

Educação da população negra no Brasil: interdições, resistências e ações afirmativas

Jaqueline Pereira de Oliveira¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1502-7241>

Resumo

O artigo em questão tem por objetivo refletir sobre as condições de acesso da população negra à escola pública no Brasil a partir da constituição de 1824. Por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo da legislação educacional, serão abordadas as interdições formais e as condições que impossibilitaram ou dificultaram que o referido grupo pudesse ter acesso ao ensino formal público. Os resultados apontam que as desigualdades educacionais com recorte racial no Brasil podem ser explicadas por questões estruturais que passam por interdições e ingerências promovidas pelo Estado Brasileiro, ressaltam as mobilizações da população negra para ter acesso ao letramento e destacam a importância da implementação das ações afirmativas no Brasil.

Palavras-chave: educação; população negra; interdições; resistência; ações afirmativas.

Abstract

The article in question aims to reflect on the conditions of access of the black population to public schools in Brazil since the constitution of 1824. Through bibliographical research and content analysis of educational legislation, formal interdictions and conditions will be addressed, which made it impossible or difficult for this group to have access to formal public education. The results indicate that educational inequalities with a racial profile in Brazil can be explained by structural issues that involve interdictions and interference promoted by the Brazilian State, highlight the mobilizations of the black population to have access to literacy and highlight the importance of implementation of affirmative actions in Brazil.

Keywords: education; black population; interdictions; resistance; affirmative actions.

Citação: OLIVEIRA, Jaqueline Pereira. Educação da população negra no Brasil: interdições, resistências e ações afirmativas. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 9, e20249519, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249519>

1 Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre as condições de acesso da população negra à escola pública no Brasil por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo² de alguns

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp. Docente de Sociologia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – Brasil. E-mail: jaquelinepereira@ufg.br

² A análise de conteúdo é compreendida " como um conjunto de técnicas de "análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2004, p. 41).



marcos legais atinentes à educação, tendo como ponto de partida a primeira constituição brasileira. Sabe-se que o Estado, instância privilegiada na implementação de políticas educacionais, foi responsável, ao longo de um determinado momento da história, pela proibição, formalizada em lei, do acesso da população negra escravizada à escola pública.

É importante ressaltar que a educação, compreendida como processo social, não pode ser observada como caminho único para resolução de problemas estruturais. Entretanto, a sua ausência dificulta o acesso aos conhecimentos produzidos, inviabiliza o reconhecimento das bases que estruturam o sistema sociopolítico e impede a construção de processos que possibilitem a desnaturalização da lógica que normaliza um conjunto de opressões e veta o acesso aos direitos de cidadania.

No Brasil, as oportunidades de inserção no mundo do trabalho e as condições de vida são sensivelmente afetadas pelas oportunidades educacionais (Hasenbalg, 1979; Lima, 2007). Do ponto de vista sociológico, a interdição formal e informal da população negra aos espaços escolares intensificou o processo de desigualdade social e racial que se reproduz historicamente e impacta sucessivas gerações.

No contexto do regime escravocrata, a construção de estereótipos imagéticos, que foram elaborados para manter o controle e a manutenção do sistema, atuou de maneira articulada aos processos de interdição que impossibilitaram que a população negra tivesse acesso à educação pública formal, pois, dentre outras coisas, a elite temia que o letramento pudesse redundar na conquista de uma liberdade considerada ameaçadora (Azevedo, 1987). Angela Davis destaca que, na realidade estadunidense, um dos líderes pela emancipação, Frederick Douglas, já havia compreendido que: “o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão” (Davis, 2016, p. 108).

No contexto atual, a manutenção das desigualdades educacionais entre brancos e negros pode significar estratégia de fortalecimento da ideia de democracia racial, que impossibilita o reconhecimento do racismo enquanto sistema que organiza a sociedade e impede o combate das desigualdades raciais engendradas historicamente. É importante destacar também que as doutrinas raciais construídas no século XIX, superadas cientificamente, mas operantes socialmente, alimentam o imaginário social racista e estimulam representações sociais criminosas acerca da população negra.

No revés desse processo, é importante ressaltar que, para a população negra, a educação sempre foi considerada um valor e vista como possibilidade de alcançar a liberdade efetiva. A partir de diferentes perspectivas e possibilidades, as pessoas negras forjaram estratégias para que pudessem ter acesso ao letramento, mesmo no contexto de interdição provocado pelo regime escravagista. Vale ressaltar o protagonismo do movimento negro, cuja pauta sempre contemplou a educação e o tensionamento do Estado, para que, de um lado, fossem reconhecidos o racismo e os processos dele decorrentes que violam direitos de cidadania e, de outro, fossem implementadas políticas públicas capazes de combater os mecanismos que intensificam as desigualdades raciais.

Considerando essas perspectivas, o artigo em questão está dividido em duas partes além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção serão problematizadas as interdições formais que impossibilitaram que as pessoas negras escravizadas frequentassem a escola pública por meio da análise de conteúdo dos seguintes marcos legais: constituição de 1824, primeira Lei de Educação no Brasil, de 1827, Ato Adicional de 1834 e Decreto Couto Ferraz, de 1854. A partir dos procedimentos apontados por Bardin (2004), a análise dessas normativas foi realizada por meio da seleção de trechos que faziam referência aos grupos que podiam ou não ter acesso à educação escolar pública. Além disso, por meio da pesquisa



bibliográfica, a seção ressalta algumas estratégias engendradas pela população negra na luta pela instrução, mesmo em um período marcado por interdições.

A segunda seção será dedicada aos mecanismos de interdição informais instalados desde a “abolição” da escravatura e que ainda continuam operando atualmente. Além disso, serão mencionadas algumas estratégias de resistência, com realce para a agenda de reivindicação e denúncias organizadas pelo movimento negro que redundaram em mudanças substantivas na educação, dentre as quais se destaca a implementação de cotas sociorraciais nas instituições federais de ensino no Brasil.

2 Educação, interdições formais e estratégias de resistência

As possibilidades de acesso à educação, tal qual conhecemos hoje, nem sempre foi uma realidade na sociedade brasileira. Tanto a população africana quanto a afro-brasileira experimentaram, em diferentes momentos da história, interdições formais e informais que impossibilitaram ou dificultaram seu acesso às instituições públicas de ensino.

A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, ainda durante o Império, apresenta em seu trigésimo segundo inciso do artigo cento e setenta e nove, a garantia da instrução primária pública a todos os cidadãos (Brasil, 1824). Importa ressaltar, no entanto, que pessoas escravizadas não eram consideradas cidadãs e, portanto, não poderiam ter acesso à educação formal pública³ (Silva; Araújo, 2005; Garcia, 2007).

Em 1827 foi publicada a primeira Lei de Educação no Brasil, que determinava a criação de escolas de primeiras letras no Império. No que tange ao público que estava autorizado a frequentar a escola, não havia explicitação do perfil racial e tal ausência pode ser compreendida como processo de ratificação do que estava normatizado pela Constituição. Vale a pena destacar que a referida legislação só tornava obrigatório o ensino de meninos: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Brasil, 1827). Também é importante mencionar que as escolas para meninas, quando eram implementadas, contavam com estrutura curricular diferenciada:

As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Artigo 12, Brasil, 1827).

Embora o objetivo aqui seja discutir o acesso da população negra à educação, é de fundamental importância abrir um parêntese e problematizar, mesmo que rapidamente, a forma como as instituições escolares podem ser espaços de reprodução das desigualdades de gênero. Os estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia da educação destacam o papel da escola no processo de socialização das pessoas e na constituição de suas identidades (Berger; Berger, 1973). No que tange às questões de gênero, é fundamental pensar as instituições escolares, por meio de seus currículos, práticas pedagógicas e linguagens, como responsáveis pelas construções socioculturais em torno dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres. A primeira Lei da Educação do Brasil não garante a obrigatoriedade de educação para meninas e, quando tal possibilidade se manifesta legalmente, associa a formação escolar às tarefas de cuidado

³ Em algumas províncias, as pessoas negras libertas podiam frequentar a escola, entretanto, o imaginário social racista da época dificultava sua permanência



doméstico, reforçando, dessa forma, os padrões das desigualdades de gênero fundadas em diferenças biológicas (Louro, 1997).

Fechando esse importante parêntese e retomando as reflexões em torno dos objetivos anunciados no início deste texto, é importante destacar que o grande impacto na organização da educação no país à época foi o Ato Adicional de 1834⁴, que criou assembleias legislativas provinciais que tinham por objetivo legislar e organizar diferentes setores da sociedade, dentre os quais se destaca a educação pública (Castanha, 2006; Santos, 1970; Almeida, 1989; Azevedo, 1996; Teixeira, 1970).

A partir do ato adicional, as províncias passaram a organizar o sistema de ensino, seu currículo, a formação de professores e professoras e, especialmente, delimitar quais grupos poderiam frequentar a escola. Apesar da ausência de diretrizes que orientassem a organização do sistema escolar público, havia consenso entre as províncias em um ponto específico: a interdição do acesso da população negra escravizada às escolas⁵. Entre os anos de 1830 e 1840, as províncias de Minas Gerais⁶, Goiás⁷, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Sul apresentavam em suas leis a expressa proibição de frequência escolar das pessoas escravizadas (Barros, 2016).

Após vinte anos do ato adicional de 1834 foi publicado, em 1854, o Decreto Couto Ferraz, que regulamenta a instrução primária e secundária na corte. No referido documento legal, o acesso à educação é franqueado às pessoas livres e vacinadas e era expressamente proibida a matrícula de pessoas escravizadas, tal qual indica trecho abaixo:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vacinado.
§ 3º Os escravos. (Brasil, 1854).

O texto do Decreto pode ser compreendido como orientador do que deveria ser seguido em todas as províncias e ratificou a interdição que já era usual na maioria delas. Nesse ponto, vale ressaltar que as leis, além de imposições e prescrições, são também produtos de disputas de interesses no contexto de uma determinada realidade histórica. A proibição do acesso ao ensino público formal pode ser compreendida como uma das estratégias de manutenção do regime escravista.

O final do século XIX é marcado por transformações importantes, das quais destaco as lutas pela independência das nações latino-americanas. No Brasil, com o paulatino aumento de profissionais liberais envolvidos com o pensamento racional, algumas questões adquiriram centralidade nesse período: crítica econômica e política administrativa da ordem patrimonialista e do regime escravocrata; origem social e as vinculações estruturais da sociedade brasileira e o desenvolvimento do Estado Nacional.

⁴ Emenda constitucional aprovada em 1834 com o objetivo de resolver questões do período regencial, inclusive as atinentes à educação.

⁵ É preciso considerar os distintos processos que ocorriam nas diferentes províncias. Em algumas havia interdição do acesso de pessoas pretas, ainda que livres ou libertas, à escola pública como ocorria no Rio Grande do Sul. Em outras, a interdição era somente para pessoas pretas escravizadas, como é o caso de Minas Gerais. (Moacyr, 1939).

⁶ Artigo 11 da Lei Nº13 de 28 de março de 1835. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/13/1835>. Acesso em: 12 dez. 2022.

⁷ Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1835/leis_1835.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.



A Lei do Ventre Livre⁸ pode ser tomada como um ponto importante de análise desse momento, em que há fortes reações contrárias à manutenção do sistema escravocrata. A referida lei previa que a criança nascida livre deveria ficar sob tutela do senhor de sua mãe até os oito anos de idade. Após esse período, dois caminhos eram possíveis, sendo o primeiro a sua entrega para o Estado, para que sua educação fosse cuidada, ou a manutenção da sua condição de escravizada até os 21 anos.

Na corte, essa movimentação caminhava na direção de diluir o processo de escravidão de forma lenta e gradual, sem, no entanto, comprometer a ordem social construída em torno do regime escravista. Nesse contexto, garantir a libertação das novas gerações parecia ser uma alternativa vantajosa. A Lei do Ventre Livre foi estruturada no campo de disputa acerca do lugar que a educação assumiria na vida das crianças nascidas dos ventres livres (Torres; Souza, 2013). Houve uma tentativa de responsabilização dos senhores das mães dessas crianças pela educação, o que implicaria sua frequência à escola, tal como era garantido às crianças brancas. Entretanto, para manter a interdição, no texto final da lei a palavra “educação” foi substituída por “criação”. O que estudos apontam é que poucas crianças foram entregues ao Estado e, mesmo sendo livres, continuaram a ser criadas como escravizadas. É importante ressaltar aqui a província do Paraná que garantiu, no texto da Lei, o acesso à escola para crianças nascidas de mães escravizadas após 1871 (Anjos, 2016).

Ainda no bojo desse contexto histórico marcado pela busca da transição do regime escravista para a sociedade moderna e capitalista, a educação se colocava como condição indispensável. Assim, a Corte passa a requerer leitura, escrita, domínio das operações básicas da matemática, bem como um conjunto de normas e condutas morais. Nesse cenário, nascem os cursos noturnos que, inicialmente, eram oferecidos em instituições privadas, embora houvesse legislação e incentivos da Corte para tanto (Costa, 2011). Somente em 1878 o Estado Imperial⁹ passa a se responsabilizar pelo ensino noturno para adultos. Na legislação que formaliza esse compromisso havia prescrições sobre as regras de funcionamento dos cursos: calendário, horário das aulas, regime de trabalho dos professores, medidas disciplinares e a delimitação do público que poderia frequentar as aulas noturnas. Seguindo a tendência encontrada nas leis anteriores, o ensino noturno só poderia ser frequentado por homens livres:

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculando (Brasil, 1878).

Na década de 1880, em algumas províncias não aparecia a normativa que proibia que escravizados frequentassem as escolas e em outras, como Santa Catarina, se abre a possibilidade de que homens escravizados pudessem acessar o ensino noturno desde que houvesse consentimento de seu “senhor”¹⁰. Vale ressaltar o fato de que mesmo com a anuência, a frequência e o aprendizado se colocavam como desafios para as pessoas escravizadas tendo

⁸ Lei Nº 2.040, DE 28 DE setembro de 1871. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 12 dec. 2022.

⁹ Via decreto Nº 7.031- A de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 13 dec. 2022.

¹⁰ Ver mais em: Barros, S. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016.



em vista o imaginário social racista e a rotina de trabalho em condições precárias, adversas e insalubres, que podiam comprometer a frequência e aprendizagem adequadas.

É importante problematizar sociologicamente os motivos que sustentaram ao longo de tanto tempo a negação do acesso à educação à população negra escravizada. A manutenção do regime escravista e a ausência de direitos, sobretudo o de ter acesso à escola, tiveram como sustentáculo a manipulação de justificativas ideológicas. Imagens estereotipadas sobre a pessoa negra foram e são sistematicamente instrumentalizadas para omitir o real e tornar naturais processos sociais objetivos que geram opressão, violência e desumanização (Collins, 2019).

No que diz respeito à educação, havia interesse em difundir e sustentar a ideia de que pessoas negras eram incapazes intelectualmente. A construção do estereótipo foi fundamental para o processo de manutenção da ordem social escravista – muito lucrativa, e do controle social sobre a pessoa escravizada. O domínio das habilidades e ferramentas de leitura do mundo adquiridas por meio da escolarização formal por parte da população negra não interessava ao grupo que mantinha seus privilégios por meio da exploração desse grupo social. Impedir o acesso a processos educativos que possibilitem a compreensão dos códigos culturais, sociais e políticos é uma forma altamente eficaz de manter o controle e os privilégios.

O acesso ao conhecimento pode abrir possibilidades para o exercício da liberdade, da autonomia e da construção da consciência crítica reflexiva (hooks, 2013). É importante ressaltar que a educação sempre foi vista como possibilidade de construção de afirmação em uma realidade social marcada pela hierarquia racial. Ter acesso ao conhecimento foi considerada estratégia de resistência, de luta pela liberdade, de possibilidade de ascensão e de confronto da ordem social racista que, ainda hoje, viola direitos fundamentais. Apesar do processo histórico de discriminações e das políticas de interdição de acesso à educação pública do século XIX, pessoas negras escravizadas e libertas, de diferentes províncias, construíram estratégias potentes para ter acesso ao conhecimento e protagonizar mudanças no contexto em que estavam inseridas. Nesse ponto vale ressaltar que a reflexão aqui apresentada não desconsidera as iniciativas de oferta de instrução para pessoas escravizadas engendradas por religiosos, instituições de ensino privadas, associativas e filantrópicas, oficinas diversas, colônias de órfãos etc. (Peres, 2022; Bergamini, 2017). O objetivo aqui é destacar o fato de que pessoas escravizadas não tinham direito à educação pública, bem como demonstrar a agência das pessoas negras, escravizadas ou libertas, na busca pela instrução.

Além de combater os estereótipos e as generalizações responsáveis pela construção da ideia racista de que as pessoas negras não seriam aptas para as atividades intelectuais, é preciso desconstruir a ideia de passividade e a redução da pessoa negra à sua condição jurídica de escravizada. Assim sendo, é fundamental disseminar a agência das pessoas negras que atuaram como sujeitos históricos na busca pelo letramento por meio de tensionamentos e estratégias não-formais de aprendizagem. Inúmeros estudos demonstram que, ao longo da segunda metade do século XIX, pessoas escravizadas dominavam a leitura e a escrita (Fonseca, 2002; Wissenbach, 2002, Peres, 2020).

O ensino domiciliar era uma prática muito presente nesse período e crianças, jovens e adultos escravizados aprendiam a ler e a escrever observando as aulas domiciliares direcionadas aos filhos e às filhas de seus senhores (Silva; Araújo, 2005; Gonçalves, 2006). Nesse ponto é importante ressaltar a sagacidade das pessoas que, mesmo não tendo acesso aos processos de aprendizagens diretamente voltados para si, conseguiam aprender.

Destaca-se as iniciativas de indivíduos escravizados e ou libertos alfabetizados que compartilhavam seus conhecimentos com os demais (Mac Cord et al, 2017). O protagonismo de Cosme Bento das Chagas, homem preto alfabetizado que liderou a revolta da Balaiada, conhecida como um importante símbolo de resistência à sociedade escravista, é um destaque



dentre essas iniciativas. A consciência política de Cosme e a importância que dava à educação fez com que ele abrisse uma escola no quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, na província do Maranhão em 1838 (Engel, 2002).

Importa ressaltar também a escola aberta por um professor, preto e liberto, chamado Pretextato dos Passos e Silva. A referida instituição escolar, fundada em 1856, obteve autorização do Ministério do Império para funcionar na província do Rio de Janeiro e era voltada para educação de meninos pretos (Silva, 2000). A história de Israel Soares também ilustra tal movimentação. Homem ex-escravizado que aprendeu a ler por meio de jornais velhos, Israel abriu um curso noturno entre os anos de 1870 e 1880 na casa de sua falecida mãe, no Rio de Janeiro, para ensinar as primeiras letras aos que não as conheciam (Sena, 1983; Silva, 2017).

Maria Firmina Reis é uma importante referência desse movimento de resistência que tem como base a educação. Tendo acesso à escolarização e à literatura desde cedo, se formou professora e fundou, em 1880, a primeira escola mista do Maranhão voltada para meninas e meninos. Além disso, publicou o livro “Úrsula”, que figura como o primeiro romance abolicionista de autoria feminina e negra publicado na língua portuguesa (Filho, 1975; Muzart, 2013).

Também do Maranhão é importante mencionar a história de Adelina Charuteira que sabia ler e escrever e era uma importante líder abolicionista. Adelina vendia charutos para pessoas influentes na cidade de São Luís e se transformou em uma importante articuladora de estratégias de resistência à sociedade escravista e de libertação das pessoas escravizadas (Do Nascimento *et al.*, 2018).

Além desses, há outros registros de iniciativas informais de educação que eram construídas, apesar de todos os limites sociais e culturais da época, tal como expressa o trecho abaixo:

[...] em ofício reservado de 27 de março de 1835, ele determinou ao juiz de paz do primeiro distrito de Santana que investigasse uma casa na rua Larga de São Joaquim, “na qual há reuniões de pretos Minas a título de escola de ensinar a ler e escrever” (Chalhoub, 1990, p. 187).

É relevante ressaltar também, as iniciativas das associações negras que disponibilizavam atividades educativas para seus membros e as ações de grupos abolicionistas comprometidas com projetos de educação popular de escravizados e libertos (Torres; Souza, 2013; Santos; Madeira, 2006). Importa destacar as iniciativas educacionais idealizadas por irmandades religiosas, que contavam com protagonismo de pessoas pretas, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, fundada no Rio de Janeiro, que oferecia cursos de alfabetização para escravizados (Cunha, 2004).

Ao apresentar aqui a perspectiva da população negra, escravizada e liberta, como sujeitos históricos na luta pela educação, se pretende questionar as narrativas hegemônicas que silenciam esses protagonismos. Nesse ponto, é importante lembrar do alerta feito por Adichie (2009) na obra “O perigo de uma história única”: as histórias são definidas pelo poder, não só porque determina quem tem habilidade para contá-las, mas também porque o poder tem a capacidade de fazer com que ela seja a história definitiva. A referida autora nos instiga a buscar outras narrativas, sobretudo porque a história que conhecemos, amplamente difundida nos livros didáticos, ainda é contada pela lógica do colonizador que invisibiliza a agência do povo negro na luta pelo acesso à educação.

Dentre outros pontos, tal movimento contribuiu de maneira significativa com o processo de descontinuidade da ideia, amplamente difundida pelo racismo, de inferioridade intelectual mencionada anteriormente. Aqui vale a pena ressaltar a perspectiva sociológica de que se deve desconfiar do que é tomado como natural no campo das práticas sociais (Giddens, 2005). Como



parte desse processo de desconstrução é necessário mencionar que a educação é tida como um valor importante para a população negra e vista como possibilidade de melhorar as condições materiais, intelectuais e culturais em que se encontravam (Rebouças, 1988). Mesmo no contexto de interdição, a educação era vista como ato político, pois sempre esteve associada à liberdade e com a possibilidade concreta de transformação.

A parte seguinte deste artigo tem por objetivo enfatizar as barreiras informais impostas à população negra no pós-abolição, bem como destacar as denúncias e reivindicações do movimento negro e a implementação das ações afirmativas.

3 Pós-abolição: das interdições informais às ações afirmativas

A abolição da escravidão precisa ser analisada a partir de uma perspectiva crítica, uma vez que foi desacompanhada de um projeto de integração da população negra à sociedade. Isso significa dizer que um grande contingente de pessoas foi lançado à própria sorte sem ter nenhuma garantia de acesso ao trabalho, à moradia, à saúde, ao lazer e à educação (Fernandes, 1978). A Lei Áurea aboliu a escravidão, mas não o seu legado (Costa, 1998, p. 11).

Os interesses escravistas que predominavam no Império impulsionaram um processo de abolição que não levou em conta a educação, mas sim uma inclusão marginal da pessoa escravizada à sociedade (Fonseca, 2002). Para além das questões estruturais e de ordem material, o imaginário social racista que desumaniza e inferioriza a população negra continuava operante e outras formas de manutenção de privilégios e exclusão foram sendo desenhadas. Mesmo não se mantendo a interdição formal nos textos da legislação educacional, as estratégias para manter a população negra fora dos espaços escolares foram ressignificadas.

Nos tempos da primeira república a interdição se manteve dificultando ou até mesmo vetando a matrícula de pessoas negras nas escolas (Domingues, 2004). A obrigatoriedade de calçados e vestimenta específica para frequência às instituições de ensino já deixava à margem desse espaço inúmeras crianças negras (Demartini, 1989). Além disso, a necessidade de garantir a subsistência por meio de condições de trabalho precárias e mal remuneradas em um cenário social hostil e racista, absorvia toda a energia necessária para frequentar a escola e aprender (Lucindo, 2005).

O imaginário social racista elaborado durante os longos anos da escravidão, continuava sendo reproduzido e dificultando o aprendizado e o sentimento de pertencimento da população negra à sociedade e ao espaço escolar. As inúmeras formas de opressão racista presentes, inclusive atualmente, no currículo, na postura e linguagem de professores e professoras e nos livros didáticos que representam a população negra de forma estereotipada e subserviente, silenciam os movimentos de resistência e a produção de conhecimentos engendrados historicamente e que foram fundamentais para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Frente a tudo isso não houve conformismo, mas construção de estratégias que tinham por objetivo resistir à onda excludente e racista (Munanga, 2006; Gomes, 2006). A atuação das organizações políticas, as associações e a imprensa negra tiveram papel importante nesse processo. Após a abolição, intelectuais negros organizados iniciaram um processo de denúncias e reivindicações e a educação era pauta prioritária, pois havia o entendimento de que sem ela a liberdade efetiva não se concretizaria (Domingues, 2007). No bojo desse processo, chama atenção a carta enviada por homens libertos da província do Rio de Janeiro a Ruy Barbosa denunciando o contexto e reivindicando a educação de seus filhos:

A escravidão foi sempre o sustentáculo do trono neste vasto e querido país agora que a Lei de 13 de maio de 1888 aboliu-a, querem os ministros da Rainha, fazerem dos libertos, nossos companheiros inconscientes, base para o levantamento do alicerce do



3º reinado. Os libertos do Paty de Alferes, por nós representados protestam contra o meio indecente de que o governo quer lançar mão e declaram aproveitando essa ocasião. Que não aderem a semelhante conluio e que até agora sugado pelo governo do Império querem educação e instrução que a Lei de 28 de setembro de 1.871, lhes concedeu. O governo continua a cobrar o imposto de 5% adicionais, justo é que esse imposto decretado para o fundo de emancipação dos escravos reverta para a educação dos filhos dos libertos (Mac Cord *et al.*, 2017, p. 184).

A negligência do Estado fez com que inúmeras associações e entidades negras se organizassem para abertura de escolas que tinham por objetivo alfabetizar a população negra e difundir reflexões e informações sobre a importância da educação. Nesse ponto é importante mencionar o papel da imprensa negra que, dentre outras coisas, difundia relevantes informações sobre a educação e possibilidades de emancipação.

Vale destacar o jornal negro e operário “O exemplo”, criado em Porto Alegre em 1892 com o objetivo de denunciar as práticas racistas, sobretudo aquelas que ocorriam no contexto escolar, reivindicar direitos de cidadania e ressaltar o acesso à educação como importante ferramenta de resistência. As ações do referido jornal tinham tom propositivo materializado em um projeto de escola noturna para trabalhadores negros. Vale ressaltar o protagonismo de várias mulheres negras que contribuíram de forma crítica e ativa nas ações engendradas pelo periódico, especialmente nas relacionadas ao projeto de escolarização que, embora não tenha sido concretizado, demonstra o reconhecimento da educação como ferramenta importante de emancipação e ascensão social no pós-abolição (Perussatto, 2022; Bahia, 2017).

Dentre as associações negras da época, ganha destaque a Frente Negra, criada em 1931, com objetivo de afirmar direitos da população negra. A Frente pode ser considerada uma das maiores entidades negras do pós-abolição e suas ações repercutiram nacional e internacionalmente. Mais uma vez é importante destacar o protagonismo das mulheres nos diferentes departamentos da organização, sendo o maior e mais importante deles o destinado a discutir a questão da instrução. Para a entidade, a educação, compreendida como alfabetização e formação cultural e política, era considerada a principal estratégia no combate aos processos discriminatórios e no acesso aos direitos de cidadania.

Ainda sobre as ações da Frente Negra, é importante destacar que a entidade não só incentivava o acesso à educação, como estruturou um curso de alfabetização de jovens e adultos e um curso primário. Por meio da realização de eventos beneficentes, a entidade se organizava para fornecer materiais escolares e uniformes para estudantes. É preciso destacar também as ações que denunciavam a forma discriminatória com que a escola e os/as professores/as tratavam as crianças negras, bem como as importantes críticas direcionadas ao currículo escolar. (Gonçalves, 2000; Domingues, 2008; Rodrigues, 2003; Araújo, 2007).

Vale mencionar as iniciativas desenvolvidas pelo Teatro Experimental do Negro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento, cuja trajetória escolar foi marcada por inúmeros processos discriminatórios (Semog; Nascimento, 2006). O grupo nasce com o objetivo de valorizar a população negra a partir da arte e da educação. Assim sendo, o grupo atuou fortemente nas denúncias de escolas que impediam a presença de estudantes negros e negras, a necessidade de revisar os livros didáticos e o caráter eurocêntrico do currículo. Além de peças teatrais, seminários, convenções, o Teatro experimental do negro abriu um curso de alfabetização que atendia homens e mulheres. (Vieira; Correia, 2022). Vale destacar também o importante papel que a entidade desempenhou na constituinte de 1946, momento em que houve expansão da sua atuação para nível nacional.



Dentre outras coisas, a década de 1950 é marcada pela aproximação dos militantes do movimento negro da academia. Nesse contexto é vale mencionar os estudos que possibilitaram a desconstrução da ideia da democracia racial que sustentou a perspectiva de harmonia racial e ratificou a inércia do Estado na construção de ações voltadas para o combate ao racismo que, embora sumariamente negado, atuava fortemente precarizando as condições de vida da população negra.

A década de 1970 é marcada por traduzir um caráter nacional às ações do movimento negro a partir da criação do Movimento negro Unificado (MNU) que ao intensificar de forma contínua e sistemática as denúncias das desigualdades raciais no Brasil, elege a educação como uma de suas pautas prioritárias. Na década de 1980, período de redemocratização, a pautas de reivindicação do MNU versavam sobre a necessidade de revisão de livros didáticos que representavam a população negra de maneira inferiorizada e estereotipada; revisão do currículo na direção de produzir narrativas que não distorçam a realidade, explicitem o importante papel da população negra e dos repertórios da cultura africana na formação do Brasil e que estejam comprometidas com a superação do racismo e das desigualdades e a ampliação do acesso à educação para a população negra, sobretudo no Ensino Superior.

A discussão apresentada nesse ponto não objetiva reconstruir de maneira sistemática as diferentes ações empreendidas pelo movimento negro, mas demonstrar como essa organização, além de tensionar o Estado no sentido de garantir um comprometimento maior com as questões raciais no que diz respeito à educação, é considerada uma instância formativa de fundamental importância (Gomes, 2017). Os ensinamentos são pautados por epistemologias emancipatórias que são estruturadas em lutas coletivas e que, historicamente, contribuem para a análise de uma sociedade estruturada por hierarquias raciais e orientam políticas e estratégias de combate ao racismo.

Como demonstrado, a pauta de reivindicações levantadas desde as primeiras organizações políticas negras criadas na década de 1920 e 1930 e a estruturação do movimento negro unificado a partir da década de 1970, que tinham por objetivo promover mudanças substantivas no que diz respeito às questões raciais, construíram acúmulos fundamentais para que o Estado Brasileiro se comprometesse com a adoção de políticas públicas para combater as desigualdades raciais na educação, que começaram a ser implementadas de maneira mais sistemática no início dos anos 2000.

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, marca de maneira significativa o debate sobre as desigualdades raciais. Pela primeira vez o Estado Brasileiro reconhece os impactos sociais do racismo e se compromete a combater as desigualdades raciais, sobretudo na educação, por meio da implementação das ações afirmativas. Nesse sentido, a agenda de pautas do movimento negro e os termos dos acordos internacionais em que o Brasil foi signatário, se tornam políticas públicas que têm por objetivo corrigir as desigualdades históricas causadas pela lógica social racista e discriminatória, tal qual foi discutido nas partes iniciais deste artigo.

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica é parte importante desse processo e simboliza a conquista do movimento negro, que sempre tomou a educação formal como pauta central da sua agenda de reivindicações. A referida lei, além de combater o etnocentrismo do currículo escolar, colabora para a superação da cultura do racismo nos espaços escolares (Cavalleiro, 1999; Trindade, 1994; Gomes, 2021; Valente; Dantas, 2021). O documento de diretrizes que orienta a implementação da Lei, escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em 2004,



aponta para a necessidade de educar a postura, os comportamentos, os discursos, a linguagem escolar e o modo de tratar as pessoas, tendo em vista as relações étnico-raciais (Brasil, 2004).

Outro movimento importante é a implementação da Lei 12.711 de 2012, que estabelece cotas para o ingresso de pretos, pardos e indígenas nas Universidades e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. Tal conquista é parte também das reivindicações do Movimento Negro e significam não só reparação dos processos discriminatórios engendrados historicamente, mas compromisso e possibilidade de transformação social. No ano de 2022, a Lei de Cotas completou 10 anos e já possibilitou mudanças significativas no perfil do corpo discente das instituições públicas de Ensino Superior.

Ampliar as políticas de ingresso de grupos historicamente excluídos dos ambientes universitários é um avanço sem precedentes na luta pela superação das desigualdades raciais no Brasil. Entretanto, é necessário também implementar políticas que garantam a permanência dos e das estudantes no ambiente universitário que, embora mais plural, ainda continua reproduzindo desigualdades por meio do currículo eurocêntrico, das práticas pedagógicas excludentes e do não reconhecimento da diversidade. Tais processos dificultam o sentimento de pertencimento de determinados grupos a esse espaço e inviabilizam o processo de democratização efetiva do acesso ao Ensino Superior.

4 Considerações Finais

O caminho percorrido até aqui demonstra que as desigualdades educacionais com recorte racial no Brasil podem ser explicadas por questões estruturais que passam por interdições e ingerências promovidas pelo Estado Brasileiro. Tal constatação ratifica a importância das ações afirmativas, compreendidas como um elemento importante de reparação histórica no campo educacional.

Apresentar a perspectiva das pessoas negras como agentes históricos que mobilizaram estratégias importantes para ter acesso ao letramento nos diferentes contextos de interdição, possibilita a interrupção de uma série de silenciamentos produzidos pela história e ressalta o protagonismo da população negra que sempre percebeu a educação como possibilidade de transformação social. Tais perspectivas deveriam ser amplamente difundidas nos diferentes espaços sociais, especialmente nos escolares, compreendidos como campo importante de produção da cultura, de elaboração de identidades e de construção de representação sociais.

O percurso desenvolvido por este artigo possibilita enfatizar a importância do compromisso do Estado com a implementação das ações afirmativas, pois salienta o fato de que a população negra teve historicamente seus direitos de cidadania interditados, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação pública. O acesso à escolarização formal pode abrir possibilidades factíveis de melhoria nas condições de vida de populações vulnerabilizadas, não só porque as credenciais de escolaridade repercutem de maneira decisiva nas condições de trabalho e salário, mas porque podem possibilitar a formação para consciência crítica e para o exercício da cidadania.

Os resultados dos dez primeiros anos da Lei de Cotas permitem afirmar que o ciclo da desigualdade racial no campo educacional no Brasil, que vem sendo reproduzido ao longo de sucessivas gerações, pode ser interrompido com adoção de políticas públicas focalizadas. Se um dia a interdição foi a norma, atualmente as ações afirmativas, compreendidas como compromisso ético, político e social, constituem cenário de reparação e possibilidade de transformação social.



Referências

- ADICHIE, C. N.. **O perigo da história única**. [S. l.]: TED, 2009. 1 vídeo (ca. 19 min). Palestra apresentada na TEDGlobal 2009. Disponível em: [talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em: 1. fev. 2021.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. Trad. de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ANJOS, J. T. dos. Não há salvamento fora da instrução: atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná provincial (década de 1880). In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- ARAÚJO M. L. P. de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda Negra, Medo Branco**. O Negro no Imaginário das Elites, Séc. XIX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Brasília: UNB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAHIA, C. C. L. **Aprendendo a ser negro (a): representações sobre educação/instituição e pedagogias culturais no jornal O Exemplo (1892 - 1910)** (Dissertação de Mestrado em História). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.
- BARROS, S. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>
- BERGAMINI. Atilio. Escravos: escrita, leitura e liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.35, n.71, p.115-136, 2017.
- BERGER, P.; Berger, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: Foracci, M. M.; Souza Martins, J. (orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. São Paulo/Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, pp. 200-214, 1973.
- BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: dez. 2022.
- BRASIL: MEC/SECAD; SEPPIR; INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.



CASTANHA, A. P.. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jan./abr. 2006.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, A. L. J. da. As escolas noturnas do município da Corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 53-68, 2011.

COSTA, E. V.. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: EdUNESP, 1998.

CUNHA, P. M. **Educação como forma de resistência**: o caso da Irmandade de Nossa Senhorado Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMARTINI, Z. B. F. A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século. **Revista Ande**, n. 14, 1989.

DO NASCIMENTO, M. I. G. *et al.* Representação da participação das mulheres na Escravatura e Abolição nos arquivos brasileiros. *In*: CHAUDIRON S., TARDY C., JACQUEMIN B. (Eds.). Médiations des savoirs: la mémoire dans la construction documentaire. COLLOQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL DU RÉSEAU MUSSI. 4., 2018. **Actes** [...]. Villeneuve d'Ascq: Université de Lille, p. 175–187, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517-534, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, n.23, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

ENGEL, M. Preto Cosme. *In*: **Vainfas**, R. Dicionário do Brasil imperial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FILHO, N. M. (Org.). **Maria Firmina**: fragmentos de uma vida. São Luiz: Comissão organizadora das comemorações de sesquicentenário de nascimento de Maria Firmina dos Reis, 1975.



FONSECA, M. V. da. **A educação dos negros: uma nova face da Abolição**. Bauru/SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

GARCIA, R. G.. **Identidade fragmentada** – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GIDDENS, A.. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A., 2005.

GOMES, N. L.. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo. Martins Fontes, 2013.

LIMA, M.; Abdal, A. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado de trabalho formal. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, p. 216-237, 2007.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCINDO, W. R. S.. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação. In: Romão, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

MAC CORD, M; De Araújo, C. E. M.; Dos Santos Gomes, F. (Ed.). **civiol**. FAPERJ, 2017.

MOACYR, P.. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MUNANGA, K.; Gomes, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo, SP: Global, 2006.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. **Muitas Vozes**, v. 2, n. 2, p. 247-260, 2013.

PERES, E. Ler, escrever e contar entre mulheres escravizadas: uma história a ser escrita. (2022). **Revista Brasileira de História da Educação**, 22. DOI: <https://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e208>



PERES, E. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos ‘sem arquivos’. **Cadernos de História da Educação**, 19, 149-166. 2020

PERUSSATTO, Melina Kleinert. Escola noturna ‘O Exemplo’: educação e emancipação dos trabalhadores na imprensa negra do pós-abolição (Porto Alegre, Rio Grande do Sul). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. e217, 2022.

REBOUÇAS, A.. **Agricultura nacional**. Estudos econômicos, propaganda abolicionista e democrática. Set. de 1874 a set. de 1883. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 1988.

RODRIGUES, T. C.. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: Oliveira, I. de; Silva, P. B. G.. **Identidade negra**. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

SANTOS, M. L.; Madeira, M. G. L. Escola de negros. In: Cavalcanti, B. C. *et al.* (orgs.). **Kulé Kulé**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 51-61.

SANTOS, T. M.. **Noções de história da educação**: para uso das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1970.

SENA, E. **Rascunhos e perfis**. Brasília, DF: UnB, 1983.

SEMOG, É.; Nascimento, A. **Abdias Nascimento**: o griot e as muralhas. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2006.

SILVA, A. M. P.. Aprender com perfeição e sem coação. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. **Série Passado/Presente**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, G. da; Araújo, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, A. L. da (2017). Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. **Revista Eletrônica Documento / Monumento**, 21, 1-17

TEIXEIRA, A.. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TORRES, R.; Souza, F. Liberdade e instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880). In: Carula, K.; Engel, M.; Corrêa, M. L. (Orgs.). Os intelectuais e a nação. Educação, saúde e a construção de um Brasil moderno. 1. ed. Rio de Janeiro: **Contra Capa**, 2013. v. 1, p. 49-84.

TORRES, R.; Souza, F. Para além da abolição: apontamentos sobre as iniciativas para a educação popular promovidas pelo movimento abolicionista (Rio de Janeiro, década de



1880). *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA –ANPUH, 21., 2012, São Paulo – Campinas. **Anais** [...]. São Paulo – Campinas, setembro, 2012.

TRINDADE, A. L. da. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994.

VALENTE, G.; Dantas, A. S. R.. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

VIEIRA, C. E.; Correa, F. M. Abdias Nascimento: a trajetória de um intelectual negro engajado na disseminação de saberes emancipatórios entre as décadas de 1920 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, 22. 2022.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados/ Sociedade Brasileira de história da Educação, n. 4. jul./dez. 2002.

