



5716 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT02 - História da Educação

A questão racial e perspectivas outras para História da Educação  
Sirlene Ribeiro Alves da Silva - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Jessica Mara Raul - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### Introdução

A preocupação com a temática da diferença<sup>[1]</sup> se torna ampla nos séculos XX-XXI e diz respeito à garantia de espaço para outros modos de ser e perspectivas, inclusive históricas (SANTOS; RANGEL, 2015). Nesse sentido, situamos a construção de saberes *outros* no campo da história da educação, a partir do protagonismo negro nessas transformações paradigmáticas. Ao refletir sobre os intelectuais negros<sup>[2]</sup> e a produção do conhecimento, Gomes (2009) nos fala que

a inserção dos negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como um objeto de pesquisa, mas sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como a pauta pela superação do racismo (GOMES, 2009, p. 419).

Em diálogo com Santos (2006)<sup>[3]</sup> e suas proposições sobre pluralidade interna e externa da ciência, a superação da monocultura do saber e a construção de uma Ecologia de saberes, a autora discute o lugar, o perfil e a produção dos intelectuais negros. Nesse sentido, nos lembra que a pluralidade interna da ciência é marcada pelas contribuições de diferentes perspectivas, podendo ser consideradas como epistemologias de práticas científicas, que procuram uma terceira via entre a epistemologia convencional da ciência moderna e outros sistemas de conhecimentos.

Para ela, trata-se de questionar a neutralidade da ciência, tornando explícita a dependência da atividade da pesquisa científica e suas escolhas, demonstrando que toda a investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida. São intelectuais com objetivo de dar visibilidade a silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências, para mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento, a partir coletivos, organizações e associações científicas.

Os questionamentos trazidos por essa crítica ao *status quo* na produção científica e o resgate de estratégias e práticas educativas, nos permitem um outro olhar sobre a historiografia, cuja diversidade de experiências servem de subsídio para desmistificação de estereótipos historicamente reproduzidos sobre a população negra.

Silva (2016), ao apresentar a obra “A história da educação dos negros no Brasil”, nos diz que ao extraírem evidências e mostrarem que ler, escrever e realizar e cálculos matemáticos, “eram habilidades que muitos escravizados desenvolveram de forma sistemática dentro dos procedimentos de ensino utilizados na época, ou por meio de estratégias que criaram” (SILVA, 2015, p. 9-10).

Para ela, a obra contribui para emancipação da mentalidade brasileira de preconceitos persistentes com base em conhecimentos falhos sobre os escravizados e seus descendentes e que negar que havia africanos escravizados letrados<sup>[4]</sup> é uma das estratégias, deliberadas ou ingenuamente utilizadas, para negar sua humanidade. Portanto, neste trabalho seguimos a trilha de Fonseca e Barros (2016) em busca de uma (re)escrita da história.

### Abolição e educação: experiências educativas dos negros brasileiros

Durante quase quatro séculos de sistema escravista que, ao promover a dominação a partir da hierarquização dos indivíduos sob critérios raciais (MBEMBE, 2014; LANDER, 2005; QUIJANO, 2005) configurou as relações sociais, econômicas e educacionais, tendo o racismo como componente estruturante da sociedade brasileira, com consequências na contemporaneidade.

Na busca pela superação das desigualdades resultantes desse processo<sup>[5]</sup>, além das políticas públicas alcançadas nas últimas décadas<sup>[6]</sup>, pesquisadores propõem uma nova aproximação com o passado (CHALHOUB, 1990; FONSECA, 2007). Nela, a população negra é representada não somente na condição de escravizados, mas como sujeitos históricos, pessoas que não foram passivas dentro de um sistema de dominação e encontraram meios e modos de ultrapassar sua condição socioeconômica.

Ao nos aproximarmos do movimento abolicionista brasileiro, um dos momentos mais marcantes de nossa história, podemos compreendê-lo como um processo relacional que articulou instituições políticas, espaço público e meios de clandestinidade, não se apresentando como um movimento uniforme, mas como algo fluido, heterogêneo, com diversas frentes de ação, envolvendo diferentes classes e que sofreu embates, conflitos e contra movimentos (ALONSO, 2015).

Nesse processo, a educação, a aquisição da leitura e a articulação da palavra escrita tiveram um papel importantíssimo. O trabalho de Pinto (2018) destaca um grupo de intelectuais negros, alguns vinculados a imprensa, que encontraram meios de se alfabetizar e utilizaram a escrita como luta antiescravista e ampliação dos direitos da cidadania, sendo personalidades de destaques no movimento abolicionista como Ferreira de Menezes, Luiz Gama e José do Patrocínio.

Barros (2016) discute a relação entre a legislação educacional e a população negra como um elemento relevante para a História da Educação, questionando o discurso predominante que afirma que os negros foram proibidos de frequentar a escola pública no século XIX. Tomando como base Thompson (1987), que compreende a lei como resultado de disputas de

diferentes grupos, e não a simples imposição de uma classe social dominante, a autora traz a complexidade de termos empregados para designar a condição jurídica e racial da população negra (escravos, libertos, livres, filhos de africanos livres, não livres, pretos e ingênuos), chegando a conclusão de que não é possível afirmar que os negros eram proibidos de frequentar a escola pública nesse período.

Há um grande número de restrições à escravizados nas legislações pesquisadas, que também devem ser problematizadas em suas nomenclaturas, em suas ausências e permissões, podendo ser cumpridas, alteradas, burladas... Porém, a simples motivação da lei, a necessidade de realizar um instrumento jurídico para essa proibição, deve ser tensionada. “O que teria provocado essa proibição? A procura de escravos pela escola?” (BARROS, 2016, p.595). Podemos propor que seria devido ao pensamento compartilhado pela sociedade escravista de que o “conhecimento torna[va] uma criança inadequada para escravidão”, (DOUGLASS *apud* DAVIS, 2016, p. 108).

Pensando em educação e libertação, o exemplo de Luiz Gama é extremamente significativo, ao ser alfabetizado por um jovem estudante de direito, aos 18 anos confronta a família que o escravizava com base na lei de 1831<sup>[7]</sup>, e conquista sua liberdade (ALONSO, 2015, p. 86). As letras nunca mais saíram de sua vida. Gama estudou as leis, se tornando um advogado leigo e trabalhando na libertação de vários de seus pares, “o estilo Gama de ativismo consistiu em explorar ambiguidades e lacunas da legislação acerca da escravidão” (ALONSO, 2015, p. 103).

Através de Luís Gama temos acesso à figura Luísa Mahin, sua mãe. Em uma correspondência autobiográfica, a Lúcio de Mendonça, com data de 25 de julho de 1880, Gama afirma:

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina, (Nagô de Nação) de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio - era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito.

De acordo com Schumacher e Brazil (2000), Luísa dizia ter sido princesa na África e assim se envolveu em diversas lutas de escravos, “fez de sua casa quartel-general de todos os levantes escravos que abalaram a Bahia nas primeiras três décadas do século XIX” (SCHUMACHER; BRAZIL, 2000, p. 399) e em 1835 foi uma das principais articuladoras da Revolta dos Malês. De acordo com essa obra, sua posição de quitandeira, lhe permitiu circular por diversos espaços, em que espalhava bilhetes escritos em árabe para outros rebeldes.

Teve o convívio com o filho até que completasse oito anos, quando, para fugir da perseguição, entregou ao pai e foi para o Rio de Janeiro. O próprio Luís Gama conta que, através de alguns negros, teve notícia que sua mãe fora presa, e acredita ter sido ela extraditada do país. Não temos informação sobre o processo de alfabetização de Luísa Mahin, mas podemos afirmar que, assim como a história de seu filho, a leitura e a escrita lhe favoreceram na peleja contra o sistema de opressão que vivia o povo negro.

Silva (2017) nos apresenta a trajetória de Israel Antônio Soares, que, ainda na condição de escravizado, preside uma organização abolicionista, e posteriormente é apresentado como doutor em algumas sessões solenes dessa instituição. Foi através de uma solicitação de Ernesto Sena, que Israel apresenta sua história, nasceu em 19 de agosto de 1843, filho dos escravizados Rufino e Luiza, teve na figura materna o exemplo de luta contra a condição social em que vivia.

Luiza, preta mina, era quitandeira e assim consegue sua alforria em 1846. Com seu trabalho, em 1856 liberta sua filha, irmã de Israel Soares, “optou por comprar a liberdade da filha, em detrimento da alforria do filho, pelo fato de aquela ser mulher e, uma vez que a escravidão seguia o ventre, de acordo com a legislação vigente, e no entendimento de Luiza, a filha merecia proteção maior” (SILVA, 2017, p. 4).

Israel foi autodidata, aprendeu a ler sozinho num canto da cozinha com jornais velhos, tendo proximidade com diversas outras histórias de negros que através do autodidatismo “não eram simples presas de forças históricas externas e determinantes, tendo desempenhado papel ativo e essencial na criação de sua própria história e na definição de sua própria identidade cultural” (SILVA, 2017, p. 5). Abriu um curso noturno na casa de sua mãe, onde dividiu o seu saber, a maioria de seus alunos eram escravizados. Ainda na condição de cativo, presidiu uma organização abolicionista:

A Caixa Libertadora José do Patrocínio celebrou uma assembléia geral, a que compareceram mais de cinqüenta sócios, e elegeu a sua diretoria, que foi composta dos seguintes membros: presidente, Israel Soares (escravo); vice- presidente, Abel da Trindade; tesoureiro, Capitão Emiliano Rodrigues de Senna e secretário, João Rodrigues Pacheco Vilanova (Gazeta de Notícias, 5/07/1881, p.1).

Através da atuação nessa instituição, Israel Soares consegue a compra da sua alforria e de sua esposa, Antonia Botelho Soares. A secretaria da Caixa funcionava em uma escola abolicionista, na Escola Gratuita da Cancellaria. De acordo com o Alamak Lamaert:

Esta escola conta mais de dous annos de existência. Tem o caráter inteiramente popular, pois que ensina ás classes da freguezia mais desprovidas da fortuna. Em seu meio admite pessoas de todas as nacionalidade e condições. Ensina pelo methodo de leitura da cartilha maternal João de Deus, e tem preparado por esse methodo grande numero de alumnos. Ensina as materias elementares de instrucção primaria mais necessarias ás classes proletarias. No seio da escola são banidos todos os tipos de preconceitos, e só tem importancia o merecimento do alumno, quer no aproveitamento, quer na conducta moral. (Almanak Lameart 1882, E. A00040, p. 207 e 208).

A estratégia de criar escolas e cursos de alfabetização para escravizados e populares, foi utilizada pelo movimento abolicionista:

A maior das transgressões foi trazer os escravos para a política. Rebouças sonhava espalhar escolas para libertos pelo país, mas foi Clapp quem criou o Clube dos Libertos de Niterói, baluarte e modelo de empreendimentos similares, e a GT conclamava as associações abolicionistas a fundar as suas escolas. [...] Escolas de letras com professores abolicionistas, de modo que entravam escravos analfabetos e saíam livres e ativistas. (ALONSO, 2015, p. 148).

Na década de 1880, várias organizações abolicionistas foram criadas fundamentadas na libertação e na educação de pessoas escravizadas. Mignot e Silva (2017), apresentam uma cartografia da cidade baseadas nesses espaços educativos, destacando diversas instituições como o Centro Abolicionista Ferreira de Menezes, Club Abolicionista Riachuelo, Club Abolicionista Guttemberg, Centro Abolicionista da escola Polytecnica, além do Club dos Libertos e a Escola Gratuita da Cancellaria.

A atuação do Club dos Libertos de Niterói é analisada por Alves (2018). Segundo a autora essa organização buscava uma nova inserção social da população negra, seja ela livre ou escrava, através da imersão na cultura letrada, compreendendo como “um espaço que se propunha ser plural, onde as diferenças, que na época causavam fortes divisões sociais, não foram usadas como forma de exclusão” (ALVES, 2018, p.49). Essa sociedade influenciou diretamente a criação de outras sociedades, o Club Abolicionista Escolar, fundado por alunos da escola do Club dos Libertos, aderindo a Confederação Abolicionista (Gazeta da Tarde, 29/05/1883). Da mesma forma, o Club Dr. José Mariano:

Um grupo de escravizados, residentes na cidade de Nictheroy, não podendo constituir-se regularmente em uma sociedade, por lhes ser isso vedado por lei, deliberou organizar um club, de caráter privado, com o fim de propagar a liberdade d’elles, e de todos os que soffrem a brutal violencia da escravidão. Todos os que se filiarem a este Club são obrigados a frequentar a escola nocturna e gratuita do Club dos Libertos, que funciona na mesma cidade. (Gazeta da Tarde. 26 de junho de 1885, ed. 00144, p.1).

Essas colocações apontam para o fato de que, no período de vigência da escravidão, a leitura e a escrita foram utilizadas como ferramentas na luta abolicionista, tornando-as elementos transgressores<sup>[8]</sup> na medida em que suas práticas educativas se transmutam em eixos de articulação política e transformação da realidade da população negra.

### **Perspectivas outras para a história da Educação**

O resgate dessas trajetórias e formas de ação contra o *status quo* vigente, demonstra que determinados grupos simplesmente eram e são deslegitimados no fazer histórico. Alguns autores (MATTOS, 2004; DANTAS, 2013; CARVALHO, 2002) contestam versões historiográficas de uma suposta apatia da população brasileira, porque “embora ainda exista um silêncio sobre a presença política da população negra nas primeiras décadas republicanas, devemos ressaltar que esse silêncio é muito mais historiográfico que histórico” (DANTAS, 2013: 139).

Assim, defendemos a perspectiva de que, mesmo diante dos perigos representados pela busca e defesa de sua humanidade e, no pós-abolição, efetivação de sua cidadania, a busca pela educação se tornou parte da realidade dos negros brasileiros desde o período colonial. Nesse sentido, o resgate da historicidade dos negros brasileiros, para além de seu caráter contra-hegemônico, se entende enquanto constituinte de uma ética da convicção antirracismo, conceituado por Sales como

o preceito de lutar contra o racismo em qualquer esfera da vida social, seja na rua ou no trabalho, na escola ou na universidade, na vida pública ou privada, entre outros espaços, visando desconstruir o mito da democracia racial e, conseqüentemente, construir uma sociedade igualitária de direito e de fato (SALES, 2014, p. 244).

Assumimos o resgate de falas de sujeitos históricos colocados à margem da historicidade brasileira enquanto elemento essencial do (re)fazimento da produção teórico-epistemológica e política buscada por intelectuais negros desde a chegada nesse continente. Por isso, é importante ressaltar o caráter ampliado de nossa percepção de práticas educativas que desde os griots dão a tônica da luta por liberdade e, nesse sentido, contempla os diversos espaços de luta individual e/ou coletiva por transformações sociais, vitoriosos na medida em que alicerçaram a luta dos afro-brasileiros rumo à superação das desigualdades raciais.

As questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra. De acordo com Rodrigues (2012), partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação.

Na luta dos movimentos negros pela educação, as diversas organizações (Imprensa negra, FNB, TEN) “apresentam um conjunto complexo de propostas comprometidas com a formação educacional dos negros, sinalizando um projeto amplo de inclusão dos grupos historicamente discriminados” (SANTOS, 2014, p. 24),

No início do XX, a educação formal está inerentemente ligada ao escopo reivindicativo das organizações negras e dos agentes engajados na superação do racismo (SANTOS, 2014), cujos distintos discursos hegemônicos no campo acadêmico sobre as populações negras no início dos anos 1990 tiveram profundo impacto no modo como se deu o reconhecimento de seus direitos (RODRIGUES, 2012).

Pensado enquanto desdobramento da história das mobilizações negras por educação, a ampliação da diversidade epistemológica de que gozam atualmente as ciências humanas e sociais possibilita que a educação contribua como um campo de articulação entre teoria e prática (GOMES, 2012), que tem nos intelectuais negros<sup>[9]</sup> e sua ética da convicção antirracismo os seus principais impulsionadores de discursos *outras* no campo da história da educação no Brasil.

### **Considerações finais**

Buscamos resgatar narrativas negligenciadas de processos históricos vivenciados por alguns negros brasileiros para, através de suas trajetórias, refletir sobre o papel das práticas educativas na luta por liberdade. Assim, a escrita antiescravista, táticas de luta armada, luta por dentro do sistema (a partir da luta por justiça racial) e a criação de escolas formais, foram algumas das estratégias utilizadas pelos negros brasileiros (escravizados ou não) como ferramentas na luta abolicionista e, mais tarde, na luta por cidadania.

Essa discussão é pertinente, especialmente em um período de crescente sentimento anti-intelectual e de ataque a políticas públicas e direitos adquiridos, cujas reflexões e debates teóricos que visam a justiça social possam disputar, nas diferentes esferas sociais, a importância da diminuição das desigualdades e hierarquias sócio-raciais forjadas ainda no

período colonial brasileiro.

Entendemos enquanto elemento essencial para este caminho o (re)fazimento da produção teórico-epistemológica buscada historicamente pelos negros e negras em África e na diáspora, cuja retomada sobre suas representações está no cerne da luta política contemporânea (hooks, 2019) e, portanto, se faz necessário o resgate de falas de sujeitos historicamente marginalizados.

### Referências Bibliográficas:

ALONSO, A. Crítica e Contestação: o movimento reformista da geração de 1870. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, v. 15, n. 44, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6909200000300002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6909200000300002&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em 04 maio 2017.

\_\_\_\_\_. O Abolicionismo como movimento social. **Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, n. 100, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n100/0101-3300-nec-100-00115.pdf>. Acesso em 20 fevereiro 2017.

\_\_\_\_\_. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALVES, S. R. Educação e Libertação: O Club dos Libertos Contra a Escravidão de Niterói. FELIPE, D; OLIVEIRA, O; ESCOBAR, G (Orgs). **Patrimônio e cultura afro-brasileira: memória, identidade e reconhecimento**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.42, n. 3, p. 591 - 605. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0591.pdf>. Acesso em 10 jan 2019.

\_\_\_\_\_. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. - Niterói: EdUFF, 2016.

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

COLLINS, P. H. **O pensamento feminista negro na matriz de dominação**. Boston: Unwin Hyman, 1990. pp 121-238. Disponível em: <http://www.runet.edu/~Iridener/courses/BLKFEM.HTML>. Acesso em 05 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Aprendendo com a *Outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista sociedade e Estado**. V. 31, 2016.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. - Niterói: EdUFF, 2016.

\_\_\_\_\_. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira da História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 13, jan-abr, 2007.

GOMES, N. L. Intelectuais Brasileiros e Produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. In: ARAUJO, F.G.B de; HAESBAERT, R. (Orgs). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: ACESS, 2007.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 5. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas/SP, n. 5, p. 7-41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 10 abr. 2019.

hooks, b. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MELLO, P. L. de. **Leitura, encantamento e rebelião: o islã negro no Brasil**. Niterói: UFF/Departamento de Pós-Graduação em História, 2009. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1111.pdf>. Consulta 03 abr. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p.227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em 10 nov. 2016.

REIS, J. J. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês, 1835**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RODRIGUES, C. Engendrando afrolatinidades: movimentos negros, estados e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. Oliveira, Iolanda de. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

SANTOS, F. M. dos; RANGEL, M. M. Algumas palavras sobre giro ético-político e história intelectual. **Revista Ágora**, n. 21, Vitória: Núcleo de Pesquisa e Informação Histórica/Programa de Pós-Graduação em História, 2015, pp. 7-14. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/agora/article/viewFile/11289/9511>. Acesso 06 abr 2019.

SANTOS, S. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiá: Paco editorial: 2014.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais negros: A emergência de "novos" agentes antirracistas pós-década de 1980. SANTOS, R. E. dos. (Org.). **Questões urbanas e racismo**. - Petrópolis/RJ: DP et Alti; Brasília/DF: ABPN, 2012. pp. 363-401.

SCHUMAHER, S; BRAZIL, E. V. **Dicionário mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SILVA, A. L. da; MIGNOT, A. C. V. Pelos caminhos da liberdade: sujeitos, espaços e práticas educativas (1880-1888).

VENANCIO, G. M.; SECRETO, M. A.; RIBEIRO, G. S. (Orgs.). **Cartografias da Cidade (In)Visível**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2017.

\_\_\_\_\_. Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. Mato Grosso: UFMT, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://200.129.241.80/ndhr/revista/revistas-antiores/revista-dm-21.pdf>>. Acesso em 09 janeiro 2019.

\_\_\_\_\_. Escolas Abolicionistas, Escolas da Liberdade: educação e escravidão na historiografia da educação brasileira. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível: <<http://www.ixcbhe.com/anais.php>>. Acesso em 15 agosto de 2018.

SILVA, A. L. da; A gente de cor e a urbanização na Colônia: um espaço para a história da educação não escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Orgs.). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro: Quarter, 2017.

SILVA, P. B. G. e. Apresentação. FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. - Niterói: EdUFF, 2016.

SOVIK, L. Apresentação: Para ler Stuart Hall. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. 2. ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. pp. 9-23.

WALSH, C. **Pedagogias Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WEST, C. O dilema do intelectual negro. **The Cornel West: reader**. Nova York: Basic Civitas Books, 1999, p. 302-315.

[1] Para uma introdução ao debate sobre o jogo das identidades e a questão da diferença, *différance* ver Sovik, 2013 e Hall, 2001. Ainda, hooks (2019) traz outro ponto de vista ao ressaltar a necessidade de uma análise crítica da abordagem da raça, da *otherness* (outridade) e da diferença na cultura de massa, chamando a atenção para a diferença enquanto um produto do capitalismo. Para a autora a “comodificação” da *otherness*, do exótico, se tornou uma maneira de reforçar a supremacia branca dando-lhes ares de inclusão, cujo consumo “canibal” não apenas desloca o Outro, mas nega sua importância histórica através da descontextualização.

[2] Xavier (2017) entende intelectualidade como “um saber que não é hierarquizado, ao contrário, como saberes que nos compõem e ensinam a pensar resistências” (XAVIER, 2017, p. 9). Aderimos a perspectiva de Domingues (2018) que, apoiado em Gomes e Hansen (2016), pensa os intelectuais como “pessoas responsáveis pela ‘produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social’ (GOMES; HANSEN, 2016)” (DOMINGUES, 2018, p.4), tratados pelo autor como atores estratégicos na cultura e política, ainda que ocupem posição de reconhecimento social variável. Portanto, entendemos que as/os intelectuais negras/os e seu conhecimento situado (COLLINS, 2016; WEST 1999; hooks, 1995; HARAWAY, 1995) enquanto centrais para a análise aqui proposta.

[3] Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

[4] Aqui a autora trata especificamente das letras na língua do colonizador, mas algumas obras (MELLO, 2009; Reis, 1986) problematizam os perigos que representava, para a ordem colonial, esse domínio em outras línguas.

[5] Não só do processo histórico de escravização dos indivíduos, mas também da contemporização dos mecanismos de submissão dos negros brasileiros perpetrados pelo patriarcado de supremacia branca. Sobre esse tema ver AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das Elites do século XIX**. - São Paulo: Annablume, 2004; CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. - 2 ed. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001; NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. -São Paulo: Perspectivas, 2016; SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

[6] Alguns exemplos desse fato: Lei 10.639/2003 (estabelece a obrigatoriedade da inserção da cultura e história africana e afro-brasileira no currículo da educação básica), Estatuto da Igualdade Racial (2010), Lei 12.711/2012 (garante cotas em universidades públicas), Lei 12.990/2014 (reserva vagas para negros em concursos públicos).

[7] Decretada em 07 de novembro de 1831, a lei proibiu o tráfico de escravos, tornando livres os africanos e seus descendentes desembarcados no Brasil depois de sua assinatura. Também estabelece penas para os importadores de escravos. Seu texto completo está disponível em <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html)>.

[8] No sentido adotado por bell hooks em **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

[9] Principalmente a partir do que Patrícia Hill Collins (2016) chamou de *Outsider Within*. E, considerando a diferenciação de militantes e intelectuais negros e negros intelectuais (SALES, 2014) e os significados da identidade em política (MIGNOLO, 2007).

Conferir/organizar