

Daniela Pinheiro de Oliveira

Doutoranda em Educação
Universidade Nove de Julho

Djalma Lopes Góes

Doutoranda em Educação
Universidade Nove de Julho

Jason Ferreira Mafra

Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais
Universidade Nove de Julho

Resumo

Desde as primeiras experiências de educação formal no Brasil, ocorridas ainda no século XVI, até os dias atuais, as matrizes curriculares escolares e, com elas, as correntes pedagógicas presentes na escola têm sido marcadas pela predominância da cultura branco-centrada, notadamente de viés europeu. Num país majoritariamente de população negra e constituído por povos originários resistentes de mais de duzentas nações, essa situação poderia parecer paradoxal, não fossem as conhecidas formas de opressão, violência e dominação política, econômica, religiosa, cultural, militar, dentre outras, que marcaram a história nacional em mais de quinhentos anos. Essa realidade educacional, no entanto, tem sido radicalmente criticada e denunciada por intelectuais, educadoras e educadores particularmente desde a segunda metade do século XX. Mais recentemente, um grande número de trabalhos têm sido desenvolvidos na perspectiva não apenas de aprofundar as críticas sobre a branquitude, mas, igualmente, de apresentar respostas viáveis para o enfrentamento e superação desse quadro de opressão cultural. Tomando como

referências distintos autores e autoras do pensamento crítico, especialmente os(as) de tradição freiriana e marxista que investigam temáticas étnico-raciais, este estudo tem como objeto o processo de construção da pedagogia preta, como legado da educação medu neter e das contribuições culturais afro-brasileiras, com vistas a contribuir para um novo paradigma pedagógico, fundado no exercício da denúncia (crítica) e do anúncio (proposição), como elementos estruturantes à construção de uma cultura antirracista na escola, em especial, no âmbito da Educação Básica.

Palavras-chave: educação medu neter; antirracismo; branquitude; cultura antirracista; pedagogias contra-hegemônicas.

Abstract:

From the first experiences of formal education in Brazil, which took place in the 16th century, to the present day, school curriculum matrices and, with them, the pedagogical currents present in schools have been marked by the predominance of white-centered culture, notably with a European bias. In a country with a majority black population and made up of resistant indigenous peoples from more than two hundred nations, this situation could seem paradoxical, were it not for the well-known forms of oppression, violence and political, economic, religious, cultural, military domination, among others, that marked national history in more than five hundred years. This educational reality, however, has been radically criticized and denounced by intellectuals, educators and educators particularly since the second half of the 20th century. More recently, a large number of works have been developed with the aim of not only deepening criticisms of whiteness, but also presenting viable responses to confronting and overcoming this framework of cultural oppression. Taking as references different authors of critical thinking, especially those from the Freirian and Marxist tradition who investigate ethnic-racial themes, this study has as its object the process of construction of black pedagogy, as a legacy of medu neter education and the contributions Afro-Brazilian cultural cultures, with a view to contributing to a new pedagogical paradigm, based on the exercise of denunciation (criticism) and announcement (proposition), as structuring elements for the construction of an anti-racist culture

at school, especially within the scope of Basic Education .

Keywords: medu neter education; anti-racism; whiteness; anti-racist culture; counter-hegemonic pedagogies.

INTRODUÇÃO

Uma das teses mais conhecidas de Marx pode ser resumida na clássica frase: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Ideias aqui devem ser entendidas não apenas no aspecto ideológico, mas cultural, porque a dominação na sociedade de classes estende-se em todas as dimensões de uma dada sociedade. Advinda das bases materiais, a cultura hegemônica se impõe como superestrutura que, muitas vezes, tem a aparência de entidade autônoma, quando, na verdade, é forjada pelas classes e frações de classe na dinâmica de exploração do modo de produção. Para Marx e Engels,

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A branquitude como processo de dominação cultural operou no Brasil desde a invasão portuguesa, em 1500, e prosseguiu por todos os períodos históricos do país. Da colonização, passando pelo império, consolidou-se como projeto de nação na fase republicana. Se a tomarmos no aspecto educacional, veremos que esse processo iniciou-se logo com a chegada dos jesuítas, em 1549. Foi no trabalho de aldeamento e no estabelecimento das missões colonizadoras que a branquitude edificou suas primeiras estruturas. Tratava-se, sobretudo, de negar e desqualificar as culturas originárias, incutindo nelas a noção de inferioridade, e, ao mesmo tempo, introjetando no imaginário social o *status* de verdade, erguido no absolutismo dos paradigmas religiosos e civilizacionais dos povos europeus.

Foi, também, no século XVI que se iniciaram a violência, o sequestro, a morte e a escravização de inúmeros povos do continente africano, com vistas a viabilizar a colonização da América. Dentre os projetos mais cruéis de escravismo, destacou-se o empreendimento português, que se constituiu como o maior fator de acumulação de riqueza no reino lusitano, o que fez do Brasil o epicentro mundial do modo de produção escravista moderno, na expressão de Gorender (2010). Embora a população preta não fosse submetida à aculturação escolar, tal como foi feito com algumas nações indígenas pelo movimento jesuítico, já que esse “direito” não cabia às pessoas escravizadas, o branqueamento como processo e projeto cultural se impôs por todo o período colonial escravista e depois dele.

Após a dita independência brasileira, o Império nacional não apenas deu continuidade aos privilégios da antiga sociedade colonial branca, mas radicalizou os processos de dominação, operando para impedir ao máximo o fim do sistema escravista e instituindo símbolos nacionais que reiteravam a cultura brancocentrada. Com o fim oficial do escravismo, em 1888, e a instituição da República, em 1889, a sociedade se reorganizou para dar novos contornos ao racismo estrutural, moldando a economia, a política, o sistema jurídico e a cultura, de forma a garantir os privilégios das classes brancas dominantes e a exclusão dos povos pretos e indígenas. Durante a Era Vargas (1930-1954), ainda que a maior parte da população preta e indígena estivesse fora da escola, instituiu-se, propriamente, um Sistema Nacional de Educação.

Inspiradas na tradição europeia, as matrizes curriculares e as correntes pedagógicas, que determinavam conteúdos e formas didáticas, garantiam, no âmbito da cultura escolar, em todos os níveis, a materialização da colonialidade europeia, edificada aqui desde as invasões do século XV. Aníbal Quijano, mostra que essa colonialidade não foi um fenômeno específico do Brasil, mas que, de uma forma ou de outra, espalhou-se por todos os lugares por onde a dominação europeia se fez:

Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (Quijano, 2005, p. 125)

Paulo Freire, em suas críticas ao Sistema Nacional de Educação feitas já nos anos de 1950 e reiteradas na década seguinte, especialmente nas obras “Educação como prática da liberdade” (1967) e “Pedagogia do oprimido” (1987), chamou esse conjunto de procedimentos pedagógicos, curriculares, didáticos e conteudísticos, de natureza colonial e eurocentrada, de “Educação Bancária”. Para ele, o país só conseguiria sair da situação de subdesenvolvimento, consequência também de sua inexperiência democrática, quando radicalizasse a crítica à educação tradicional e propusesse, a partir de sua realidade cultural autêntica, uma educação problematizadora e, portanto, crítica e descolonial.

Desde então, seguindo a tradição freiriana, um importante segmento de intelectuais, sobretudo vinculados à educação e aos movimentos sociais, têm se dedicado a pensar uma outra educação possível. Trata-se das tendências pedagógicas contra-hegemônicas que vêm ganhando notoriedade tanto no interior das academias quanto fora delas. A promulgação da Lei 10.639/03 e a sua posterior atualização, a Lei 11.645/08, desempenharam um papel importantíssimo nessa caminhada. Ao instituírem a obrigatoriedade do ensino nas escolas regulares brasileiras da história e da cultura indígena, africana e afrobrasileira, legitimaram esse movimento de crítica e de busca por novas perspectivas didáticas e pedagógicas.

Recuperar as diversas formas de resistência, preta e indígena, nesses quinhentos anos de dominação branca é uma missão de antigas, novas e futuras gerações. O diálogo sobre a pedagogia medu neter e as tradições educacionais e culturais afro-brasileiras manifesta-se como um desses esforços de educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores que compartilham a conhecida tese de Ângela Davis: “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

Educação antirracista e a emergência da pedagogia preta

Passados 20 anos de vigência Lei 10.639/2003, nos debatemos com as questões das ações educativas na Educação Básica que atenda a diversidade étnico-racial brasileira. Na tentativa de implementação de uma educação que

inclua os fazeres históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros foram criadas diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais e um plano de implementação dessas diretrizes. Um elemento crucial que obstaculiza a prática da educação étnico-racial está relacionado ao branqueamento da sociabilidade brasileira que ganhou força reprodutora cotidiana na forma da ideologia da “democracia racial”. Esta falácia constitui-se como obstáculo principal para se executar uma política curricular voltada para a educação étnico-racial.

A pedagogia tradicional, fundada na filosofia das luzes, está em vigência desde o período colonial, formando as pessoas de acordo com o pensamento europeu, em suas dimensões, cultural, científica e religiosa. Com vistas à dominação, (de)forma as crianças das mais variadas etnias. Metabolizada nos currículos escolares, ao longo da história brasileira, continua executando uma educação catequizadora tradicional. Hoje se acha remodelada na sua versão neotecnista. Como formar pessoas antirracistas se a educação tem suas estruturas forjadas na escravidão? Paulo Ghiraldelli Jr. (2006) faz um resgate histórico da pedagogia na versão do universalismo europeu,

[...] Paidagogia designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O paidagogo (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a didascaléia, onde receberiam as primeiras letras, seja o gymnásion, local de cultivo do corpo. (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 8).

A “colonialidade do saber” (Candau; Oliveira, 2010, p. 20) se intensificou durante o Governo de Michel Temer (2016-2019), que, no campo político, além de colaborar para o conchavo parlamentar que destituiu sua antecessora, a presidenta Dilma Rousseff, inviabilizou qualquer programa voltado a uma educação para as relações étnico-raciais. Para isto, formulou um arremedo curricular, propondo uma nova base de educação curricular. Na contramão da educação antirracista, a base curricular omitiu e desresponsabilizou componentes curriculares no que diz respeito à obrigatoriedade de inclusão das temáticas de história e cultura africana e afro-brasileira. Washington Góes denuncia o branqueamento sofisticado na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC)¹. Segundo Góes (2022), a supressão dos conceitos de “raça e racismo”, disfarçados de “étnico-raciais” e “étnico-cultural” esvazia a educação antirracista, “pois, quando se reduz tudo à diversidade, se discute tudo e não resolve nada, porque as particularidades ficam pulverizadas” (p. 141). Bem coerente com a branquitude acrítica, a BNCC excluiu dos diversos componentes curriculares as aprendizagens sobre raça, racismo, cultura e história afro-brasileira. Ainda de acordo com o autor,

[...] esse ocultamento representa uma tentativa de apagar as bandeiras de luta presentes nos movimentos negros, os quais enfrentam o racismo em diferentes dimensões, sendo uma delas a crítica aos fundamentos que o constitui. Ademais, elas constataram que a BNCC não apresenta o racismo como elemento fundamental na Educação Básica e ressaltam que em nenhuma parte o documento menciona o termo discriminação racial.[...]. Portanto, [...] a substituição da palavra raça por étnico-racial, não se trata de algo aleatório ou politicamente correto, corresponde a uma posição ideológica que pretende esvaziar e silenciar as pautas dos movimentos negros. [...] Os aspectos da diversidade e da tentativa do silenciamento do termo raça, entre outros, remetem para a reflexão sobre a necessidade de repensar o currículo e suas bases legais (Goes, 2022, p. 141 - 142).

Conforme observou Góes (2022), as supostas competências gerais em sua base curricular colonialista obstaculizam e distorcem os pressupostos para uma educação antirracista.

Docentes engajados nas perspectivas antirracistas, ao trabalhar o legado histórico e cultural afro-brasileiro, nos convidam ao enfrentamento do racismo e a luta pela implementação de uma educação antirracista. Logo, percebemos que, partindo do acúmulo das vivências, lutas históricas e culturais no Movimento Social Preto, faz sentido pensar uma pedagogia própria para o desenvolvimento de uma educação antirracista, dentre outros aspectos, passando pelas contribuições da educação popular, da pedagogia interétnica, como processos necessários à configuração de uma pedagogia preta.

Diferentemente da narrativa apresentada por distintos historiadores da

¹ A BNCC (2018) denomina-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que integra a política nacional da Educação Básica brasileira. Na sua introdução, constam as seguintes contribuições: 1. Alinhamento com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais; 2. Ação balizadora para se alcançar a equidade da/na educação; 3. política que assegura o patamar comum de aprendizagem aos estudantes e a aquisição de dez competências gerais. De acordo com o documento, essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estão articuladas entre si na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. (GOES, 2022, p. 139).

Educação, que reiteram a ocidentalização da pedagogia, vamos situar a práxis educativa na perspectiva da pedagogia preta, uma abordagem contra-hegemônica que se constrói a partir do legado anticolonial, mas que tem sua origem nas primeiras grandes civilizações africanas. Foi no Kemet², em seus primórdios, que se originou o sistema de escrita, conhecido como *Medu Neter*.

Existe um mito, propagado pelo ocidentalismo, de que os povos africanos eram ágrafos, e indistintos. Por isso, os colonialistas se reportam ao continente africano como se fosse um país, com povos homogêneos e que estavam presos à oralidade. Estudiosos da educação afirma que no Kemet (Egito Antigo) já existia um sistema de escrita, os hieróglifos. Manacorda (1992) e Diop (1974) atribuem a origem da pedagogia, dos saberes e do aparecimento das primeiras escolas aos povos do Kemet. Segundo Manacorda (1992) foi do Kemet “que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação [...] o Egito está no início de sua história”. (Manacorda, 1992, p. 9).

Como bem observou Moraes,

[...] Não há como negar que havia, no Egito Antigo, um forte sistema filosófico-pedagógico de formação humana. Em outras palavras, os egípcios antigos, por meio de sistemas e organizações sócio-políticas, possuíam uma verdadeira *paideia*, ou seja, uma cultura, um espírito intelectual voltado para a formação do cidadão egípcio. (Moraes, 2019, p. 60).

Pesquisadores e pesquisadoras de distintas áreas afirmam que grande parte do conhecimento científico atual tem sua origem na civilização kemética. Da mesma forma, produções humanas no campo filosófico, religioso e artístico se desenvolveram de forma sistemática naquela região. Medicina, química, matemática, arquitetura, escultura, pintura, literatura, técnicas sofisticadas de agricultura, dentre outros, são alguns dos campos em que a criação kemética nos legou. É fato, também, que essas criações se expandiram e influenciaram não apenas o continente africano, mas diferentes civilizações no oriente e no ocidente, sobretudo por se tratar de uma grande civilização localizada geograficamente num ponto equidistante entre o mundo ocidental e o oriental,

² Uma das civilizações mais antigas do mundo, o Kemet se organizou politicamente no norte do continente africano, às margens do Rio Nilo. Constituída pela unidade de diversos povos africanos, a região ficou conhecida genericamente, pelo nome de Egito, atribuição nominal grega com que ficou conhecida uma das mais prósperas civilizações do mundo antigo.

durante, ao menos, seis milênios.

O processo de escravização de povos africanos instituído na modernidade, por outro lado, representou não apenas a dispersão das culturas locais, mas, também, a difusão, de forma opressora e violenta, do legado kemético no mundo. Vale dizer que os diaspóricos, especialmente na América e notadamente no Brasil, são herdeiros e, igualmente, protagonistas, dessa história. Propugnar uma pedagogia preta é pensar num processo de recuperação cultural e unidade desses saberes remotos e atuais. Significa encontrar caminhos que estabeleçam as conexões entre a história do passado africano e a história do presente afro-brasileiro. Aqui não se trata apenas de ampliar a riqueza cultural, mas de se fazer justiça étnica, sobretudo porque a maioria do povo brasileiro, ou seja, 56%, da população, tem suas origens nas matrizes étnicas africanas.

Trata-se, portanto, de um longo processo de estabelecimento de diálogos e intersecções. Nesse sentido, a pedagogia preta em processo encontra na pedagogia freiriana, um grande aporte político e epistemológico. Freire nos permite de frente conceber a pedagogia de forma dialética, forjada a partir das perspectivas e saberes dos povos oprimidos, embrenhada na vida material e não como um método educativo ou trilhas de caminhos suaves expressas pelos colonizadores. Nessa mesma direção, a educação do Movimento Preto decorre de revoltas políticas por libertação, denúncia do racismo e, portanto, de afirmação de sua história e de sua cultura. Freire (1999) entende que a rebeldia, a luta dos africanos escravizados, bem como de seus descendentes, se constitui como politicidade da pedagogia preta. Segundo Freire, “Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de [escravizadas e escravizados] que, da “obediência” necessária, partiram em busca da invenção da liberdade” (p. 108). Rebeldia, libertação e educação popular são, portanto, premissas de uma pedagogia preta.

As influências do Pan-Africanismo empreteceram a pedagogia de Freire, a sua passagem pelos países revolucionários africanos que lutaram pela libertação nacional se faz presente nos seus manuscritos pedagógicos, começa a aparecer, mediante citações em suas obras, os nomes de Amílcar Cabral e Frantz Fanon, a partir dos processos vividos na construção de uma educação

descolonizadora em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e Tanzânia. O quefazer pedagógico preto interétnico vai despontando na Educação Popular. Freire situa a aprendizagem quilombola como pedagogia preta emergente, materializada na rebeldia preta, nas rebeliões pretas e na busca pela libertação e reinvenção social. Na “Pedagogia da Indignação” (2020), Freire destaca as categorias gênero e raça, na crítica às triangulações da colonialidade do saber: colonizador, neoliberalismo e ideologia (da cor, e de gênero, raça e classe). Mas, bem antes disso, na “Pedagogia da esperança”, publicada em 1992, ele já mostrava a interseccionalidade como necessidade na interpretação das formas de opressão.

Há um outro aprendizado demasiado importante mas, ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito [...]. Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe, Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia. (Freire, 1999, p. 156)

De acordo com Walsh,

[...] Freire vai do falar do oprimido e da consciência da classe oprimida, à consciência do homem e da mulher oprimidos, da humanização para mais diretamente à desumanização, e à relação opressores-oprimidos, colonizador-colonizado, colonialismo-(não)existência. Além disso, e de forma relacionada, ele dá atenção ao problema do projeto neoliberal, bem como à “cor da ideologia” (Walsh, 2017, p. 40).

A pedagogia em Freire é aquela em que as oprimidas e os oprimidos “na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (Freire, 1987, p. 17). Este partejamento para uma reinvenção da vida e da educação antirracista não pode se ancorar em adaptações curriculares, transposições didáticas, ou na forma hospedeira de capitular ao catecismo pedagógico do colonialismo que reproduz uma forma de educação do ser do opressor, europeia, branca e de extrema-direita. Trata-se de um ato de rebeldia e, portanto, de ruptura. A rebeldia que, conforme demonstra Freire, se aprende na luta, a exemplo das práticas pedagógicas quilombolas. A pedagogia preta, que toma como base a proposta freiriana (1987), deve se constituir numa “pedagogia que faça da opressão e de

suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (1987, p. 17). Nesse sentido, o Movimento Social Preto ao logo da história foi criando estratégias para o enfrentamento do racismo no campo da educação.

Outras autoras e autores somam-se nessa caminhada. Seguindo o horizonte freiriano, a partir das ações educativas do Movimento Preto, Manoel de Almeida Cruz (1987) foi um importante estudioso das pedagogias de enfrentamento ao racismo nas escolas, principalmente quando, nas décadas de 1970 e 1980, trouxe contribuições relevantes para educação das relações étnico-raciais, chamando-as de Pedagogia Interétnica. Essa pedagogia visa o fortalecimento, o pertencimento e a afirmação da identidade racial, acrescentando a educação antirracista no currículo como primordial à luta contra o racismo. Em sua obra “Alternativas para combater o racismo” (1987), apresenta um estudo sobre a criação de uma pedagogia interétnica como prática de uma educação antirracista. Com isso, ainda nos anos de 1980, Cruz levantou a bola para os nossos dribles e gingas pedagógicas de forma a pensar a educação da democracia racial. De acordo com o estudioso,

[...] elaborou-se um sistema pedagógico, a pedagogia interétnica, cujo objetivo é estudar e pesquisar o etnocentrismo e o racismo transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social) e propor medidas educativas para combatê-los. (Cruz, 1987, p. 74).

Outros pesquisadores desenvolveram estudos importante sobre a pedagogia interétnica. De acordo com Lima (2004), a Pedagogia Interétnica é a “primeira a ser sistematizada pelo Movimento Negro” e conclui que “a leitura deste processo pode contribuir para uma análise crítica das entidades deste movimento que possuem intervenção nos sistemas de ensino”. Segundo o autor, a luta contra o racismo se constitui também como práxis educativa e passa pela construção de uma outra pedagogia,

[...] para eles propor uma pedagogia significava [...], isto é, entendiam a pedagogia como um processo capaz de construir meios, processos e técnicas para poder efetivar no campo educacional as mudanças necessárias sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros, e assim buscar a escola como um espaço de reapropriação das culturas oprimidas. A pedagogia se torna um instrumento estratégico na formulação de novas práticas educativas para o combate ao racismo. (Lima, 2004, p. 143).

Da pedagogia interétnica, origina-se a “Pedagogia Multirracial³” voltada para a atuação profissional, política e militante para intervir nos sistemas públicos de ensino. Ela busca reafirmar pressupostos culturais, teóricos e políticos com foco em mudanças de paradigmas educacional escolar, além de combater o racismo. Ana Beatriz Sousa Gomes (2007) demonstrou os resultados do quefazer educativo preto, no que se refere a uma didática preta. Essa didática, em oposição às reflexões teóricas idealizadas, resulta de ações educativas de militantes, estratégias metodológicas, concepções pedagógicas subjacentes às organizações do movimento. Para Gomes,

[...] o processo de inserção do Movimento Negro nos estabelecimentos de ensino resultou, entre outros aspectos, na transformação das relações interétnicas nas escolas, na medida em que contribuíram para a afirmação da identidade cultural afrodescendente e melhoria da autoestima de estudantes; para a socialização e conscientização sobre o combate ao racismo e sobre a importância da história e cultura africana e afrodescendente; e para a aquisição de conhecimentos sobre as africanidades brasileiras. A prática pedagógica dos educadores militantes das duas entidades do Movimento Negro estudadas se caracteriza como relevantes, contemporâneas, sistematizadas, críticas e criativas, e podem servir de parâmetro para as escolas, enfatizando a realização de processos de ensino e de aprendizagens associados à realidade étnica, política, social e cultural dos educandos e educadores como sujeitos socialmente ativos. (Gomes, 2007, p. 9).

Embora seja inegável que pedagogia interétnica trouxe avanços significativos, há que se considerar que a militância e as leis são insuficientes, pois faltam, formação inicial sobre racismo, suporte didático e infraestrutura. Numa sociedade escravagista, o racismo está sedimentado em todas as estruturas da sociedade, como bem afirma Silvio Almeida (2020), em sua conhecida obra “Racismo Estrutural”. Por isso, a relação educativa embasada na pedagogia preta é, igualmente, um pressuposto para uma ação educativa antirracista.

Em busca de sistematização de seus fundamentos, métodos e procedimentos, essa pedagogia, embora difusa, já se faz presente num sistema de práticas educativas que caracterizam as ações pedagógicas antirracistas em diferentes espaços, seja em escolas das redes de ensino, sejam em espaços

³ Conferir “Memória histórica da pedagogia multirracial no Rio de Janeiro na década de 1980: o protagonismo de Maria José Lopes da Silva”. (Lima, 2017).

dos movimentos sociais. Por outro lado, tais práticas exigem, com urgência, a necessidade de superação dos conteúdos e instrumentos didáticos centrados na branquitude, de forma a sistematizar e a instituir as metodologias didáticas pretas e situações de aprendizagens interétnicas descolonizadoras que enfrentem o racismo pedagógico e que promovam uma alfabetização racial crítica, a racialização da branquitude, o enfrentamento e a denúncia do racismo.

Uma vez que se trata de um projeto macro de sociedade, além de práticas pedagógicas novas e de teorias para a sua sustentação, uma pedagogia preta requer, evidentemente, um reordenamento político-administrativo que envolva os sistemas de ensino, os conselhos de educação (municipal, estadual e federal), e um Estado comprometido com a justiça social, de forma a promover o antirracismo cultural e, igualmente, a responsabilizar penalmente as negligências dos atores e atoras dos sistemas de ensino públicos e privados, da Educação Básica à Educação Superior, por suas prevaricações e omissões, já que o racismo configura crime de lesa-humanidade.

Considerações finais

Se, de um lado, o racismo no Brasil tem uma estrutura de cinco séculos de opressão, de outro, sua antítese, o antirracismo, vem se construindo desde os primeiros atos de resistência. Muito antes dessa categoria agregar-se aos discursos teóricos de intelectuais, diga-se, um movimento historicamente necessário, o antirracismo já se materializava integralmente na luta do povo preto e do povo indígena. Aqui, como em África, nenhuma ação escravista se realizou sem resistência. As batalhas contra o branco escravizador foram intensas e contínuas. Para defender a liberdade, mulheres e homens entregaram suas vidas, seja nas guerras de libertação, seja nas fugas e aquilombamentos (cerca de 5.972, segundo o IBGE), onde viviam povos pretos e indígenas, seja nas inúmeras estratégias de resistência e de sobrevivência, ainda que submetidos(as) a mais cruel forma de dominação.

As três primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas como um dos períodos mais profícuos no debate social sobre o racismo e o antirracismo, no Brasil. Os tradicionais grandes meios de comunicação brasileiros, notadamente os jornais escritos, as rádios e os canais de televisão, que sempre reproduziram as estruturas racistas, por omissão ou por ação, têm sido ocupados, progressivamente, por outras vozes e grupos que vêm denunciando o racismo estrutural e anunciando práticas de como combatê-lo. As novas mídias e redes sociais que foram se estruturando no ciberespaço, com o advento da internet, também se tornaram importantes canais de debate. Inúmeros coletivos sobre as causas pretas se formaram por todo o Brasil, nas últimas décadas. Ainda que a violência econômica, social e policial seja evidente e escancarada em nosso dia a dia, fazendo com que o povo preto e povo indígena ainda se constituam como a base mais oprimida da pirâmide social, não é mais possível negar os ecos e as consequências e avanços da luta antirracista. A Lei n. 10.639/03, a Lei n. 11.645/08, as ações afirmativas na Educação Superior, a ocupação de cargos públicos de gestão e liderança por segmentos indígenas e pretos são manifestações concretas das utopias projetadas por lendárias figuras como Zumbi dos Palmares, Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Benedita da Silva, Ailton Krenak, Sonia Guajajara, Cacique Raoni, dentre tantas.

De acordo com último censo do IBGE, divulgado em 2022, 56,1% da população brasileira declara-se negra. Essa assunção, que supera em muito os

dados do século XX, é um indício de grande relevância não apenas por revelar que a população brasileira é majoritariamente afrodescendente, mas, sobretudo, porque a assunção étnico-racial é o primeiro passo para o engajamento na luta social pela transformação. Uma luta que, exigindo o envolvimento de toda a sociedade, reconhece o povo preto (e indígena) como o principal sujeito histórico. Paulo Freire, a exemplo de Marx, afirmava que não seria possível uma educação revolucionária, sem uma teoria revolucionária da educação. Da mesma forma, ao falarmos da emancipação do povo preto, não poderemos realizá-la, sem uma pedagogia preta. Essa necessidade não é apenas ética, mas histórica e epistemológica porque, como demonstram os mestres e as mestras citados(as), somente as oprimidas e os oprimidos, que sempre estiveram no epicentro da opressão, podem encontrar os caminhos e as soluções econômicas, políticas, sociais, culturais etc. para uma emancipação verdadeira de toda a sociedade.

Temos consciência de que o *apartheid* brasileiro manifesto na estrutura racista, que assassina seletivamente milhares de pessoas pretas todos os anos e mantém milhões de mulheres, homens e crianças nas piores formas de exclusão, produz uma das sociedades mais violentas e opressoras do planeta: o nosso Brasil. Sabemos, todavia, que esse não é o último capítulo dessa narrativa porque a história não é inexorabilidade, mas possibilidade humana. As mudanças sonhadas estão permeadas de inéditos viáveis que são os caminhos possíveis da utopia. Construir uma pedagogia preta é um ato utópico, por isso mesmo, histórico, necessário, urgente e possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ASHBY, Sebai Muata Abhaya. **Antigos hieróglifos egípcios para iniciantes - Medtu Neter- "Palavras Divinas"**. Flórida: Sema Institute, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.0, p.15-40, abr. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador. Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Pedagogia interétnica**. Cadernos de pesquisa, nº 63. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1987.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização**: mito ou realidade.

Chicago. Lawrence Hill & Co., 1974.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro. 3. ed. Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GÓES. Washington Lopes. **A abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio**: reflexão a partir da lei nº 10.639/03. Revista Fim do Mundo, nº 7, jan/jun 2022. <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2022.v3n7.p135-157>

GOMES. Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí**: as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afrocultural “Coisa de Nêgo”. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 28/09/2007.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**: a categoria escravidão. São Paulo: Perseu Abramo, 2010.

IBGE. **Quilombolas no Brasil**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html#:~:text=Um%20estudo%20realizado%20pela%20Base,5.972%20localidades%20quilombolas%20no%20Brasil>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LIMA, Ivan Costa. **Memória histórica da pedagogia multirracial no Rio de Janeiro na década de 1980**: o protagonismo de Maria José Lopes da Silva. Vozes, Pretérito & Devir Dossiê Temático: Gênero e Diversidade. Ano IV, Vol. VII, Nº I (2017). ISSN: 2317-1979, Florianópolis, 2017.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Marcelo José Derzi. Filosofia e educação no Egito Antigo. *In*: BRANCAGLION Jr., Antonio; CHAPOT, Gisela; GAMA-ROLAND, Cintia (org.). **SEMNA**: estudos de egiptologia VI: Semana de Estudos de Egiptologia do Museu Nacional UFRJ. 2 Ed. Rio de Janeiro: Seshat - Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional/Editora Klínē, 2019.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas**: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow

da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Abya -Yala, 2017.