

## Um prólogo histórico-crítico depois de vinte anos: concepções pedagógicas e epistemológicas de movimento negro educador

Pedro Vinícius Castro Magalhães do Amparo<sup>1\*</sup>  Hélio da Silva Messeder Neto<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Instituto Federal da Bahia - Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal da Bahia - Brasil

\*Autor de correspondência: [droomagalhaes@gmail.com](mailto:droomagalhaes@gmail.com)

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação das relações étnico-raciais  
Movimento negro educador  
Pedagogia histórico-crítica  
Produção de conhecimento

### KEYWORDS:

Education for race and ethnic relations  
Historical-critical pedagogy  
Knowledge production  
Movimento negro educador

### PALABRAS-CLAVE:

Educación para las relaciones étnicas y raciales  
Movimiento negro educador  
Pedagogía histórico-crítica  
Producción de conocimiento

### RESUMO

O objetivo desta pesquisa teórica é problematizar as concepções de educação, conhecimento e produção de conhecimento que compartilhamos no movimento negro a partir da descrição que encontramos delas na obra "O movimento negro educador", de Nilma Lino Gomes. A obra foi escolhida como objeto de estudo pela penetração no campo e pelo objetivo de pensar o papel do movimento negro no desenvolvimento da compreensão sobre raça e racismo no Brasil, seja no âmbito mais geral, seja na educação escolar. Utilizando uma abordagem teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético, o estudo identifica limites e potencialidades nas concepções do movimento negro, propondo caminhos para a requalificação dessas ideias. A principal conclusão desta pesquisa é que, de fato, o movimento negro é um educador das concepções sobre a relação entre raça, racismo e educação que encontramos em diferentes instâncias da sociedade, sobretudo, na academia, mas há avanços necessários que precisamos desempenhar, especificamente no que tange à educação escolar e à compreensão do processo de produção de conhecimento.

### ABSTRACT

The aim of this theoretical research is to critically examine the concepts of education, knowledge, and knowledge production shared within the Black movement, based on the descriptions found in the work "O Movimento Negro Educador" by Nilma Lino Gomes. This work was chosen as the object of study for its relevance in the field and its goal of reflecting on the role of the Black movement in shaping the understanding of race and racism in Brazil, both in a general sense and within the context of formal education. Using a theoretical approach grounded in historical-dialectical materialism, the study identifies both the limitations and potential of the Black movement's concepts, proposing ways to improve these ideas. The main conclusion of this research is that the Black movement indeed serves as an educator in shaping ideas about the relationship between race, racism, and education, which are found in various sectors of society, particularly in academia. However, there are necessary advances we must make, especially concerning formal education and the understanding of the process of knowledge production.

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación teórica es examinar críticamente los conceptos de educación, conocimiento y producción de conocimiento compartidos dentro del movimiento negro, a partir de las descripciones encontradas en la obra "O Movimento Negro Educador" de Nilma Lino Gomes. Esta obra fue elegida como objeto de estudio por su relevancia en el campo y por su propósito de reflexionar sobre el papel del movimiento negro en la conformación de la comprensión sobre la raza y el racismo en Brasil, tanto de manera general como en el contexto de la educación formal. Utilizando un enfoque teórico basado en el materialismo histórico-dialéctico, se ha identificado tanto las limitaciones como el potencial de los conceptos del movimiento negro, proponiendo formas de mejorar estas ideas. La principal conclusión de esta investigación es que el movimiento negro, de hecho, cumple una función educativa en la formación de ideas sobre la relación entre raza, racismo y educación, las cuales se encuentran en diversos sectores de la sociedad, particularmente en la academia. Sin embargo, existen avances necesarios que debemos realizar, especialmente en lo que respecta a la educación formal y la comprensión del proceso de producción de conocimiento.

**SUBMETIDO:** 20 de outubro de 2024 | **ACEITO:** 03 de dezembro de 2024 | **PUBLICADO:** 19 de dezembro de 2024

© ODEERE 2024. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Por um debate amplo dos lugares comuns

Nesses 20 anos de lei 10.639/2003, muitas ações foram desenvolvidas com o objetivo de pensar como inserir na escola as demandas formativas dos movimentos negros brasileiros. Coletivos específicos (como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro) ao longo da história entenderam como necessidade formativa o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos negados secularmente à população negra brasileira, pari passu a uma formação política que pautasse a superação tanto das condições materiais e dos vieses ideológicos desumanizantes da população negra à época. Quem nos apoia, nesse sentido, é Sales Augusto dos Santos:

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (SANTOS, 2005, p. 25).

Ao longo desse processo, essas reivindicações se estruturam de maneiras distintas na sociedade brasileira, chegando paulatinamente a algumas instituições, como a universidade, que começou a sistematizar estes anseios na forma de pesquisa científica. Ao chegar aí, concepções se formarão variavelmente e, muitas vezes, com pouca sistematização, sobretudo no campo de pesquisa educacional. Muitas concepções, inclusive, são tidas como pontos pacíficos, como, por exemplo, a ideia de que subjetividades são construídas pelo racismo; b) a educação das relações étnico-raciais cria subjetividades positivas; c) o movimento negro, ao longo da sua história, produziu saberes para a luta. Elas, porém, se cristalizaram e são pouco debatidas no campo teórico. O vultoso estado da arte organizado por Paulo Vinícius Baptista da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda chega a conclusões similares acerca das concepções que atravessam a produção teórica do campo:

Outra persistência identificada é de representações estereotipadas da população negra, enfoque recorrente em nas pesquisas que tematizam a educação e relações étnico-raciais a partir da análise dos livros didáticos. Essas pesquisas destacam o uso de iconografias relacionadas a miséria, violência, escravidão, reduzidas muitas vezes à folclorização. (...) As pesquisas no campo Educação e relações étnico-raciais ampliam a análise do fenômeno educativo a partir do enfoque em dinâmicas do racismo. Ao mesmo tempo, podemos identificar como construção emergente nas pesquisas desse campo as perspectivas analíticas que colaboram para conferir visibilidade a sujeitos, práticas e conteúdos simbólicos da educação (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 661-662).

Algumas destas concepções são, por vezes, tomadas como pressuposto, especialmente dentro de campos em cujo escopo discussões de humanidades não aparecem com frequência, como é o caso do ensino de ciências. Usar pressupostos sem um cuidado teórico-político pode não ser uma atitude tão produtiva porque lança bases frágeis para o desenvolvimento das nossas pesquisas. Isso gera a necessidade de problematizar as concepções, colocá-las em amplo debate, sobretudo as já cristalizadas em campo, para dar movimento à teoria e este movimento nos direcionar a um aprofundamento das nossas pesquisas. Em outras palavras:

(...) no debate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é preciso abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 1999, p. 70).

Pensamos que um marco na produção teórica do campo da educação das relações étnico-raciais é a publicação de O Movimento Negro Educador. Por se dedicar a pensar a produção intelectual, ideológica e pedagógica do movimento negro, a obra terminará por agregar, em si, anseios comuns a muitas instâncias desse movimento, o que se traduz em uma penetração e recepção significativas dentro da academia. Não se trata de uma generalização indevida, como se estivéssemos colocando este livro como representante de qualquer concepção dentro das relações étnico-raciais, mas, as mais de 1000 citações no Google Acadêmico falam por si só.

Ademais, em resenha da obra, Dandara Dorneles (2019, p. 214) salienta esse caráter impulsionador do livro por ser “profundo, repleto de questões a serem

desenvolvidas, que impulsionam o leitor a mover e fazer movimento para novos pensares e emergências junto ao povo negro." Esta concepção da resenhista fortifica a perspectiva de que o livro é recheado de concepções ressoantes no campo das relações étnico-raciais, especialmente na educação.

Em vista desta penetração e prominência, objetivamos revisitar a obra para fornecer uma análise teórica acerca de duas concepções comuns no campo presentes na área de educação das relações étnico-raciais: uma delas diz respeito à produção de conhecimento pelo movimento negro e outra sobre como desdobrar as necessidades políticas da população negra e trabalhadora dentro da sala de aula pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Esta é uma pesquisa teórica que parte do materialismo histórico-dialético e, no particular da teoria educacional, da pedagogia histórico-crítica. Buscaremos estabelecer pontes com outros autores da educação e das relações étnico-raciais, propondo novas sínteses teóricas para ambos os campos. No dizer de Pedro Demo (1985, p. 24), desvendaremos aqui nossos próprios "quadros de referências" por entendermos que, a partir daí, "instala-se a discussão aberta como caminho básico do crescimento científico."

Nesta pesquisa, faremos um movimento de crítica, mas, reiteramos, não criticaremos o livro, mas a nós. O livro é, aqui para nós, tão somente um condutor de muitas das concepções que nós mesmos veiculamos enquanto movimento negro. Estamos implicados na obra da professora Nilma Lino Gomes porque ela diz sobre a nossa produção: a produção do movimento negro. Num movimento de crítica fraterna<sup>1</sup>, aqui problematizaremos não as concepções do livro, mas as concepções pedagógicas e epistemológicas de movimento negro, nossas concepções que estão pulsantes nesta obra, no intuito de oferecer novas interpretações (histórico-críticas, como intitulamos), entender os nossos limites e ver quais avanços podemos fazer.

---

<sup>1</sup> "Lembrar sempre que crítica não é falar mal, nem fazer intriga. Criticismo é e deve ser o ato de expressar uma opinião aberta e franca frente a quem interessa, usando de fatos e de um espírito de justiça para avaliar o pensamento e ação dos outros com o objetivo de melhor os referidos pensamento e ação. A crítica deve ser construtiva e mostrar prova de interesse sincero no trabalho do outro para melhorar tal trabalho" (Cabral, 1979, p. 246, tradução nossa).

## **A produção de conhecimento pelo movimento negro na perspectiva materialista histórico-dialética: uma nova síntese**

O livro da professora Nilma é um resultado da pesquisa que desenvolveu no estágio de pós-doutorado, sob supervisão de Boaventura de Sousa Santos. A proposta é fundamentar a tese do “papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (GOMES, 2017, p. 14). O livro, portanto, não tem como objetivo principal dar encaminhamentos teórico-práticos dentro do campo da pedagogia, apesar de ser citado dentro da área de educação e ensino.

O livro cumpre um papel importantíssimo ao colocar de modo explícito no debate acadêmico que a produção de conhecimento sobre a história, cultura e sociologia do negro brasileiro tem raízes militantes, como também as demandas nacionais em cima das necessidades dessa população. É nesse sentido que Gomes qualificará o movimento negro como educador: é um movimento social que ensinou o país a sua história, sua estratégia e possíveis táticas no que diz respeito à luta antirracista. Isso se consubstancia no conceito de movimento negro de Gomes, com o qual temos acordo:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o **objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade**. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, **não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista** (GOMES, 2017, p. 23-24, itálicos originais, negritos adicionados).

Gomes nos ensina que o Movimento do Negro, da Negra é a dimensão combativa explícita da sua organização e atuação política, dado que florear a luta não basta. Gomes, portanto, é diferente aos indiferentes que, por razões individuais, se furtam de pautar a luta explicitamente, como também não mostra simpatia aos que lutam com flores: nossa luta é combativa. Sem floreios. Sem reduções da luta a recordações românticas da história: não abdicamos da ternura, mas, com ela, fazemos a história que gostaríamos de recordar no futuro.

Esta é uma concepção presente em outras análises também muito comuns dentro do campo, como é o caso de Santos (2005), quem já citamos na introdução deste trabalho, mas também em Silva (2007, p. 501), segundo quem, “[p]ara superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos.”

Um dos lócus de luta do movimento negro é a educação e, como início da argumentação da sua tese principal, Gomes estudará brevemente algumas das experiências sociais do movimento negro na educação para tentar extrair suas principais contribuições. Para validar as produções de conhecimento deste movimento, o argumento que Gomes empregará é que “qualquer conhecimento válido é sempre contextual tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política. As experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade (...)” (GOMES, 2017, p. 28). Muito ancorada em Boaventura de Sousa Santos<sup>2</sup>, Gomes entenderá que as experiências sociais produzem diferentes epistemologias com dinâmica interna própria. No exemplo do movimento negro, não seria diferente: como suas atuações “são consideradas como constituintes da experiência social” (GOMES, 2017, p. 28), esta prática constitui uma lógica e uma epistemologia próprias, com seus respectivos critérios de validação.

Essa concepção atravessa muito o campo, estando presente em trabalhos até de diferentes vinculações teóricas. Podemos vê-la em Douglas Verrangia,

---

<sup>2</sup> “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9).

quando ele pensa os graus de generalidade de diferentes concepções de ciência aqui:

Por exemplo, uma rezadeira da região da Bahia, disse que “É preciso ter muita ciência para rezar uma pessoa” (fonte oral, 2008). Essa expressão traz a tona o sentido de conhecimento especial, distinto do comum, expresso na palavra ciência. Ao mesmo tempo, ela não se refere à instituição moderna ligada à produção do conhecimento científico, a “ciência” dos cientistas, mas à ciência, conhecimento, de uma prática cultural importante e viva no nosso jeito de ser, afro-brasileiro (VERRANGIA, 2010, p. 6).

Verrangia dialoga com a concepção epistemológica que destacamos anteriormente porque vai partir do pressuposto de que, absolutamente, a produção e a validade de um conhecimento são contextuais e, por isso, dizem respeito a uma experiência social em específico. Vemos essa mesma concepção em um texto de um dos autores do presente trabalho. No estudo do processo de produção de conhecimento sobre o boldo e seus usos medicinais, já se considerou que

[a]s práticas e usos do boldo com fins terapêuticos dentro das comunidades religiosas afro-brasileiras levam à constituição de uma epistemologia específica desse grupo. Portanto, essas pessoas produzem conhecimento próprio. Se esse conhecimento diz respeito ao uso medicinal de plantas, constitui-se enquanto uma farmacopeia afro-brasileira: uma episteme ancestral (AMPARO; PINHEIRO, 2022, p. 807, tradução nossa).

Esse argumento é descabido e demonstrarei o motivo.

Por muito tempo, a partir da experiência social racista-burguesa, a ciência sistematizou a categoria de raça como sendo determinante intransigente do comportamento da pessoa negra. Como a pessoa negra escravizada tentava fugir dos abusos que sofria na senzala, nos plantations, a burguesia produz um diagnóstico psiquiátrico para “negros que fogem do serviço”: a drapetomania. E quando estes negros estiverem insatisfeitos e aborrecidos, “a experiência de quem está nesta linha e em outros lugares está decididamente a favor de chicoteá-los como uma medida preventiva contra a fuga ou outra má conduta. Foi chamada de chicotear o diabo para fora deles” (Cartwright, 1851, tradução nossa). Chicotada é o tratamento da drapetomania.

E está tudo bem porque os intelectuais racistas da classe senhorial têm seus próprios critérios de validade porque a sua experiência social é ela mesma produtora de sua epistemologia, dotada dos seus critérios internos de validade, como medir crânios?

Não.

Muitas críticas foram feitas ao que chamamos hoje de racismo científico, apontando o racismo desse campo de estudo, bem como o serviço burguês e racista que esta produção prestava à classe senhorial. O critério de validade para dismantlar esta imundície científica se centra principalmente na história do escravismo e no reconhecimento na humanidade de todas as pessoas, na sua diversidade, algo que veio se reforçando depois com o desenvolvimento da biologia. O critério de validade foi a realidade concreta. Se segue sendo a própria teoria, ela sempre será válida porque sempre será possível elucubrar uma sofisticação teórica, por exemplo, que não estava antes dada no corpo da teoria para justificar a sua validação.

A produção teórica do movimento negro tem, por vezes, validade porque se encontra paralelos na realidade social brasileira na forma de relatos, registros, documentos e outros vestígios históricos que consubstanciam essa produção de maneira sistemática. A própria Gomes vai mostrar isso. Vai indicar que a educação vai virar uma “pauta pétrea” (SANTOS, 2014) da luta do Movimento Negro “pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção na luta no mundo do trabalho” (GOMES, 2017, p. 29). O que valida isso não é a dinâmica interna de uma suposta epistemologia negra, mas os dados desanimadores de desemprego no pós-escravismo, refletores da realidade da classe trabalhadora de um país massivamente negro, latino-americano de capitalismo dependente. Cabe lembrar que, no pós-escravismo, o ganho era a realidade de negros e negras à margem do mercado: era vendendo peixe, quitutes, lavando roupa, arando a terra alheia ou pedindo esmola que um negro, uma negra vivia no capitalismo brasileiro.

É o referente real que avaliza a produção do movimento negro e não ela própria. Não é porque há uma epistemologia própria do movimento negro, mas porque existem referências materiais que balizam de modo contundente essa produção. Assim sendo, a interpretação histórica da formação social brasileira que

nós, Movimento Negro, defendemos não é “a narrativa do movimento negro”, mas a verdadeira história da formação social deste país, postos todos os vestígios históricos que a sustenta, os quais vêm sendo sistematicamente ocultados pela historiografia hegemônica: desde os números da composição não-branca da população brasileira<sup>3</sup> até a nossa história de lutas<sup>4</sup>. O movimento negro brasileiro, portanto, produziu uma compreensão científica da formação social do país, com seus limites, como toda ciência.

Gomes cai em uma armadilha desse argumento de Sousa Santos. Ao dar a relevância à atuação da Imprensa Negra, a professora afirmará que os jornais “tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os próprios destinos rumo à construção de sua integração à sociedade da época” (GOMES, 2017, p. 29). Como, dentro dessa concepção epistemológica, a realidade ficará em segundo plano, escapará ao argumento da professora o fato de que, no período em que se constituía a Imprensa Negra, quase 75% da população brasileira era analfabeta (BOMENY, 2003, p. 2), o que possivelmente impedia o acesso de muita gente preta à leitura desses periódicos, ao mesmo tempo em que nos dá uma ideia de quem era o público negro que lia essas publicações. Como lembra o sociólogo Clóvis Moura (1994, p. 71): “[é] uma imprensa altamente setORIZADA nas suas informações e dirigidas a um público específicos”.

Há outros momentos em que Gomes erra ao escantear a realidade. Muitos são relativos à história social do negro brasileiro e não convêm eu detalhar, uma vez que meu interesse se situa na educação escolar. Aliás, quando a professora Gomes decide dar alguns encaminhamentos mais relacionados à educação escolar, esses equívocos também aparecem. De maneira justa, Gomes aponta que há um desconhecimento da história da população negra nos espaços formais

---

<sup>3</sup> “Embora não tenhamos possibilidades de estabelecer o número exato de africanos importados pelo tráfico, podemos fazer várias estimativas. Elas variam muito e há sempre uma tendência de se diminuir esse número, em parte por falta de estatísticas e também porque muitos historiadores procuram *branquear* a nossa população. Essas discussões sobre o número de africanos entrados no Brasil se reacenderam quando se procurou quantificar essa população africana escrava, e posteriormente a afro-brasileira, para com isto estabelecer-se o padrão do que se poderia chamar de *homem brasileiro*. A apuração da nossa realidade étnica excluiria o branco como representativo do nosso homem. Daí procurar subestimar o negro no passado e a sua significação atual” (MOURA, 1994, p. 9).

<sup>4</sup> “O negro brasileiro, para muitos cientistas sociais das décadas de 1930 e 1940, era dionisíaco, daí a sua extroversão permanente, o seu comportamento expansivo e ao mesmo tempo passivo. Como vemos, era uma ciência sem historicidade” (MOURA, 2014, p. 38).

de educação. Essa falta de noção acaba barrando o desenvolvimento sistemático de políticas públicas, por exemplo, para o avanço da questão racial em âmbito nacional. Assim, o movimento negro tem atuado na denúncia e demanda, das escolas, instituições e outros órgãos para atinência das necessidades, sobretudo educacionais, da população negra. Para a autora:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público (GOMES, 2017, p. 48-49).

Em função de o movimento negro ter produzido uma compreensão científica do que entendemos hoje como a formação sociorracial do Brasil, a autora argumentará que é preciso que as escolas tomem posse de toda essa produção teórica, algo que não vem acontecendo, dado que, apesar de a escola ser “socialmente responsável pela transmissão do conhecimento, (...) ainda é possível afirmar que é o conhecimento científico, e não as outras formas de conhecer produzida pelos setores populares e pelos movimentos sociais” (GOMES, 2017, p. 53) que chegam à escola. Como forma de resolver essa questão, Gomes entenderá como necessária “uma mudança radical no campo do conhecimento” (GOMES, 2017, p. 53) que perpassa pela assunção das “epistemologias do Sul” e também pela superação da ciência, sobretudo “a ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo” (GOMES, 2017, p. 54). Mais uma vez, a realidade é deixada de escanteio. Expliquemos.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais no Brasil têm reduzido o acesso, pelas camadas populares, ao conhecimento científico. O exemplo mais recente é o da reforma educacional, oriunda do Governo Temer, que pariu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual têm restringido o conteúdo de ciência, arte e filosofia pela relativização desses conhecimentos aos interesses imediatos do

estudante, como também por meio da distribuição de horas antes destinadas a essas matérias para atividades outras, como aula de empreendedorismo. Então, não, o conhecimento científico tem tido cada vez menos espaço nas escolas brasileiras.

Como argumentamos agora pouco, o conhecimento produzido pelo movimento negro sobre a formação social do Brasil é científico porque sistematiza, com referenciais na realidade, o percurso histórico espacialmente situado da população brasileira e, em especial, da população negra. Essa sistematização nos permite conhecer a fundo a nossa sociedade para pensar nos encaminhamentos coletivos para a transformação dela. Foi ciência negra e popular que arrombou a porta da universidade para ensinar pensamento social a produção institucional de pensamento social. Ciência produzida pelo povo, sobre o povo, fora das instituições “da ciência”.

Como a ciência vem sendo forçada a evadir as salas de aula do Brasil, não seria diferente no que diz respeito à ciência da sociedade e suas contradições, especialmente com relação às tensões de raça e classe, estas que dão evidência a muitos dos problemas que afligem a maioria das pessoas que acessam a educação pública neste país. Neste sentido, o debate sobre racismo e antirracismo não está fora da escola porque é um saber subalterno, negro etc., mas porque é uma leitura científica da conjuntura social brasileira e, como tal, permite àquele que dela se apropria analisar a realidade de modo radical, suscitando neste indivíduo minimamente a necessidade de denunciar – de modo concreto, real – a sua situação social, que é a de muitos.

É claro que há um caráter racista nas instituições ditas “da ciência”, bem como na produção de conhecimento, que vêm historicamente negando a produção de povos não brancos, como também o acesso destas pessoas aos espaços sociais de produção científica. Há também um caráter racista em muitas áreas do conhecimento que, por muito tempo, ocultaram o ser negro de suas análises ou, quando o incluíram, fizeram-no de forma a tratá-lo como objeto morto a ser friamente dissecado, como é o caso da sociologia, segundo demonstrou Clóvis Moura (2019). Ou da historiografia da educação brasileira, como demonstrado em Magalhães (2023).

Porém, enquanto movimento negro revolucionário, cabe-nos defender a apropriação da ciência por todos porque ela nos permite compreender e transformar a realidade e, ao mesmo tempo, fazer o esforço de superar a dimensão racista da ciência e da produção científica institucional. A burguesia branca já articulou historicamente e segue articulando diferentes mecanismos para barrar a nossa apropriação do conhecimento científico para que não possamos ter uma condição prima de emancipação: uma leitura mais correta possível da realidade. Não nos cabe, portanto, rejeitar a ciência, mas sim a sua dimensão racista e burguesa. Isso se dá por meio do debate crítico entre estes autores e autoras racistas? Sim, porém também se dá principalmente na superação do fato de que o conhecimento científico não está chegando massivamente à população.

### **Ensinar a história, mas qual? A quem? Apontamentos para o trabalho pedagógico**

Outras contribuições que o movimento negro trará para pensar a relação entre conhecimento e educação será no que diz respeito às questões de currículo da educação e de como o trabalho pedagógico pode se realizar na escola com fins de contribuir para a superação do racismo. Na nossa compreensão, à luz da pedagogia histórico-crítica, ensinar na escola consistirá em um processo de mediação na realidade (SAVIANI, 1999) com a finalidade de produzir, por meio da socialização de conhecimentos sistematizados, científicos, humanidade em cada estudante (SAVIANI, 1984).

Isso significa dizer que a educação escolar se estrutura a partir da realidade social e, por isso, toda a dinâmica escolar será determinada pelas contradições mesmas da sociedade. Por esse motivo, é constitutiva da educação escolar uma concepção de indivíduo que se quer formar e de sociedade que se quer construir. Entretanto, estas concepções atravessam a escola em um movimento conflitivo, estruturado, no caso brasileiro, pelas perspectivas de sujeito e de sociedade ora da burguesia branca, ora do proletariado negro. Cientes disso, o movimento negro buscará pautar uma concepção própria de mundo dentro da escola, que pense os elementos do trabalho pedagógico – conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2013) – a partir dos interesses do proletariado negro.

Assim, além de defender a sistematização sobre raça e racismo proposta pelo Movimento Negro, Nilma Lino Gomes também acerta quando nos ensina sobre a relação dos estudantes e a escola. Apesar de não ser explicitamente um objetivo da obra tratar de trabalho pedagógico, a autora propõe a necessidade de trazer para dentro da sala de aula a história da população negra sem abrir mão dos conflitos que a atravessam, uma vez que eles servem para “desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado”. A professora segue:

Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos docentes a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais (GOMES, 2017, p. 62).

Recorrer à história de exploração e de lutas do povo negro é essencial para produzir, em cada estudante, a solidariedade, o ódio e o inconformismo. Porém, nada disso se consolida em prol da população negra se não produzimos sentimentos qualificados: solidariedade à população negra trabalhadora e à classe trabalhadora, ódio à burguesia socialmente branca e inconformismo ao conformismo. Para isso, cabe ensinar a história enviesada, a história em prol da classe trabalhadora e da população negra e, assim, assegurar a produção coletiva de humanidade por meio do ensino científico e afetivo da história de exploração e de lutas do povo negro. Fazemos essa defesa porque entendemos, como Nilma e Saviani, que o Movimento e a escola têm um papel na luta antissistêmicas. Isso se funda a partir do desenvolvimento de uma consciência aguda no alunado acerca das contradições que lhe afligem e de seus interesses históricos (SAVIANI, 1999). Saviani com a palavra:

Nesse processo, a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação

eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz (SAVIANI, 2013, p. 44).

Esse afeto e esse conhecimento precisam ganhar movimento construtivo de luta, para não se converter em verbalismo – estudante indo para as redes sociais reclamar para seus dez seguidores do racismo – ou ativismo – estudante indo só ocasionalmente a um protesto ou outro lutar contra o racismo. Isso se supera nos espaços de luta e construção política coletiva. “É tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós” (EMICIDA, 2019). O alunado precisa aprender isso para ter condições de lutar não pelos seus interesses individuais, mas da sua classe racializada e isso se aprende em contato com uma história enviesada, qualificada. Uma história anticolonial e anticapitalista de movimento negro.

Estamos defendendo, por exemplo, que nas aulas de química, não deixemos de evidenciar nas aulas de termoquímica o fato de que a alimentação da população negra brasileira não tem garantido o mínimo de energia recomendado pela Organização Mundial de Saúde (MAGALHÃES; MESSEDER NETO, 2024) mesmo que a produção agropecuária do país seja uma das mais possantes do planeta. O ensino de história e cultura afro-brasileira, portanto, perpassa por mostrar as fragilidades do modo de produção baseado na exploração e desumanização do proletariado, usando a população negra de bode expiatório<sup>5</sup>.

Defendemos que nas aulas de história não deixemos de falar do escravismo, mas, mais ainda, não deixemos de fora do conteúdo a luta organizada do movimento negro por meio de quilombos e mocambos. Mais importante do que pautar uma história negra de reis e rainhas é defender uma história negra de lutas antissistêmicas em prol de uma sociedade não hierárquica e coletivizada. No caso particular dos quilombos e mocambos, esses movimentos associativos que mostraram uma alternativa anticolonial à sociedade escravista: um modo de produção da vida quase comunal, que não dependeu da monocultura e nem da exploração para garantir a produção e circulação de riquezas (MOURA, 2019).

---

<sup>5</sup> LACERDA, Nara. Fome no Brasil atinge mais as famílias de mulheres negras, aponta estudo. Brasil de Fato, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/26/fome-no-brasil-atinge-mais-as-familias-de-mulheres-negras-aponta-estudo>. Acesso em: 3 dez. 2024.

Ensinar que há, na história, alternativas para sociedades baseadas no racismo e que elas são mantidas com lutas populares contra o sistema contribui para garantir a dimensão combativa e revolucionária do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Como defendemos e exemplificamos dentro da história e da química, o contato com a história negra de lutas e dos interesses do proletariado negro precisa existir na escola, mas também nas organizações do movimento. Não há melhor lugar do que as organizações dos movimentos sociais – coletivos, partidos, uniões, grêmios, saraus, associação de moradores, grupos de capoeira, quilombos educacionais, ocupações, dentre outras – para direcionar esse afeto e conhecimento da luta na luta. Assim, enquanto necessidade pedagógica, defendemos a articulação entre escola e movimento social (vetada na 10.639 pelo Governo Lula I) porque acrescerá ao trabalho pedagógico uma camada de profundidade ao processo de apreensão, pelo alunado, dos interesses históricos do proletariado negro. Numa perspectiva histórico-crítica, esse movimento de disputa da consciência e da concepção de mundo precisa ser coletivizado entre as instituições populares e, por isso, advogamos que:

A escola precisa aprofundar seus laços com a comunidade e se tornar um centro de referência para ela. Isso envolve pensar formas de atividades que, articuladas ao currículo, possam contribuir para criar aquela rede de relações de confiança, envolvendo não só estudantes e professores, mas o bairro, o entorno. Atividades artísticas ganham um papel de destaque nessa disputa, não apenas por veicularem conteúdo cultural formador da concepção de mundo, mas também por seu potencial na criação de motivos e mobilização de afetos que possam fortalecer as relações que se constroem na escola. Não há nenhuma defesa aqui de uma suposta pedagogia de projetos ou ao estabelecimento de relações pragmáticas para que a escola precise resolver os problemas da comunidade. O que aqui advogamos é: se pretendemos disputar o território da concepção de mundo no interior da luta de classes, a última coisa que a escola pode ser é um castelo, ao redor do qual existe uma comunidade que não sabe o que a ele faz, como faz e por que faz (MESSEDER NETO; ROSA, 2022, p. 7).

Também temos acordo com a professora Nilma quando ela pensa as formas de produção de não existência do corpo negro na escola. A professora reconhece que a ausência literal de pessoas negras é, de fato, uma forma de não existir, mas também há outras, como quando se exotiza a cultura negra ou quando o

estudante “é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento”. Como nos ensina a professora Nilma,

Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência (GOMES, 2017, p. 79).

Essa uma concepção teórica muito forte no campo. A própria professora Nilma, quem investigou as relações que mulheres negras trabalhadoras estabeleceram com a educação básica, demonstrou como a escola pode contribuir para esse processo violento de exclusão (cf. GOMES, 2003). O estado da arte a que nos referimos anteriormente (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018) também aponta que essa concepção é comum nos trabalhos estudados. Sueli Carneiro, ao aprofundar o conceito de epistemicídio até a base material, vai mostrar os ditames desse processo de exclusão, de criação de um não ser:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Pensamos que essa formulação é um bom começo para dar maior profundidade ao destinatário do ensino, ao alunado. Na pedagogia histórico-crítica, é o que chamamos de aluno concreto. Saviani mostra “o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 121). Isto é uma lembrança de que o trabalho pedagógico e seus elementos estão fincados numa sociedade com

contradições próprias – mediação na realidade, como colocamos – e isso precisa orientar nossa atuação na sala de aula.

A apropriação, pelo campo das teorias da educação e pedagogia, da história social da população negra é um modo de dar concretude ao estudante que chega à escola brasileira e caminhar para superar esses estereótipos burgueses, racistas e epistemicidas, posto que podem barrar a criança, adolescente negro de aprender em condições que potencializem o seu desenvolvimento.

### **Não é epílogo, é um prólogo**

O *movimento negro educador* tem uma relevância muito grande dentro no campo das relações étnico-raciais porque situa onde foi que surgiu o coração deste conhecimento sobre raça e racismo no Brasil – nos movimentos negros e nas lutas por eles travadas. Percebemos, com a análise acima desenvolvida, que o movimento negro é um educador das concepções sobre a relação entre raça, racismo e educação que encontramos em diferentes instâncias da sociedade, mas, sobretudo, na academia.

No livro, a professora Nilma dá importantes encaminhamentos sobre as demandas do movimento negro, especialmente no que se refere à importância de pautarmos nossa história na escola e compreendermos o impacto dela na formação de estudantes e docentes, mas há avanços necessários que precisamos desempenhar, especificamente no que tange à educação escolar e à compreensão do processo de produção de conhecimento, como debatemos no texto.

Aliás, este é um debate e, por isso, não se encerra aqui. Não pode, portanto, ter natureza de epílogo, mas de prólogo, porque antecipa as angústias em termos das nossas concepções que estavam aí não desde quando *O movimento negro educador* foi publicado, mas pelo menos há 20 anos atrás, quando pautamos a lei 10639, um grande marco para o campo da educação das relações étnico-raciais. É um prólogo porque situará os limites e as potencialidades das nossas concepções, permitindo-nos avançar para estágios qualitativamente diferentes.

É um prólogo histórico-crítico porque, dado o exposto, teve um intuito de buscar novas sínteses também a partir do acúmulo da pedagogia histórico-crítica, a qual tem se dedicado parcamente, nos seus quarenta e poucos anos, a reconhecer a tônica racial das relações sociais no capitalismo dependente brasileiro e seus efeitos na educação escolar. Nesse sentido, este texto vonta novos rumos para esta pedagogia porque qualifica o compromisso que sempre tivemos para com a classe trabalhadora: captar os seus anseios históricos e defendê-los até o fim, o que demanda entender a classe enquanto unidade como socialmente heterogênea, atravessada ao mesmo tempo por raça, gênero, sexualidade, territorialidade e outras determinações; uma classe trabalhadora concreta e, por isso, unidade na diversidade<sup>6</sup>, como Marx disse.

À guisa de apontamento, a partir desse debate de concepções, vemos novos caminhos de pesquisa enquanto necessários, entre os quais figuram: trabalhos empíricos para pensar prática pedagógica (em espaços formais e não-formais de educação), trabalhos teóricos para recuperar encaminhamentos para a prática pedagógica de experiências negras de educação, sobretudo em movimentos sociais e experiências históricas de revolução, como Palmares e a descolonização africana no século XX. Desse jeito, poderemos ter uma melhor consciência da prática pedagógica ao mesmo tempo que a alinhamos com os nossos interesses, sobretudo o objetivo estratégico, que é de superação dessa sociedade racista de classes.

## Referências

AMPARO, Pedro Vinícius Castro Magalhães; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **On the encounter of scientific literature with Afro-Brazilian ancestral pharmacopeias.** *Cultural Studies of Science Education*, v. 17, n. 3, p. 795-814, 2022. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10061-9/>

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira.** Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2003.

CABRAL, Amílcar. **Unity and Struggle: speeches and writings.** Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979.

---

<sup>6</sup> "(...) é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (MARX, 2008, p. 258).

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 340 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARTWRIGHT, Samuel Adolphus. **Report on the diseases and physical peculiarities of the Negro race.** *The New Orleans Medical and Surgical Journal*, p. 691-715, 1851. <http://www.pbs.org/wgbh/aia/part4/4h3106t.html>.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DORNELES, Dandara Rodrigues. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação, de Nilma Lino Gomes Petrópolis.** *Cadernos de Pós-graduação*, v. 18, n. 1, p. 210–214, 2019. <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.10341>

EMICIDA. **Principia.** São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q>

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MAGALHÃES, Pedro. **Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química: primeiras incinerações.** 393f. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MAGALHÃES, Pedro; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. **Fundamentos Anticoloniais da Didática Histórico-Crítica Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas Aulas de Química: abrindo Caminhos.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. e51504, 1–27, 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2008.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; ROSA, Júlia Mazinini. **Artigo-parecer: a dialética consciente/não-consciente na concepção de mundo: implicações teóricas, metodológicas e práticas para o ensino de ciências da natureza na perspectiva histórico-crítica.** *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 24, n. 1, p. 1-11, 2022. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240116>

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: BRASIL; Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 21-37.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Introdução**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 9-19.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.3i22.%25p>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

VERRANGIA, Douglas. **Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio**. *Revista África e Africanidades*, ano 2, n. 8, fev. 2010.