

NEGRITUDE E EDUCAÇÃO: DA EXCLUSÃO RACISTA AO DIREITO À DIFERENÇA NEGRA COM IGUALDADE SOCIAL

Clébio Correia de Araújo ¹

RESUMO

Este artigo traça um panorama histórico da luta da população afro-brasileira pelo direito de acesso à educação pública. Trata-se de pesquisa em caráter exploratório-bibliográfico, que busca compreender as estratégias e desafios, bem como os mecanismos de interdição criados pelo Estado brasileiro desde a época imperial, que incidiram decisivamente na exclusão dessa população tanto do processo de desenvolvimento econômico nacional quanto do âmbito escolar (Romão, 2005; Silva, 2001; Santos, 2005; Dias, 2005). Nessa trajetória, a educação se coloca como fundamental para a promoção da integração cultural da população afrodescendente à condição de cidadãos brasileiros ao mesmo tempo que funciona como mecanismo de uma possível mobilidade social, sobretudo considerando o histórico ciclo de exclusão e miséria que, ainda em pleno século XXI, atinge majoritariamente (Fernandes, 2008; Hasenbalg, 2005; IPEA, 2014). Nesse cenário, os movimentos negros organizados despontam como protagonistas principais (Pereira, 2013; Pereira, 2016; Domingues, 2007; Barros, 2005), culminando com a conquista da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade de uma educação antirracista em todas as escolas brasileiras. Nessa análise, o autor conclui que a conquista de uma política educacional das relações étnico-raciais espelha dialeticamente os fluxos e refluxos da luta histórica dos afrodescendentes organizados, caracterizada por diferentes formas de enfrentamento ao racismo, indo desde uma perspectiva integracionista à identidade nacional até uma postura diferencialista afrocentrada (Santos, 2017; Cunha, 1997; Brasil, 2003; Gonzales, 1982). Assim, ao tempo em que essa conquista representa um significativo avanço no trato das questões envolvendo a diversidade cultural brasileira, por outro lado, deve ser compreendida, em seus limites e possibilidades, dentro do quadro de correlação de forças dado pelo momento político e econômico que o capitalismo brasileiro atravessa e dos seus próprios limites no que toca à promoção de direitos sem abrir mão da manutenção da desigualdade, característica intrínseca ao próprio sistema.

Palavras-chave: educação, exclusão, antirracismo, movimento negro, ação afirmativa.

A emergência da lei federal 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, instituindo, no seu artigo 26-A, a obrigatoriedade, do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, definidas através do Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, se constituem como marcos históricos educacionais de uma nova visão, no âmbito do Estado brasileiro, no que se refere à temática do racismo. É possível afirmar que as referidas Diretrizes² articulam um discurso crítico sobre a relação existente entre a produção das diferenças, identidades e desigualdades, apontando o reconhecimento, a valorização e a reparação das

¹Doutor em Educação brasileira pela UFAL-Universidade Federal de Alagoas. Coordenador do NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Alagoas. clebio@uneal.edu.br

² Para efeito de praticidade na leitura deste texto, passaremos, daqui em diante, a utilizar a designação DCNERER para fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

identidades afro-brasileiras enquanto princípios basilares para a efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática. No centro dessa problematização, as DCNERER reconhecem o protagonismo dos Movimentos Sociais Negros no Brasil na luta politicamente organizada por direitos de cidadania, sobretudo na educação, ante à histórica omissão do Estado brasileiro.

Neste texto, estarei pontuando alguns aspectos e momentos dessa trajetória de luta na qual a educação assume centralidade, bom base em pesquisa exploratória bibliográfica, que busca historicizar os diferentes discursos produzidos pelos movimentos sociais negros, buscando compreender que sentidos de negritude articulam, de acordo com diferentes contextos políticos e as correlações de forças nas quais essa luta acontece.

Assim, inicio considerando que ao tempo em que a lei 10.639/03 e as DCNERER representam significativo avanço no trato das questões envolvendo a diversidade cultural brasileira, por outro lado, devem ser compreendidas em seus limites e possibilidades, considerando os limites que o próprio capitalismo brasileiro atravessa no que toca à promoção de direitos sem abrir mão da manutenção da desigualdade, característica intrínseca ao próprio sistema.

No tocante a esse aspecto, Boaventura de Sousa Santos (1999) esclarece que a própria modernidade se estrutura perpassada pela contradição entre o ideário emancipatório iluminista e a necessidade de regulação da desigualdade e da exclusão, condições imprescindíveis ao desenvolvimento do sistema capitalista de produção. Para Boaventura (1999), o máximo de conciliação que a modernidade capitalista conseguiu estabelecer se deu na forma do Estado de Bem-Estar Social, que se expandiu relativamente no período pós Segunda Guerra Mundial, implementando, em relação aos considerados “diferentes”, políticas assimilacionistas – sobretudo na educação.

Sob esse prisma, no enfrentamento à dupla condição de desiguais economicamente e excluídos culturalmente, tais grupos, a exemplo do movimento social negro brasileiro, lutam ao mesmo tempo no terreno do simbólico, buscando a significação autoafirmada de suas identidades, sem, com isso, deixarem de articular a denúncia e exigência por direitos que façam frente à desigualdade social por eles enfrentadas, ampliando, assim, a própria noção de reconhecimento, como é o caso expresso nas DCNERER: “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a **desigualdade** étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis ensino” (BRASIL, 2004b, p. 77).

1 – A população negra e a exclusão escolar no contexto escravista

O movimento social negro³ sempre teve na educação uma de suas principais reivindicações. Na verdade, ainda no regime escravista, a população negra viu-se compelida a adotar estratégias várias para garantir o acesso ao conhecimento letrado e, conquanto não estivesse ainda organizada em instituições com fins de participação política ativa na sociedade nacional, investiu em organizações sociais de auxílio mútuo, que visavam também possibilitar o acesso à educação letrada, (CUNHA, 1997). Se no caso dos libertos ainda era possível esse tipo de estratégia, entre outras, quando se tratava da população escravizada, o grau de dificuldade de acesso ao saber letrado se ampliava tremendamente. Considerado como coisa ou propriedade, ou seja, como não cidadão, o escravo não gozava de quaisquer direitos na forma da lei, ficando automaticamente excluído do acesso à escolaridade formal, visto que a Constituição de 1824, no seu art. 6, item 1, definia que apenas os **cidadãos brasileiros** poderiam ter acesso à escola formal. Domingues (2007b) esclarece que, nesse caso, também ficavam os negros excluídos da educação formal quando se tratasse de africanos, mesmo libertos.

Somado a isto, Adriana Maria Paulo da Silva (2001a) aponta a existência de mecanismos sutis de interdição dos mesmos à escola formal quando, por exemplo, o artigo 69, do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, definia que para frequentarem as escolas, as crianças, além de obrigatoriamente terem que ser livres, necessitariam, também, ser vacinadas e não portadoras de doenças contagiosas. Considerando que a população negra sempre gozou das piores condições de sobrevivência sendo, portanto, a mais exposta a doenças como tuberculose, febre amarela e varíola, predominantes à época, pode-se supor que boa parte dessa população estivesse, com essa medida legal, automaticamente impedida de acessar a escola pública. Para Silva e Araújo (2005), a existência desses mecanismos sutis de interdição da população negra à escola, mesmo quando livre, funcionaria no sentido de dificultar a mobilidade econômico-social da mesma e, em consequência, o seu acesso aos postos de comando na sociedade:

sem ‘instrução nem senso de responsabilidade, pois esta só existe quando é possível escolha e ação’, os negros, mesmo na condição de libertos, estavam subjugados a outras restrições, pois ‘não podiam ser

³ Por movimento negro entendo o conjunto das organizações da sociedade civil, formalizadas ou não, que de alguma forma se dedicam politicamente às questões relacionadas à população negra em sua história de luta por direitos e no enfrentamento ao racismo.

eleitores [...] e era-lhes interdito também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor'.[...] Desta maneira, a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 66).

Domingues (2007b) avalia que esse quadro de exclusão da população negra pouco se alterou com o advento da abolição da escravidão em 1888 e da proclamação da República em 1889. Segundo aquele pesquisador, essa exclusão se expressava tanto politicamente – uma vez que os critérios de renda e exigência de alfabetização para se poder votar deixavam a maior parte da população negra de fora dos processos eleitorais – quanto socialmente, em função das doutrinas raciológicas então vigentes (SCHWARCZ, 1993). Domingues (2007b, p. 26) complementa sua análise esclarecendo que:

[...] no campo educacional, a situação não foi diferente. O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Havia escolas – públicas e privadas, leigas e religiosas – que, além de colocar restrições aos negros, simplesmente lhes vetavam a matrícula.

Somado à existência de mecanismos de interdição dos negros à escola, considere-se que a população negra estava associada às características morais negativas e inferiorizantes, parecendo mesmo uma afronta que pudessem frequentar a mesma escola que os filhos das classes consideradas civilizadas. Rosimeire Santos (2015) reforça esse ponto de vista ao citar o relatório escrito pelo professor José Rhomens, enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, no ano de 1877, expresso nos seguintes termos:

[...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não freqüentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados [...] Para estes devião haver escolas à parte (RHOMENS Apud SANTOS, 2015, p. 05).

Em reforço a essa observação, trago a análise da pesquisadora Adriana Maria Paulo da Silva (2001a) acerca do processo encaminhado a Eusébio de Queirós, então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, no qual o professor negro Pretextato dos Passos e Silva solicita autorização para o funcionamento de uma escola primária destinada exclusivamente ao atendimento de meninos pretos e pardos. O mesmo justificava seu pedido

em função de os próprios pais daqueles estudantes alegarem reiteradas situações de constrangimentos e coações a que seus filhos estavam submetidos no âmbito da escola pública. Para aquela pesquisadora, chama a atenção a facilidade com que Queirós deferiu a solicitação do Professor Pretextato:

Eusébio de Queirós, a quem eu acompanhava (ou perseguia) na documentação analisada, recusando vários pedidos deste tipo – inclusive aos professores da Sociedade Amante da Instrução da Corte –, não só aconselhou ao Ministro do Império (Couto Ferraz) a deferir este pedido, como também fez uma breve defesa a respeito da necessidade de existirem escolas destinadas àquele tipo de público (SILVA, 2001a, p. 150).

Mesmo no contexto abolicionista, ainda quando levado em consideração no pensamento das elites, o negro é considerado sempre como motivo de perigo social, demandando da educação um tratamento no sentido de mantê-lo sob controle. Naquele momento, a tônica girava em torno da necessidade de constituir o Brasil como uma nação civilizada nos moldes das nações europeias (ORTIZ, 1992). Segundo a análise de Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005), naquele período, a educação transformou-se em uma preocupação central das elites, considerada enquanto instrumento necessário para manter as massas “incivilizadas” sob os ditames da ordem e do progresso. Todavia, o que se assistiu foi a absoluta omissão do Estado em prover a educação dos libertos e, mesmo com o advento da República, verifica-se a continuidade da prática excludente que vigorou sobre a população negra desde o Império e o regime escravista.

2- A República e o racismo estrutural contra a população negra: a evidência da desigualdade negra racializada

Na visão de Florestan Fernandes (2008), privada da formação necessária à participação em uma sociedade baseada no trabalho livre, a população negra incorporou-se à sociedade brasileira na condição de “deslocada” social e culturalmente, sendo automaticamente compelida à miséria econômica e moral, impedida que estava do acesso ao mercado de trabalho e a uma inclusão digna na dinâmica de expansão urbana que se verificava no país, onde o imigrante europeu e o trabalhador branco nacional, gozando de melhores recursos educacionais e culturais, acabavam ocupando os melhores postos de trabalho. Todavia, o próprio Florestan Fernandes, ao reconhecer que a chamada modernização brasileira deu-se mediante a

permanência de estruturas culturais, hábitos, valores e costumes herdados ainda da sociedade senhorial hierárquica e patrimonialista, com a permanência, portanto, de um “dilema racial” de caráter estrutural, acaba por concluir “que a emergência e o desenvolvimento de uma ordem social competitiva não constituem, em si mesmos, garantia de uma democratização homogênea da renda, do prestígio social e do poder” (FERNANDES, 2007, p. 127), fato diante do qual Fernandes (2007, p. 129) não hesita em afirmar:

[...] é do próprio negro que deveria partir a resposta inicial ao desafio imposto pelo dilema racial brasileiro. Ele precisa mobilizar-se para defender alvos imediatos: uma participação mais equitativa nos proventos da ordem social competitiva; e para visar alvos remotos: a implantação de uma autêntica democracia racial na comunidade.

O sociólogo Carlos Hasenbalg, já na década de 1960, projeta um novo olhar sobre essa desigualdade, chegando à conclusão de que a perpetuação da desigualdade, que atinge a população negra não resulta apenas do prejuízo causado por uma falsa abolição que transformou o negro, de escravo em miserável morador das favelas urbanas. Procedendo um minucioso estudo intitulado *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (2005), Hasenbalg avança na análise dessa problemática, concluindo que a desvantagem competitiva dos negros em relação aos brancos, no mercado de trabalho, resulta não só da maior dificuldade desses para acessar e manter-se numa escola discriminadora, facultando-lhe, portanto, menos anos de estudos, mas também no fato de que ainda quando consiga acessar a escola e vindo a obter formação escolar equivalente ao do branco, “[...] as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos” (HANSENBALG, 2005, p. 230). Com efeito, desde os estudos de Hasenbalg o debate sobre a desigualdade negra assume novas características, ficando patente a impossibilidade de integrar o negro em uma sociedade aparentemente democrática, que, entretanto, utiliza-se de mecanismos vários para garantir que a população negra permaneça nas piores posições sociais, ocultando o viés racista dessa desigualdade sob o mito da democracia racial brasileira. Dessa forma, Hasenbalg, indicará a necessidade de explicitação do racismo enquanto fator estruturante das instituições brasileiras, chamando a atenção para a necessária racialização, tanto do debate quanto do próprio movimento social negro.

Sem dúvida, o movimento social negro, ao se apropriar desse conhecimento, passou a atuar de forma contundente junto ao Estado brasileiro, no sentido de denunciar a natureza racista dessa desigualdade, considerada, agora, para além da esfera das relações individuais e

como resultado da eficácia do que se convencionou chamar de “racismo estrutural”. Aplicado ao campo educacional, esse esforço por desvelar os mecanismos subjacentes à reprodução da desigualdade negra, conforme estudo implementado pelo IPEA/SEPPIR (2014, p.19), revela que, embora se constate a existência de uma relativa melhora na situação escolar da população negra, entre os anos de 2001 e 2012 (recorte temporal priorizado pelo estudo em tela), vigora sobrejamente a desigualdade entre negros e brancos quando confrontado os anos de estudo relativos a ambos comparados por faixa de idade. Cruzando os dados educacionais, acima citados, com dados econômicos e sociais relativos à realidade da população negra, os técnicos do IPEA concluem que, no tocante à escolarização, “[...] as desigualdades entre brancos e negros estão relacionadas a múltiplos fatores, tais como renda familiar e acesso a bens públicos” (IPEA; SEPPIR, 2014, p. 19).

O que fica evidente na própria análise, é o fato de que apenas sob a ótica racializante das relações entre os diferentes negros/brancos, torna-se possível compreender como se mantém e reproduz o ciclo de pobreza secular que atinge historicamente os negros e em relação aos quais a situação de excluídos educacionais, cumpre o papel fundamental para essa reprodução. Nessa perspectiva, é possível afirmar que todo o esforço empreendido no sentido de evidenciar a desigualdade educacional, envolvendo a população negra, como uma desigualdade de natureza racial, acaba por funcionar automaticamente como a construção de um campo discursivo, que ao explicitar tal desigualdade, funciona, também, enquanto afirmação de um pertencimento racial dentro do qual o sujeito negro pode se situar e dar sentido a sua experiência enquanto excluído e afro descendente.

3 - A Lei 10.639/03 e as políticas afirmativas: o antirracismo estrutural

A evidenciação do racismo estrutural e seus efeitos na manutenção da desigualdade negra na história republicana brasileira afrontam diretamente o chamado *mito da democracia racial* ancorado na ideia de meritocracia individual e da mestiçagem enquanto fator fundamental de uma unidade cultural nacional. Segundo Pereira (2011, p. 37),

a denúncia do “mito da democracia racial” como um elemento fundamental para a constituição do movimento, a partir da década de 1970, pode ser observada, por exemplo, em todos os documentos do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, em São Paulo, e que contou com a participação de lideranças e militantes de organizações de vários estados.

Segundo Domingues (2015, p. 117), naquele contexto, o movimento social negro – através do MNU, romperá definitivamente com os objetivos assimilacionistas e integracionistas que teriam caracterizado as abordagens das organizações negras em momentos históricos anteriores, adotando uma visão crítica e diferencialista baseada na ideia de **igualdade na diferença** afro referenciada⁴.

Até o final da década de 1970 e início da década de 1980, Pereira (2013) identifica que essa preocupação em interferir na educação formal se desdobra, por parte de várias organizações do movimento social negro, em iniciativas diretamente efetivadas por seus militantes junto às escolas (PEREIRA, 2013, p. 277). Domingues (2007, p. 33) informa que nessa fase fica evidente que a inclusão de conteúdos programáticos acerca da história da África e da cultura brasileira nos currículos escolares assumiu o lugar de principal bandeira de luta do movimento social negro no campo educacional, influenciando o movimento pró-nova LDB, no contexto do centenário da abolição e dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares (DIAS, 2005), envolvendo uma ampla mobilização que resultaria, mais adiante, na Lei 10.639/03.

Conclusão

A educação sempre esteve no centro das reivindicações da população negra brasileira. Desde o regime escravista até as últimas duas décadas do Século XX, essa população percebeu na educação o meio principal para sua integração cidadã à nação e, principalmente, para obter alguma mobilidade social mediante o acesso a melhores postos de trabalho e remuneração, ainda que em patamares sempre inferiores à população branca. Todavia, apenas 100 depois da abolição da escravatura, com a Carta Magna de 1988 a questão racial entra, definitivamente, para a pauta do Estado Brasileiro. O crescente poder de organização do movimento negro brasileiro, com a complexificação do perfil de suas instituições, dos seus enfoques temáticos e de suas formas de atuação, progressivamente se reflete na capacidade cada vez maior em interferir na formulação de políticas públicas antirracistas. O que se evidencia é uma nova orientação na relação com Estado, na qual o movimento social negro reivindicará políticas de ações afirmativas, com ênfase em uma **abordagem multicultural diferencialista**, com centralidade no conceito de afrodescendência, tendo como marcos históricos a realização em

⁴ Essa tônica em torno da valorização da chamada herança cultural africana será fortemente influenciada pelo Movimento Pan-africanista no contexto da emancipação das colônias européias no continente africano. Por outro lado, há que se considerar a influência, ainda, da luta pelos Direitos Civis da população negra nos Estados Unidos da América, liderada por figuras como Martin Luther King e Malcon X, na de 1960, que em muito influenciarão as pautas do movimento social negro brasileiro no contexto da redemocratização pós ditadura militar.

Brasília da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida e participação na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001.

É nesse panorama, portanto, que se dá o advento da Lei 10.639/03 e suas DCNERER. Ora, sob esse ponto, é possível então reafirmar que a Lei 10.639/03, enquanto ação afirmativa fundamentada sobre os princípios da reparação, reconhecimento e valorização, se caracteriza exatamente enquanto uma política de identidade sob uma ótica diferencialista, colocando em questão tanto a identidade negra quanto à própria identidade nacional brasileira e o desafio de construção de uma democracia que verdadeiramente contemple sua diversidade ao tempo em que promove a igualdade entre seus diferentes, restando patente a certeza de que enquanto existir o racismo nas estruturas de Estado, efetivamente não haverá democracia.

Referências Bibliográficas

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos**. Rio de Janeiro: UFF, 1997, Dissertação de Mestrado.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007a, p. 100-122.

_____. Movimento Negro e educação, alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: UFS, 2007b, p. 25-40.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008 (Coleção Obras Reunidas Florestan Fernandes).

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.



IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; SEPPIR. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por Estado**. Brasília: IPEA, 2014.

ORTIZ, Renato. **Românticos e folcloristas**. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo**: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira. Itajaí: Casa Aberta, 2013a.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do século XIX e o início do século XX**. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/public/journals/27/cover_article_3834_pt_BR.doc>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, jan. 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, Campinas: Autores Associados, 2001a, p. 145-166.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.