

## CULTURA AFROBRASILEIRA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Danielle Milioli Ferreira<sup>1</sup>

Leila Dupret<sup>2</sup>

**Resumo:** As práticas educativas atuais demonstram um currículo prescritivo, não permitindo que haja o pertencimento da cultura afro-brasileira nos conteúdos programados. Assim, a escola com seu discurso hegemônico e pautado nas políticas de embranquecimento fortalecem as desigualdades sociais e raciais. Então, a Lei 10.639/03 objetiva divulgar o Ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas de educação básica. Com isso, o objetivo é revelar que conteúdos estão e quais deveriam estar sendo transmitidos nas escolas sobre a cultura afrobrasileira, mais especificamente, aqueles que se referem às contribuições advindas da religião. A pesquisa é qualitativa, está fundamentada na metodologia do Vygotsky e na técnica utilizada por Rey, e os sujeitos são os jovens que freqüentam Casas de Culto aos Orixás.

**Palavras-chave:** Educação, cultura afrobrasileira, currículo.

### Introdução

Pensar na educação brasileira requer uma atenção meticulosa sobre a entrada e permanência dos negros nas escolas, primeiro pela condição de escravos e depois pelas políticas de embranquecimento. Mesmo assim, de um jeito peculiar, para poder se constituir e salvaguardar sua cultura, os negros se valeram de espaços, tais como os terreiros de candomblé, onde puderam preservar sua identidade, estabelecer laços de solidariedade, nutrir a auto-estima, despertar para a importância da negritude, ter confiança nos membros do grupo e, acima de tudo, consciência do legado da ancestralidade que envolve seus costumes, valores, crenças, tradições, conhecimentos, organizações sociais e individuais, que foram discriminadas durante séculos. Aliás, conforme nos lembra Souza (2006), os resquícios deste modo de proceder com os negros e a história estereotipada transmitida pela própria escola, contribuem para a existência de preconceitos e desigualdades raciais.

Conforme, Bittar e Ferreira Jr. (1999) o processo histórico da educação brasileira se deu, primeiramente, com os jesuítas, que vieram para o Brasil no intuito de arrecadar

---

<sup>1</sup> Graduanda do 8º Período do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e Bolsista de Iniciação Científica – CNPq; E-mail: [dani\\_milioli@yahoo.com.br](mailto:dani_milioli@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Psicologia e Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. E-mail: [leiladupret@gmail.com](mailto:leiladupret@gmail.com).



fiéis, a partir de uma medida chamada de Contra-Reforma. Ela consistia no acultramento e no ensino das primeiras letras às crianças de diversas etnias como os indígenas, que eram arrancados de seus pais; órfãos vindo de Portugal e pardos. Nessa primeira leva as únicas que ficaram de fora foram às crianças negras (filhos de escravos), cabendo-lhes uma outra forma pedagógica: a catequese.

No entanto, através das fontes bibliográficas, pode-se observar em quão à educação dos negros foi negligenciada por uma elite branca e eurocêntrica. A história sucumbiu fontes importantíssimas sobre o processo de escolarização do negro e o que se pode ter notícias, é que negros começaram a ser escolarizados no período colonial; o que nos faz supor que nem sempre a catequese foi à única forma de educar os negros e indígenas no Brasil. Como nos aponta Santos (2001), esse processo não foi divulgado:

O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esses grupos, os detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, os mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial, a educação nos quilombos, a criação de escolas alternativas, a origem da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil, as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação estão sujeitos ao desaparecimento. (Santos, 2001, p. 2).

É verdade que se encontra certa carência na trajetória educacional dos negros no Brasil, contudo vamos nos deter em algumas fontes encontradas como menciona Bittar e Ferreira Jr. (1999) sobre as grandes fazendas da Companhia de Jesus, cujo modelo colonial português estabelecido sustentava-se no latifúndio, na escravidão e na monocultura voltada para o mercado externo. Os jesuítas chegaram a conclusão de que era inviável manter indígenas como escravos utilizando-os apenas para fins econômicos e religiosos, acarretando no aumento das escravizações africanas nesses latifúndios. Em meados do século XVIII, numa fazenda localizada em Santa Cruz (RJ), um enorme latifúndio de grandes empreendimentos, foi a única a implantar o ensino das primeiras letras a filhos de escravos negros no Brasil. Esse ensino inicial consistia em exercícios de memorização e repetição. Era importante também manter a disciplina, que quando não cumprida acarretava consequências punitivas: as crianças negras podiam ir para o “tronco” e sofrer violência física.

Neves (2006) aponta que houve uma instrução pública, articulada e destinada a escolarizar negros e índios, estabelecida em 1854, no Município Neutro da Corte e nas províncias de Mato Grosso e Minas Gerais, onde discutiram políticas públicas de

afirmação racial e social com o objetivo de construir um perfil de identidade e definir grupos sociais a partir da escolarização. O autor ressalta que, já naquela época, muitos professores estavam preocupados porque não sabiam lidar com a entrada de mestiços, negros libertos e alguns escravos no ambiente escolar. Apenas a província de Minas Gerais permitiu a entrada de negros escravos na escola, embora a Lei fosse comum às duas províncias e a Corte Imperial, pois ainda era determinante que a criança negra escrava estava proibida de entrar na escola. O que nos leva a refletir sobre a questão de que a cor e a raça não eram condições primordiais para o acesso à escola, mas sim a posição social dos negros como escravos acarretava segregação no ingresso escolar.

Santos (2001) aponta que negros livres ou libertos tinham direito ao ensino público primário, desde o Segundo Reinado. Contudo, o Decreto nº 1331-A de 17/02 de 1854 e o Decreto nº 7.031-A de 06/09 de 1878 referem-se apenas a negros livres. Mas há casos como o de Campinas em que escolas públicas estavam reservadas para negros livres e escravos; donde se pode concluir que tais Decretos não eram universais, ocorrendo situações isoladas em tempos e espaços diferentes por todo o Brasil. Segundo a autora, esses casos não poderiam ter acontecido de forma geral, porém uma parte da população negra recebeu instrução de pessoas escolarizadas e teve acesso a escolas públicas e particulares. Isto nos faz supor que a demanda de alunos negros fomentou a entrada de homens e mulheres no magistério no início do século XX.

Ademais, durante o século XIX, a partir da Lei do Ventre Livre (1871), a qual instituía que os senhores ficavam responsáveis pela educação dos filhos libertos de mulheres escravas, começou a ser pensada uma instrução para essas crianças. Porém, no mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 2040 em que o ensino ficava a cargo do governo, mas para isso as crianças tinham que ser entregues ao Estado, ou tiradas do seu proprietário por maus-tratos. Todavia, não houve educação feita pelos senhores e, muito menos, crianças entregues ao Estado. Assim, foram feitos outros planejamentos para a educação dos negros forros, mas vetados por uma elite latifundiária que ficou temerosa com a condição que eles assumiriam socialmente se atingissem patamares de escolaridade que promovessem esclarecimentos quanto à situação político-econômica do país.

Os negros entram no século XX supostamente abolidos de sua escravidão, mas sem emprego, sendo substituído em grande parte pela mão-de-obra européia e ainda, submetido ao processo de branqueamento do país. Este, inclusive, sustentado pela lei da

evolução das espécies de Darwin, que era a referência científica de todo e qualquer país economicamente desenvolvido.

Müller (1999) a partir do estudo feito com fotos de professoras na primeira república revela que era considerável o número de professoras e professores negros existentes no Magistério, entretanto observou que havia desigualdade entre homens e mulheres brancas; e ainda, que o professor negro ocupava melhores posições que as professoras negras. Contudo, o pensamento eugenista estabeleceu um padrão de corpo, como um dos pré-requisitos para o ingresso ao Magistério, o que diminuiu consideravelmente o número de professoras negras nas escolas públicas. Além disso, nenhum sistema educacional favorecia a permanência de negros(as) no magistério; que acabaram excluídos e marginalizados.

Tal dinâmica nos faz refletir sobre a formação de uma sociedade preconceituosa e racista não declarada, no entanto, feita através de estereótipos e imagens construídas ao longo desse processo.

Conseqüências destes pressupostos: uma sociedade que se define branca, uma sociedade que nega a contribuição civilizatória africana e indígena, uma sociedade que não integra as civilizações que a constituem, uma sociedade que se nega ser racista, uma sociedade onde falar de cor é preconceito; uma sociedade onde dizer-se negro é ser inferior; uma sociedade que não valoriza, não respeita o outro. (Siqueira, 2006, p. 23)

### **A implementação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares**

Foi grande a luta da inclusão dos negros nas escolas brasileiras, durante o século XX, pois para uma sociedade com referências etnocêntrica voltada para a cultura européia e estadunidense, ficou difícil incluí-los. Deste modo, o processo educativo dos negros trafega pela exclusão e discriminação. Mesmo sendo incluído nas escolas públicas, ele sofreu e sofre até hoje retaliações desse processo.

Porém, muitas são as conquistas do povo brasileiro, dentre elas a Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08 que apresenta o objetivo de divulgar o conhecimento da origem do negro e de seu processo histórico, tanto colonial, como contemporâneo, nos currículos escolares. A Lei 10.639/03 abre espaço para que negras e negros sejam incluídos nas propostas curriculares como sujeitos históricos na construção da identidade brasileira e com isso pretende romper com a visão estereotipada e folclorizada que se tem sobre a história e cultura africana.

Nesta perspectiva, segundo Siqueira (2006) os discursos produzidos pelo professor e pela escola sobre o tema africano e afro-brasileiro passa a envolver, necessariamente, a estrutura pedagógica e um novo pensar sobre a educação referente a trajetória do negro no Brasil; o que implica na revisão do currículo escolar e materiais didáticos, na formação dos docentes, em políticas efetivas para a permanência de alunos negros em escolas e universidade, e toda a contribuição histórica dos negros até os dias atuais.

Diante deste panorama, algumas inquietações acadêmicas transformam-se em questões: como os jovens negros irão se perceber, se as imagens divulgadas nos materiais didáticos são apenas a de escravos? Por que não falar de suas lutas, conquistas, resistências, tradições e princípios? Cadê as negras e negros que fizeram e fazem história do Brasil como Luiz Gama, no século XIX, com suas poesias políticas e satíricas sobre a aristocracia e os homens de poder da época? E a negra Zeferina do Quilombo do Urubu, no subúrbio de Salvador no século XIX, em que foi muito importante, em especial para as “mulheres de santo”, pois também atual na manutenção da tradição africana e é referencial de poder e resistência contra as exclusões sociais de sua época como nos diz Barbosa (2003):

A líder Zeferina teve participação efetiva na luta escravista colonial. A história dessa guerreira e quilambola é algo vivo no imaginário da comunidade local, que tem o poder de registrar a memória de luta desse quilombo representado por Zeferina como lembrança de uma herança subversiva e de um referencial de superação das injustiças e exclusões sociais atuais. Mas, até agora, esta história de luta foi apenas incluída nas entrelinhas da historiografia oficial e é superficialmente mencionada pelos historiadores comprometidos com a questão racial. (Barbosa, 2003, p. 123)

Onde estão as pessoas que fizeram história no Brasil, mas que através do “discurso branco” não estão presentes nos livros didáticos, nas falas dos professores e demais veículos de informação que circulam dentro da escola? Quantos jovens negros podem se perceber guerreiros em meios a tantas discriminações existentes que perpassam a educação brasileira em toda sua estrutura?

Questões desta natureza compõem o estudo desenvolvido junto ao Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO) NEABI/UFRRJ pela pesquisa *Cultura Afrobrasileira e Práticas Educativas*, cujo objetivo é revelar que conteúdos estão e quais deveriam estar sendo transmitidos nas escolas sobre a cultura afrobrasileira, mais especificamente, aqueles que se referem às contribuições advindas da religião.

### **O terreiro como um espaço pedagógico**

Por todo o tempo da escravidão os africanos cultuavam seus deuses nas senzalas e mantinham suas tradições, mesmo sendo “catequizados”. Isto porque a cultura é algo que não se “tira” de uma pessoa, ela constitui e é constituída pelos indivíduos que dela fazem parte. Deste modo, a cultura brasileira que é atravessada pela africana precisa ser reconhecida e apreciada por todos, principalmente os indivíduos ligados ou mesmo responsáveis pelo estabelecimento e desenvolvimento da educação no país.

Nesta perspectiva, o terreiro de candomblé traduz-se em um espaço no qual o negro se vê como indivíduo atuante e sua personalidade é formada a partir de valores e tradições alimentadas pela cultura afrobrasileira. Caputo e Passos (2007) apontam à importância da língua yorubá para a manutenção e perpetuação da cultura nos indivíduos, pois a partir da linguagem é que se constrói o laço de identidade e pertencimento, por exemplo, no candomblé entre os filhos de santo; “terreiros como o Ilê Omiojuarô, de Mãe Beata, percebem a tradução como parte necessária do conhecimento e da manutenção da tradição” (Caputo e Passos, p. 99). E é através do saber dinâmico e participativo que a casa atende aos princípios de inclusão, integração e respeito à diversidade, às diferenças. Não há uma postura didática, de imitação, mas uma prática que se vale no fazer cotidiano, ritualístico e simbólico; transmitida do mais velho para o mais novo por via oral.

Deste modo, a religião de matriz africana foi capaz de resgatar a identidade desse povo, através da educação em grande parte, que se estabelecia principalmente com a transmissão oral dos mitos africanos, pois muitos dos cantos e histórias estão ligados à vida cotidiana, transmitindo princípios e valores a crianças e jovens. A fala ganha força, sentidos, significados e orientação para toda a vida. No terreiro contar histórias dos mitos faz parte da educação da criança, possibilitando a convivência e solidariedade. A mitologia no terreiro passa por uma proposta pedagógica que possibilita a saúde integral, a cidadania, a linguagem, a arte, o cuidado com o meio ambiente e o desvelar da origem do povo brasileiro. Através do mito se pode ensinar a vida e saber que se pode transformá-la, conforme nos mostra Machado em seu artigo *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*, disponível em: <http://www.sme.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>.

Compreender a mitologia africana passa pela necessidade de apreensão de outras realidades. O ser humano não foi construído de um único elemento da natureza. A construção foi de um ser síntese do mundo, síntese de elementos universais. O pensamento africano, destacadamente a mitologia, serve como reflexão para aproximação ou reconciliação da cultura com a ciência, com a Filosofia, com a

Psicologia moderna e com a vida, na elaboração de saberes e fazeres e as práticas educacionais. (p.6).

### **Perspectivas dos jovens frequentadores de terreiro sobre a cultura afrobrasileira**

Ao refletirmos sobre o sistema educacional brasileiro, percebemos que muitas práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas ainda são reproduzidas, devido ao currículo engessado e tradicionalista. Isto faz com que os alunos negros não estabeleçam uma relação de pertencimento com os conteúdos programados e ainda vivenciem situações que os deixam vulneráveis a práticas discriminatórias, interferentes no seu desenvolvimento psicológico.

Ao pensar na educação brasileira e no espaço em que se encontra o Instituto Multidisciplinar - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, onde o número de terreiros é significativo e seus jovens tão estigmatizados pela mídia como “não quererem nada da vida” ou por muitas vezes marginalizados é que se pensa em uma metodologia que perceba este jovem atuante e consciente na sociedade:

O elemento-chave do nosso método, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela posição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estado e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (Vygotsky, 1998, P. 80)

A pesquisa de cunho qualitativo está fundamentada nos pressupostos de Vygotsky (1998) que sugere três princípios básicos: analisar processos e não objeto, ou seja, análise do movimento sócio-histórico do sujeito; distinguir explicação de descrição, isto é, desvelar a dinâmica-causal não se prendendo apenas às aparências mais comuns; desvincular do “comportamento fossilizado”, ou seja, manifestações do comportamento que por meio de várias repetições, acabam tornando-se mecanizadas, automatizadas.

A técnica que operacionaliza a pesquisa sustenta-se nas “Unidades de Sentido”, conforme propostas por Rey (1997). Em nosso caso específico apenas uma pergunta

deflagradora permite a realização da análise das falas dos sujeitos entrevistados a partir de suas expressões, as quais integram um conjunto diverso de configurações reveladas no decorrer da própria investigação. Os sujeitos são jovens de 10 a 24 anos de idade que pertencem à *Casas de Culto aos Orixás* no Município de Nova Iguaçu.

Segundo Gomes (2005) deve-se levar em conta que no espaço escolar são construídos sujeitos sociais e individuais. Assim, a escola é um espaço de formação que está para além do que currículos, disciplinas escolares, conteúdos, provas e regimentos podem proporcionar. Essa construção se dá também pelas relações interpessoais professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola; enfim, constituintes das identidades pessoais. Cabe ressaltar que a identidade não é estática e sim parte do ser se reconhecer como tal, portanto é algo que está sempre em construção e que é interferido a todo o momento pelo social, cultural, antropológico, religioso etc. Por isso, a importância de trabalhar relações complexas dentro das escolas que envolvam gênero, raça, etnia, classe social, religião dentre outras.

Então, respaldada pela Lei 10.639/03, escolhido o campo da pesquisa e quem seriam nossos sujeitos foi elaborada a seguinte pergunta deflagradora:

***Que conteúdos da cultura afrobrasileira deveriam está sendo transmitidos nas escolas?***

A análise do material coletado nas entrevistas preliminares feitas em *Casas de Culto aos Orixás* a 31 jovens, participantes em distintos níveis dos rituais religiosos, revelou um elenco de indicadores dos conteúdos da cultura afrobrasileira que, em suas opiniões, deveriam estar constituindo os programas pedagógicos e sendo transmitidos nas instituições educativas, acompanhando, obviamente, os diferentes graus de escolaridade.

A seguir, destacamos algumas falas dos jovens a respeito de conteúdos que foram postos em relevo como importantes de pertencerem ao conteúdo escolar:

- “A nível da língua, como é ensinado o inglês nas escolas eu acho que o ioruba seria interessante até para parar um pouco com o preconceito nas escolas”.

**Homem – 20 anos – Graduando de Fisioterapia.**



- “Tudo! Dança, cultura, artesanato, tudo o que puder estar passando sobre, seria importante”.

**Mulher – 20 anos – Ensino Médio concluído.**

- “Tudo o que estiver relacionado com a África. A chegada dos africanos aqui no Brasil, como foi feita a transmissão da cultura deles e que permanece até hoje na cultura brasileira; falar mais da história da religião africana aqui no Brasil. Tudo mesmo!”

**Mulher – 16 anos – 2º ano do Ensino Médio.**

- “Eu acho que deveriam falar a respeito do preconceito dentro das escolas. Desmistificar que o candomblé é maligno. Porque eu, por exemplo, não falo pra todo mundo que eu sou do candomblé porque as pessoas não aceitam. Eu tenho muitos amigos que não sabem que eu frequento então tenho que esconder porque o preconceito é muito grande. Eu acharia legal estar esclarecendo que é uma religião que tem suas próprias características e trabalhar o preconceito dessa forma”.

**Mulher – 19 anos – Graduada de Direito.**

### **Discussões e conclusão sobre os discursos**

A partir dos discursos pode-se observar à variada gama de contribuições trazidas pela dança, culinária, vestimenta, artesanato e a capoeira; a composição da língua portuguesa pelos atravessamentos *banto, quimbundo e yorubá*; a história dos negros vindos da África e os que no Brasil nasceram, permaneceram e fazem parte da história; os cuidados com a natureza em termos de sua preservação e conservação; e ainda as manifestações de desigualdades sociais em suas mais variadas nuances sobre o preconceito; a história dos *Orixás* entendidos como mitos africanos que servem de referência para a construção de “visões de mundo” diversificadas e distanciadas das vertentes judaico-cristãs; além disso, as diferenças entre os fundamentos de religiões de matriz afrobrasileira.

O agrupamento dos indicadores anteriormente elencados nos permite perceber três blocos de expressões dos sujeitos que constituem as seguintes “unidades de sentido”:

- *A dimensão corporal-artística*, configurada pela relação entre arte e corpo;

- *A dimensão sócio-política*, configurada pelo campo da comunicação, da história, das relações sociais e com o meio ambiente;
- *A dimensão subjetivo-religiosa*, configurada pelo que concerne à espiritualidade, a subjetividade individual e social.

Através das falas pode-se perceber que os jovens apontaram diversas maneiras de as pessoas poderem se reconhecer no exercício das práticas educativas, em especial o jovem frequentador da casa de cultos que lida todo momento com a pedagogia do terreiro. Por isso, a partir da pergunta sobre que conteúdos podem ser trabalhados nas instituições escolares obtivemos, ainda que de modo incipiente, uma configuração do que pode ser significativo ou não para compor a transmissão de conhecimentos sobre a cultura afrobrasileira.

As palavras de um membro do terreiro, não incluídas nas entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa, ilustram com propriedade o que se diz:

- “Dentro da religião ela passa o respeito um com o outro, aprendemos a ter disciplina, na verdade eu chamaria de regra de vida. Aqui aprendemos a respeitar a natureza. E nas escolas essa idéia de respeito seria legal passar também. Eu acho que a história é importante explicar essa chegada do candomblé no Brasil”.

**Homem – 28 anos – Ensino Fundamental concluído.**

### **Referências Bibliográficas**

BARBOSA, S. M. S. O Poder de Zeferina no Quilombo do Urubu: uma reconstrução histórica político-social. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: São Paulo, 2003.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, 1999.

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

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 08 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CAPUTO, S. G.; PASSOS, M. Cultura e conhecimento em terreiros de candomblé: lendo e conversando com mãe Beata de Yemonjá. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.93-111, Jul/Dez 2007.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. In: *Kulé-kulé: educação e identidade negra*. BRITO, A. M. B. B.; SANTANA, M. M.; CORREIA, R. L. L. S. (Org.) Maceió: Edufal, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

MACHADO, V. *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*. Secretaria Municipal da Educação e Cultura: Salvador. Disponível em: <http://www.sme.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: dezembro de 2007.

MÜLLER, M.L.R. Professoras negras na primeira república. In: OLIVEIRA, I. (cord.) *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

NEVES, D. S. S. *Sujeitos da educação no império: o caso de negros e índios nas reformas da instrução pública em 1854*. Goiânia: UNEMAT/CAPES/ PPROPED/UERJ, 2006.

SANTOS, M. dos. *A história da educação: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros*. UNESP. ANPED: outubro, 2001. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0256840543579.doc>. Acesso em outubro de 2008.

SIQUEIRA, M.L. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador: Autora, 2006.

SOUZA, M. M. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.