toda contribuição cultural, econômica, social e tecnológica dos povos negros não aparece na história oficial; a “falsificação” dessa história, bem como a criação de mitos e

⁷ Os títulos das seções, assim como o nome do artigo, fazem menção à música “História para ninar gente grande”, samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira (2019).

estereótipos, foi uma estratégia branca para garantir a dominação e opressão contra essas populações.

Ainda nesse contexto, o professor Cunha Jr. (2022, p. 103) nos lembra que:

A historiografia brasileira realizada pelos descendentes de escravizadores criminosos e por ideólogos colaboradores foi elaborada para justificar o escravismo criminoso, deixando de resgatar a humanidade dos seres que foram escravizados e naturalizando um processo de crimes contra a humanidade.

Uma das ferramentas para a transmissão histórica do racismo criminoso foi a educação institucional⁸ (Nascimento, 2016). A universalização de histórias brancas faz parte do dia a dia da escola, espaço-tempo de reprodução do racismo e genocídio contra a pele alva (negra), garantindo, assim, os privilégios da pele alva (branca). É necessário afirmar que essa transmissão é intencional, já que o ato educativo requer planejamento para a socialização de um determinado projeto histórico (Pinheiro, 2023).

bell hooks (2021) nos lembra que a escola é ideológica. Nela estão presentes os pensamentos e ideias da supremacia branca. Indo em comunhão com esse pensamento, Lélia Gonzalez (2021, p. 160) ressalta que “Em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares [...]”, com isso, a escola, enquanto lugar privilegiado de transmissão oficial de conhecimentos, torna-se um importante agente para a manutenção do racismo e dos privilégios da raça branca⁹.

Essa ideologia, sustentada pela supremacia branca, também está presente na educação superior; na realidade, essa parcial visão histórica perpassa todos os níveis da educação. Abdias Nascimento (2016, p. 113) deixa nítido essa relação ao dizer que “Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos”. Esse eurocentrismo/brancocentrismo presente na educação, apresentado por Nascimento, em 1978, na primeira edição do livro “O genocídio do negro brasileiro”, continua vigente nos dias atuais; percebemos isso durante a graduação e também na pós-graduação. Em ambos os espaços, as referências negras – de maneira intencional e compactuada com a opressão racial – não são trabalhadas.

O eurocentrismo presente na educação nacional cria, por meio de narrativas parciais da história, uma personificação da idealização de ser humano a ser conquistada: o homem branco dominante (Gonzalez, 2021). Tal idealização de ser humano descarta outras possibilidades de humanização, tornando, em contrapartida, as populações negras como não humanas, gerando uma repulsa a ser negro e um desejo no ser branco (Souza, 2021).

Essa valorização do eurocentrismo/brancocentrismo em detrimento de outras visões de mundo nos foi apresentada em diversos momentos da graduação e pós-graduação. Como exemplo, podemos citar o currículo dos cursos de formação que participamos, pois, ao estudar a história da educação, não lemos textos sobre a presença das populações negras na educação nacional antes da década de 1950. Em comunhão com essa pontuação, o professor Henrique Cunha Jr. (2001, p. 2) relata que:

A História da Educação presta um desserviço ao não registrar e não problematizar sobre a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas ideias sobre a educação anterior aos anos 50 do século XX. As ideias falham ao apresentarem a presença dos afrodescendentes na educação somente a partir dos meados dos anos

⁸ Ao longo do trabalho, adotamos o termo “educação institucional” para falar sobre aquela promovida, subsidiada ou garantida pelo Estado, portanto, a denominada “educação formal”.

⁹ Entendemos a raça como uma construção social, portanto, não biológica; sendo assim, utilizamos o termo “raça branca” como maneira de racializar aqueles/as denominados universais.

1950, como resultados dos processos de urbanização da sociedade brasileira e de universalização do ensino público.

A intencionalidade política dessas escolhas reforça o racismo mantido e usado pela raça branca para a manutenção de seu poder. A escolha/seleção do que será contado perpassa o poder, portanto, qual grupo hegemônico pode narrar o ponto de vista dessas histórias? Denominamos, assim como Schucman (2020), a branquitude – o grupo racial branco – como a detentora desse poder.

Adichie (2019, p. 23, grifo da autora) reforça que “Assim como no mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio *Nkali*¹⁰: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”. No Brasil, a seleção dessas histórias é definida pela branquitude – grupo racial no poder – e são mantidas por meio do pacto da branquitude, garantindo, assim, a herança histórica desse segmento (minoritário) da população nacional. Cida Bento (2022, p. 23) relata que:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão.

Portanto, a não presença da história negra na educação nacional é uma forma de deslocamento dessa memória, para que esse passado – que não é apenas a escravização – seja esquecido, reforçando, com isso, estereótipos que relatam a inferioridade das populações negras, como sendo “as sem”: sem cultura, sem história, sem intelecto e sem riqueza.

Enfrentando esses estereótipos, em seu artigo *Movimento de consciência negra na década de 1970*, o professor Henrique Cunha Jr. discorre sobre um importante movimento político existente no Brasil conhecido como “Irmandades Negras”, que iniciou durante o século XVII – no caso da “Irmandade do Rosário (RJ)” – assim como outros que se fizeram presentes nos estados da Bahia, Pernambuco, São Paulo etc. Devido ao período colonial, estavam vinculados à igreja católica e foram nelas que diversas populações negras aprenderam a ler, escrever, realizar trabalhos artísticos e preservar a identidade cultural (Cunha Jr., 2003).

O intelectual Cunha Jr. (2022) ainda apresenta que no período escravagista existiam populações negras livres, semilivres, libertas e cativas, portanto, as múltiplas formas de existência e (re)existência exerciam inúmeras funções nessa sociedade, tais como escritores, advogados, médicos e professores, como Pretextato dos Passos Silva, que em 1853 apresentou à corte no Rio de Janeiro uma proposta de escola para crianças negras, já que as escolas da época eram discriminatórias. Nela, anunciava que contava com o apoio dos pais de crianças pretas e pardas que gostariam que seus filhos estudassem. A escola vigorou por mais de vinte anos, oferecendo educação institucional às populações negras, quando o estado se fez ausente, possibilitando que essa população pudesse acessar à alfabetização, as quatro operações de aritmética e os saberes até então negados (Cunha Jr., 2001). Sua ação representa um projeto de educação inclusiva, quando oferece educação a uma população institucionalmente marginalizada e, apesar disso, desejosa por conhecimentos e potente na construção deles.

Assim como a história de Pretextato foi apagada da história da educação nacional, é naturalizada a ausência das populações negras nas lutas por educação em meados do século XIX e XX. Ao estudarmos o incipiente sistema educativo, fomos apresentados às Constituições Federais de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967; às inúmeras reformas educacionais, como a de Benjamin Constant (1890), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942); ao Manifesto dos Pioneiros da educação nova (1932); à Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁰ *Nkali* é um substantivo em Igbo que quer dizer “Ser mais/maior que o outro/a”

Nacional (1961) (Cicone; Moraes, 2016) e elas foram ditas como propostas universais, sendo para toda a população – deixando no avesso dessa narrativa as propostas pedagógicas negras e suas instituições desse mesmo período, como, por exemplo: a Frente Negra Brasileira (FNB), Teatro Experimental do Negro (TEN) ou a Imprensa Negra (Gomes, 2017).

Nesse movimento reivindicatório por educação pública, pela ação do estado em promover e manter um sistema educacional, pelas disputas em torno de um projeto hegemônico de educação, a história da educação é apresentada sem a presença/luta das populações negras. Uma interpretação aligeirada da história pode conduzir o pensamento de que essa luta foi travada pelas populações brancas e, com isso, as populações negras foram beneficiadas pela conquista desse sistema educativo. Contudo, “desavessando” essa narrativa e estudando a historiografia dissidente, percebemos que a luta das populações negras foi constante e ativa nesse período.

No livro *Cota não é esmola: as cotas raciais na UECE*, estudando sobre a história das populações negras na educação nacional, o pesquisador Davison Souza indaga sobre a ausência das populações negras nesse período, perguntando: “Onde estariam essas populações? Estariam onde a abolição da escravatura as deixaram, à margem dos processos ditos ‘democráticos’?” (Souza, 2022, p. 39).

Visto que essas vozes foram silenciadas, invisibilizadas e desqualificadas na enunciação de seus conhecimentos (Kilomba, 2019), faremos, na próxima seção, com o auxílio da literatura negra, o movimento de Sankofa¹¹, ou seja: um resgate desse período histórico, as lutas das populações negras por educação, bem como a educação promovida pelas entidades negras.

3 “Eu quero um país que não tá no retrato”: tecituras da educação negra em meados do século XX

Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
(Mangueira, 2019)

Durante as primeiras décadas do século XX, o Brasil continuava a buscar por uma identidade nacional, e dois acontecimentos importantes influenciaram essa busca: a Semana de Arte Moderna, de 1922, e a Revolução de 1930. Esses dois marcos históricos tinham algo em comum: ambos enxergavam as populações negras como objeto – sendo essa proibida de anunciar sua história, de narrar sua visão de mundo e de serem sujeitas à sua própria história. A visão predominante nas escolas, mídia e na sociedade de uma maneira geral, era aquela contada pela branquitude, a única com o direito natural de contá-las (Bento, 2022). Essa afirmação se dá por duas vias: a primeira é que a Semana de Arte Moderna, com seu intuito de ser um movimento antropofágico, nutria a necessidade de um rompimento com a arte europeia e a busca por uma arte brasileira. Contudo, esse movimento se utilizava de elementos indígenas e negros sem a presença dessa população. A antropofagia, nesse sentido, foi uma ação em que o grupo branco dominante se apropriou da arte alheia.

Já, a chamada “Revolução de 1930” foi uma revolta armada com o intuito de protagonizar um golpe de estado no país, feito pela elite branca. À época, muitas foram as promessas de inclusão, cidadania e direitos às pessoas negras, que estavam se organizando politicamente para conquistar espaço e qualidade de vida na sociedade. No entanto, com a ditadura do Estado Novo, essas e outras organizações foram violentamente atacadas e suas

¹¹ Pássaro mítico africano, simbolizado com os pés no chão, a cabeça virada para trás segurando um ovo com seu bico. Tal movimento significa estar no presente (pés firmes no chão) aprendendo com a ancestralidade-passado (cabeça virada para trás) e projetando o futuro (o ovo representa a gestão de algo novo) (Leite, 2021).

contribuições ao movimento foram apagadas. Assim, entendemos que em ambos os momentos, as populações negras ficaram às margens, deslocadas da história, somente como espectadoras.

A sociologia emergente da época, com seus “intérpretes do Brasil¹²” – Gilberto Freyre; Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr., por exemplo –, enxergava os povos negros como espectadores da história. Nessa narração, as vozes e letras-pretas¹³ eram silenciadas e apagadas, favorecendo, assim, a visão branca-colonial sobre o/a negro/a, ou seja, nessa história, o “outro” (sujeito branco) falava sobre o “nós” (objeto de estudo negro) (Kilomba, 2019).

Ainda segundo Grada Kilomba (2019, p. 51)

Não é que não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornaram-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós.

A afirmação de Kilomba ganha materialidade durante a disciplina Educação brasileira, cursada no Mestrado Acadêmico em educação no ano de 2023 por um dos pesquisadores deste estudo. Nela, foi realizada a leitura de mais de uma dezena de textos, todos disponíveis na ementa da disciplina e analisados por nós de forma crítica, um a um, percebendo, durante esse exercício, se haviam citações ou escritos sobre a educação das populações negras nesse período. Ou seja, andárilhamos – por meio da literatura indicada – a chamada educação no século XX. Dentre as leituras de Saviani (2011); Romanelli (2014); Vieira (2017) e tantas outras, apenas uma fez referência – de maneira curta – à educação promovida e fomentada pelas populações negras frente à ausência do estado: Cicone e Moraes (2016) relatam a existência da Frente Negra Brasileira, contudo, é apenas isso.

Durante a disciplina, foram apresentados diversos autores – em sua grande maioria brancos – sendo alguns deles fomentadores de visões racistas que fundamentaram o imaginário do país, como, por exemplo, o livro *Casa Grande e Senzala* e a literatura de Monteiro Lobato. Em nenhum momento foi apresentada uma bibliografia de visão crítica a essas obras ou debatida de forma aprofundada a problemática das afirmações feitas por elas, explicitando cada vez mais o pacto de manter a história soterrada pelo desconhecimento.

Mediante a luta histórica do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), a relação dialética entre denúncia e anúncio é uma constante. Com isso, denunciando a ausência de referências negras dentro da academia – como projeto político da supremacia branca (hooks, 2021) – este texto busca ser navalha, portanto, cortador do viés racista da história, para que histórias outras possam emergir, ouvindo as Marias, Mahins, Marielles e malês (Mangueira, 2019).

Anunciando essas outras histórias, apresentamos a luta histórica do Movimento Negro Brasileiro por educação até meados da década de 1960, pois, assim como a professora Nilma Lino Gomes (2017), acreditamos que o Movimento Negro – pessoas, organizações e entidades –, por meio de sua ação, é produtor de conhecimento e, portanto, ele é educador, pois busca (re)educar a sociedade racista e politizar a raça.

Para essas populações “recém libertas”, em meados do século XX, a educação era uma pauta importante, pois representava a inserção no mercado de trabalho e a promessa de ascensão social (Gomes, 2017). Contudo, as escolas institucionais eram poucas e não atendiam toda a população brasileira. Um sistema de ensino estruturado só vai ser pensado nos anos 1930 do referido século.

¹² Nomenclatura usada pelo Professor da referida disciplina, no dia 06 de setembro de 2023, durante sua aula na disciplina “Teorias da Educação” no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE).

¹³ Esse termo se refere à construção da intelectualidade negra da época.

Frente à ausência intencional do estado e à exclusão das populações negras do projeto nacional, o Movimento Negro fomentou espaços para que essa educação ocorresse; um deles foi a imprensa negra – vale ressaltar que a imprensa negra não surge nesse período, no século XIX ela já existia (Pinto, 2010) –, que promovia uma educação não institucional. Dentre os jornais da época, destacavam-se: “*O Xaute* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d’Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros” (Gomes, 2017, p. 29, grifos da autora). Gomes (2017) ressalta ainda que esses jornais promoviam educação não institucional, através da politização e informações sobre o destino dessa população na época.

Além da importante educação promovida pela Imprensa Negra, em 1931 surge a Frente Negra Brasileira (FNB) que, “composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos” (Gomes, 2017, p. 30). Enxergando a educação como possibilidade de mudança da realidade do/a negro/a na época, frente ao processo emergente de industrialização nacional, a FNB foi um importante agente educativo para as populações negras, feita de negros/as para negros/as.

A educação institucional da época tinha, constitucionalmente, um caráter eugenista, segundo Alê Santos (2019, p. 37), “O processo de eugenia no país teve sua base construída graças à Constituição de 1934, cujo artigo 138 dizia que a União, os Estados e os Municípios deveriam “estimular a educação eugênica”. Portanto, o embranquecimento da população era uma política educacional fomentada pela identidade nacional mestiça e promovida pelo governo Vargas.

Com o fechamento da Frente Negra Brasileira, em 1937, abriu-se um novo ciclo de movimentos de consciência espalhados no Brasil. Cunha Jr. (2003) cita que esse período se caracteriza pelo começo do assentamento de grupos culturais, como, por exemplo, as escolas de samba e grupos carnavalescos, sendo essa rede de grupos culturais fatores de extrema importância para a educação cidadã da população negra no Brasil, dado à realidade da educação institucional desse período.

Em 1944 surge ‘O Teatro Experimental do Negro (TEN)’ como denunciador do racismo vigente (Nascimento, 2016), além de alfabetizar seus participantes, vindos das camadas marginalizadas. Abdias Nascimento (2016, p. 162), fundador da organização, ressalta:

O Teatro Experimental do Negro - TEN iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiros.

Acrescentando, Gomes (2017, p. 30-31) relata que:

A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário - onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza - o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização.

Outros fatos e grupos relevantes que podem ser citados são: a existência do Teatro Experimental do Negro de São Paulo, o Teatro Solano Trindade e a realização do Congresso da Juventude Negra de 1949, na qual realizou pela primeira vez a discussão do acesso da comunidade negra à Universidade, não sendo surpresa esse acesso ser algo discutido já nessa

época, devido à existência de grandes intelectuais, como Guerreiro Ramos, na sociologia; Teodoro Sampaio e Juliano Moreira, na Medicina (Cunha Jr., 2003).

A luta pela existência travada por essas instituições já comprovava que não havia harmonia racial no Brasil, mas para o estado, essa voz não tinha relevância e, por isso, ainda fomentavam o mito da democracia racial. Foi preciso uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1951, para comprovar a existência do racismo no Brasil (Schwarcz, 2012), realidade já denunciada pelo Movimento Negro.

A questão racial também foi debatida na longa construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, “No entanto, apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época” (Gomes, 2017, p. 31). Contudo, esse discurso universalista começa a mudar nas décadas seguintes, frente à diminuta presença negra nos sistemas de educação do país (Gomes, 2017).

Em 1997, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentavam discussões a respeito da pluralidade cultural, sendo esta vista como o “conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, as desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (Brasil, 1997, p. 121).

Ressaltamos que a luta Histórica do Movimento Negro durante o século XX foi de suma importância para o reconhecimento oficial do racismo em terras brasileiras – que ocorreu em 2001, na Conferência de Durban (Gomes, 2017); bem como para a conquista das demais políticas públicas que atravessam atualmente a questão étnico-racial, como, por exemplo: a Lei de Cotas (2012), o estatuto da Igualdade Racial (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012); todas elas fruto de lutas e reivindicações do Movimento Negro brasileiro, frente à exclusão de corpos negros/as da educação institucional vigente.

Acrescentamos também a Lei 10. 639 de 2003 – alterada em 2011 pela lei 11. 645 para a inclusão da temática indígena – que trata da Obrigatoriedade do Ensino de História Africana e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica do Brasil (Brasil, 2003, art. 26-A, parágrafo 1º e 2º):

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

§ 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.

§ 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.

Pinheiro (2023, p. 134-135) vai além e ressalta a importância dessa lei no Ensino Superior.

Isso significa que a abordagem da EREER deve estar presente em todo o currículo, tanto do ponto de vista temporal - desde as crianças de 4 anos na escola (que é a partir de quando o Brasil estabelece a obrigatoriedade do ensino) até o nível superior, no caso das pessoas que se formarão em pedagogia e nas licenciaturas - quanto do ponto de vista dos componentes curriculares[...] englobando todas as disciplinas, não só artes, literatura e história.

Essa lei – fruto da luta histórica do Movimento Negro – busca garantir a presença positiva das populações negras e africanas no sistema educativo, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior. Compreendendo as contradições presentes na escola, percebemos, assim, como o Movimento Negro fomentou alternativas de mudança nesse sistema.

Ressaltamos, portanto, que o Movimento de luta por educação apresentado nesta seção, protagonizado pelo Movimento Negro, criou rupturas no sistema racista-colonial, garantindo que esse segmento educacional tenha mais possibilidades de autonomia, para que as populações negras sejam sujeitas de sua própria história, denunciando e anunciando possibilidades outras de ser, estar e interpretar o mundo.

4 (In)conclusão: palavras (quase) finais

Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão do Mar do Aracati
(Mangueira, 2019).

Surgindo da indignação, esse texto resgata, por meio de um diálogo com a literatura existente na área, a presença das populações negras na história da educação nacional. Identificamos que a ausência intencional de referências negras nos currículos acadêmicos de graduação e pós-graduação comunga com o pacto da branquitude e a disseminação de uma única história em que as populações brancas são tratadas como sujeitas da história e as populações negras como objetos dela.

Assim, ao investigar as contribuições das populações negras na educação nacional, obtivemos informações diferentes daquelas apresentadas pela academia ao contar-nos a História da Educação Brasileira, tanto nas graduações quanto nas pós-graduações, sendo a mais marcante diferença a constatação da importante participação dos povos negros nessa história.

Para chegarmos nesse achado de pesquisa, realizamos um diálogo entre autores/as e a literatura (predominantemente negra) denunciando a branquitude enquanto espaço de poder e privilégio, que se utiliza da educação institucional como ferramenta de manutenção. Sendo a escola uma transmissora de histórias únicas, a branquitude se utiliza dela para disseminar uma história colonial-binária do Brasil, em que se coloca como “intérprete” e se posiciona como sujeita e construtora dela, marginalizando assim as populações negras.

Seguindo por esses achados, anunciamos outra história, apresentando as lutas do Movimento Negro pela educação durante o século XX, bem como as iniciativas criadas por esse Movimento para fornecer e fomentar uma educação para as populações negras, já que camuflado por um discurso universalista, o estado se omitia dessa função.

Por fim, ressaltamos a urgência e a necessidade desse tipo de pesquisa (e outras a esse respeito), frente ao racismo institucional que ainda nega nossa existência e nos nega o direito de pronunciar/escrever o mundo. Negando nossas cosmopercepções, o eurocentrismo/brancocentrismo presente na academia nos nega o direito de existir enquanto corpos-pronúncia e produtores de conhecimento.

Fazer esse resgate histórico é, portanto, valorizar uma população que foi/é massacrada pelo racismo, que por ser institucional também reflete na escola e universidade, garantindo, assim, a hegemonia da raça branca e sua visão de mundo como única e verdadeira.

Contudo, a outra história nos mostra que a luta travada pelo Movimento Negro brasileiro foi de suma importância para a consolidação das legislações que surgiram no fim do século XX e início do século XXI. Tais iniciativas se apresentaram como rupturas no sistema secular

racista-colonial, possibilitando às populações negras contar – assim como neste texto – suas histórias/narrativas, bem como ler, interpretar e (re)escrevê-las.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm . Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm . Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm . Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm/. Acesso em: 23 jan. 2023.

Brasil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

Brasil. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto Nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm.



Acesso em: 28 ago 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CICONE, R. B; MORAIS, L. E. P. de. **História da Educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.

CUNHA JUNIOR, H. A. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001.

CUNHA JUNIOR, H. A. História dos afrodescendentes: disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 232, p. 98-113, 2022.

CUNHA JÚNIOR, H. A. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 46, p. 47-54, 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petropolis: Editora Vozes, 2017

GONZALEZ, L. **Por um feminismo Afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, b. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LEITE, D. S. **Sankofa e as políticas de ações afirmativas: olhar o passado para construir o futuro**. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/>. Acesso em: 11 set. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANGUEIRA, E. P. **Clipe oficial Mangueira 2019**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/JMSBisBYhOE?si=NkF06LRseDRSVH-v>. Acesso em: 07 set. 2023.

MORAES, L. E. P. História, sociedade e educação no Brasil II. In: CICONE, R. B.; MORAES, L. E. P. **História da educação**. Londrina: Educacional SA, 2016. p. 135-198

NASCIMENTO. A. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

POLAK, Y. N. S; DINIZ, J. A. Conversando sobre pesquisa. In: POLAK, Y. N. S; DINIZ, J. A; SANTANA, R. S. **Dialogando sobre metodologia científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 67-98

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, A. **Rastros de resistência**: histórias de luta e liberdade do povo negro. São Paulo: Panda Books, 2019.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: UNB, 2015

SAVIANI. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SCHURMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claroenigma, 2012.

SOUZA, D. **Cota não é esmola**: as cotas raciais na UECE. Recife: Mirada, 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional. **Educar em Revista**, v. 1, n. 65, p. 199-34, 2017.