

# História escolar no Brasil: uma história etnocêntrica

José Licínio Backes

Mestre em Educação e doutorando em Educação na UNISINOS; professor de Filosofia na UNOESC.  
e-mail: ruth@unoescsmo.edu.br

## Resumo

O presente texto discute, de um horizonte intercultural, o processo histórico escolar no Brasil. Busca não seguir uma história evolutiva, mas de "fragmentos", reflete como a escola foi desencadeada dentro da lógica monocultural, ou seja, foi utilizada, tendo em vista a homogeneização cultural no Brasil. Neste sentido, as culturas indígenas e negras foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização, pois foram vistas pela cultura branca como inferiores e como ameaça à identidade nacional, identidade essa associada à identidade branca. Mesmo que esta identidade nacional branca nunca tenha sido alcançada concretamente, trouxe, para os grupos marginalizados, inúmeras dificuldades, sobretudo, pela sua força simbólica. A escola, neste contexto, teve um papel central, seja segregando as culturas indígenas e negras, ou lhes inculcando os valores brancos como sendo superiores. Apesar desta conotação histórica da escola, é possível apostar em uma escola como espaço de vivência sadia da diferença cultural, desencadeada de um horizonte intercultural.

## Palavras-chave

Escola; processo histórico; interculturalidade.

## Abstract

The text in hand discusses, from an intercultural point of view, the historical schooling process in Brazil. It seeks not to follow an evolutionary history, but, from "fragments", to reflect on how the school has been developed in a mono-cultural logic, or, in other words, how it has been utilized, having in view the cultural homogenization in Brazil. In this sense, the indigenous and black cultures have been those that have most suffered the processes of discrimination inherent to the logic of homogenization, because they have been seen by the white culture as inferior and as a menace to national identity, which has been associated with white identity. Although this white national identity, has never been concretely attained, it has brought for the marginalized groups, innumerable difficulties, especially because of its symbolic strength. The school, in this context, had a central position, either segregating the indigenous and black cultures, or instilling them with white values as being superior. In spite of this historical connotation of the school, it is possible to hope for a school, as a space of healthy living together free from cultural differences, envisioning an intercultural vision.

## Key words

School; historical process; intercultural.

Muitos são os estudos que vem discutindo uma perspectiva diferente para a educação, sobretudo no que diz respeito à diferença cultural presente em nossas escolas multiétnicas (ALVES, 2000; FARIA, 2000; GONÇALVES, 2000; KREUTZ, 2000; LANGER, 1997; LAUDATO, 2000; MUNANGA, 1999; PAIVA, 2000; SILVA, 2000; VALENTE, 1994, 1999 e outros<sup>1</sup>). Estes estudos enfatizam a necessidade de olharmos para nossa história escolar, reconhecendo que esta tem servido para legitimar a cultura, branca, européia, masculina, heterossexual, sinalizando para uma nova perspectiva intercultural.

A reflexão aqui desenvolvida move-se dentro deste contexto. Nossa referência de análise é o horizonte intercultural. Esta nos faz criticar a lógica monocultural (etnocêntrica!), presente no processo histórico escolar no Brasil. Como a escola não se encontra descolada de um contexto mais amplo, é mister que, ainda que nosso objetivo seja descrever o etnocentrismo da escola, olhar e descrever sucintamente os contextos culturais em que esta se situa.

Parece-nos interessante registrar que queremos ter o cuidado de não fazermos desta reconstrução histórica uma espécie de narrativa evolutiva em que, encontramos sempre alguns avanços e melhoras em relação à época anterior. Tal cuidado é necessário, uma vez que, como aponta Gonçalves (2000), tal forma de escrita acaba trazendo a falsa idéia de que, no futuro, todos os problemas estarão resolvidos. Nas palavras do autor:

Procedimento correto mas enganoso, pois por pior que ainda esteja a situação educacional dos negros, todas as vezes

que comparamos as décadas sempre encontramos alguma melhora, algum avanço. Funciona como uma espécie de tranqüilizante em relação às mazelas do passado. E, quanto ao futuro, esse tipo de leitura evolutiva acaba reforçando a eterna esperança de que tudo há de ficar melhor (GONÇALVES, 2000, p. 343).

Embora o autor esteja se referindo especificamente à história da educação negra no Brasil, pensamos que sua observação serve para outras reconstruções históricas, no nosso caso, do processo escolar brasileiro, analisado por uma perspectiva intercultural. Neste sentido, destacamos que trazemos "fragmentos", evitando as concepções de linearidade, causalidade, determinismo, evolucionismo. Por outro lado, não trazer à tona estes fragmentos, no nosso entender, seria contribuir para o silenciamento das vozes excluídas, deixando de reconhecer que "[...] infelizmente o genocídio e o etnocídio, desde a chegada de Cabral até os dias de hoje, nunca parou. As matas brasileiras ressoam tragicamente de gritos, choros e nênias levantadas aos céus pelos sobreviventes" (LAUDATO, 2000, p. 729).

Segundo Munanga (1999), no Brasil, desenvolveu-se um processo de branqueamento que, senão alcançou os resultados físicos esperados, uma vez que a sociedade continua multirracial, em termos de formação de idéias negativas sobre as identidades não-brancas, foi muito eficiente. Este processo de branqueamento, muito mais simbólico do que físico, dificulta a organização das identidades inferiorizadas, uma vez que sonham com a possibilidade de tornarem-se brancos ou de serem reconhecidos como tais. Este "sonho" tornou-se possível porque,

ao contrário do racismo estadunidense, que se baseia “numa gota de sangue”, no Brasil está baseado na cor. Enquanto que nos Estados Unidos, para ser considerado negro, basta ter algo de negro e para ser branco precisa ser totalmente branco, no Brasil, é possível ser um pouco branco, mais branco, totalmente branco... Importante ressaltar que: “Este esquema obedece a um determinismo sócio-político e não biológico” (MUNANGA, 1999, p. 19). Privilegiar o sócio-político ao invés do biológico implica rechaçar veementemente a idéia de que os grupos étnicos que se encontram nas margens das sociedades estão marginalizados em função de sua natureza ou constituição biológica. Significa que a leitura dos grupos étnico-raciais no Brasil não pode ser feita sem levar em conta a história das relações de poder entre os colonizados e os colonizadores. Aliás, segundo o autor, a diferenciação racial passou a ser importante no contexto da colonização. Nas sociedades antigas, como Grécia e Roma, a adesão se dava em termos culturais ou de “status”, indiferente à pertença racial. Isto reforça a importância de olharmos para as relações sócio-políticas ao pretendermos compreender a história da escola como um espaço que contribuiu (e continua contribuindo!) para reforçar o ideal de branquidade, mas que pode se constituir em um espaço privilegiado de vivência da diferença cultural, se desencadeada de um horizonte intercultural.

Aceitando a leitura de Munanga (1999), as perguntas que nos interessam, particularmente neste texto, são: qual foi o papel da escola neste processo de branqueamento? Que mecanismos escolares

foram acionados para legitimar o ideal de branquidade? Será que a escola mudou ou continua desenvolvendo processos de homogeneização? Em caso afirmativo, como a escola pode atuar em uma perspectiva diferente, isto é, em uma perspectiva intercultural?

Mesmo sabendo que a educação, no Brasil, é anterior à chegada dos portugueses, começamos com eles, uma vez que foi neste contexto que surgiu a escola, por meio dos Jesuítas, que vieram ao continente “recém descoberto”, para divulgar a fé cristã. Não são poucos os registros históricos que demonstraram como este encontro se deu, partindo de um horizonte monocultural, etnocêntrico. Os colonizadores e os jesuítas não tinham dúvidas de sua superioridade cultural, e só havia um caminho a ser seguido: ensinar a esta gente bárbara e pagã os valores da sociedade europeia e ou subjugarlos pela força. Paiva (2000), analisando a educação jesuítica neste período, observou que, em um primeiro momento, pode parecer curioso que os Jesuítas viessem aqui no Brasil e logo criassem escolas e defendessem a alfabetização dos índios, uma vez que, nos próprios países europeus, a escola ainda não era defendida para o povo, que continuava analfabeto. O autor entende que a defesa da alfabetização deve-se ao valor atribuído a ela: “As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p. 43). Como destacamos anteriormente, esta postura está baseada em um modo de compreender a sociedade, a fé, a política, a cultura. Coube aos portugueses a missão de ensinar aos povos incultos e incapazes de se governarem, a cultura verdadeira:



É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 44).

Ao mesmo tempo em que havia o desejo dos Jesuítas de converterem os índios à fé e aos costumes católicos, havia, já na época, uma constante preocupação de os portugueses virem a ser afetados negativamente pela cultura indígena, de tal modo que, ao invés de ensinarem os "bons costumes" aos "selvagens", fossem "corrompidos" e aprendessem os "maus" costumes. Por isso, os Jesuítas criaram colégios, onde estudavam os filhos dos fazendeiros. Estudavam as "Humanidades". Como era um período de constantes conflitos, crimes e assassinatos de um lado, práticas contrárias aos princípios cristãos, e, por outro lado, "os pecados mais freqüentes eram os da carne, pela abundância de prazer à vista" (PAIVA, 2000, p. 47), era necessário o ensino das letras para fixar a cultura portuguesa. Segundo Paiva (2000, p. 49): "O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante

cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada".

Se havia pontos de convergência entre os colonizadores de terras e os colonizadores de almas, como a apreçoada superioridade da cultura européia, havia divergências quanto ao aproveitamento desta inferioridade: para os colonizadores de terras deveriam ser mão-de-obra escrava, para os colonizadores de almas, servos do Deus verdadeiro. Em se tratando do nosso tema específico de estudo, podemos dizer que, tanto um como outro, foi um modo no qual a diferença cultural foi compreendida e utilizada para subjugar o outro. A este respeito coloca-nos Laudato:

É interessante como o ser humano é capaz de abrir-se ao diferente e avaliá-lo, porém, dificilmente, esta abertura ao outro é para promovê-lo, para apreciá-lo positivamente e para iniciar laços de colaboração e de entendimento, mas em geral é para descobrir como conquistá-lo e dominá-lo aos interesses e caprichos (LAUDATO, 2000, p. 726).

Como não houve consenso sobre a possibilidade de escravizar os índios e tendo em vistas as inúmeras resistências oferecidas, a "solução" foi apelar a um outro grupo cultural: os negros. Como já havia acontecido com os índios, também os negros são vistos como inferiores e por isto podem ser escravizados e subjugados. Segundo Valente (1994, p. 23): "Como justificativa da escravidão negro-africana, os países colonialistas alegaram que os negros pertenciam a uma raça inferior, possuíam costumes primitivos, e, por isso, era necessário que fossem 'civilizados' e 'cristianizados'". Outro argumento utilizado era o fato de muitos negros serem escravos na África, de

modo que não se estava alterando sua condição "natural".

Se a Igreja Católica, de alguma forma, sempre colocou-se contra a escravidão dos índios, o mesmo não se pode dizer a respeito da escravidão negra. A única exigência era que fossem batizados na fé católica, o que representou um grande processo de dominação cultural. Mesmo que os proprietários não se sentissem comprometidos com a educação para a fé católica, também não era algo que os perturbava, uma vez que a Igreja incumbiu-se de elaborar teorias que separassem a liberdade civil da liberdade do cristianismo: "Visto que para os proprietários o batismo de seus escravos representava uma ameaça a seus direitos, coube ao clero elaborar textos eclesiásticos consistentes, separando o cristianismo da liberdade civil" (GONÇALVES, 2000, p. 333). Desta forma, ao contrário do cristianismo estadunidense, que serviu para fomentar movimentos de luta contra a escravidão, no Brasil, a escravidão e o cristianismo andavam de mãos dadas.

Como a presença do índio e do negro representava uma ameaça constante aos valores ocidentais, a educação escolar, no Brasil, esteve associada ao processo de branqueamento, aqui entendido como processo simbólico de assimilação da cultura européia. Neste sentido, Langer (1997) observou que as primeiras escolas públicas, no Rio Grande do Sul, foram construídas para acabarem com a cultura indígena. Neste processo escolar compulsório do indígena, a substituição da língua indígena pela língua portuguesa assumia um papel central: "O objetivo básico das

mesmas era inculcir nas crianças em formação, o uso do idioma português, extirpando da memória o seu idioma nativo" (LANGER, 1997, p. 81).

Da mesma forma que o indígena, o negro também representava uma ameaça. Munanga (1999, p. 51) analisando os pensadores do Brasil pós-escravista afirmou: "Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira". Mesmo que o autor esteja se referindo ao período posterior a escravidão, pode-se argumentar que este receio esteve presente desde a chegada dos portugueses. O que muda é a necessidade de encontrar argumentos "científicos" para demonstrar a superioridade branca.

Em termos escolares, isto representou a segregação. Podemos citar, como um dos exemplos, o Seminário de Olinda, escola dominante de todo o período colonial em Pernambuco, criado em 1800, que, mesmo mantido por todos os cidadãos, "[...] não podiam usufruir dos serviços do colégio-seminário jovens nascidos de ligações matrimoniais ilícitas, que abundavam nos albores do século XIX, nem judeus, negros e mulatos [...]" (ALVES, 2000, p. 73). Esta proibição estava nos seus estatutos, de modo que não havia a possibilidade de estes segmentos, de alguma forma, frequentarem a escola. Percebe-se, pois, nitidamente, o caráter etnocêntrico desta escola, uma vez que os que satisfaziam os requisitos eram somente os filhos brancos, seja para tornarem-se clérigos ou para se prepararem

para cursar o ensino superior na Europa. Faria (2000, p. 145), ao analisar a instrução elementar no Brasil, durante o século XIX, apontou:

Em todas as escolas é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

Entretanto, com o paulatino fortalecimento das convicções de formar um Estado Imperial, a escola passa a ser defendida como um espaço privilegiado de formação da nacionalidade, como vinha ocorrendo na Europa. Os espaços domésticos dificultavam o controle da educação pelo governo, de modo que seria necessário pensar um espaço apropriado para a formação de um povo ordeiro, obediente e trabalhador, em que o trabalho do professor pudesse ser fiscalizado pelo Estado. Isto significava também o abandono das tradições culturais específicas em favor de um processo de nacionalização, ou seja, em favor de um processo de homogeneização cultural, ou ainda, no caso brasileiro, como apontam as teorias defendidas na época, um processo de branqueamento cultural. Conforme Faria (2000, p. 146):

No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver.

A emergente defesa da escola nacional não significou o fim do desprezo racial e social. Os teóricos da época defendiam claramente que, para o povo, em geral, as primeiras letras bastavam. Segundo Faria (2000, p. 136): "Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras". É possível afirmar que, mesmo que estejamos sempre recorrendo ao ideal de branqueamento, podemos também perceber que este vem acompanhado com um ideal de classe. Não estamos falando de qualquer branco, mas do branco da classe média ou alta. Estamos, pois, de acordo com Valente (1994), quando afirmou que o preconceito, que envolve negros e brancos, não é só uma questão de raça, mas também de classe.

Poderíamos, talvez, objetar que as políticas de educação no Brasil, neste período, não visavam à homogeneização, pois, por exemplo, os vários grupos étnicos de imigrantes (alemães, italianos, poloneses, japoneses...), que vieram ao país a partir do século XIX, tiveram ampla liberdade de construir escolas étnicas, onde se ensinava a cultura e a língua destes grupos. Entretanto, como nos apontou Kreutz (2000), isto se deve muito mais à incapacidade do governo em oferecer uma educação pública nacional (monocultural) do que propriamente o reconhecimento (seja por parte do governo ou dos próprios grupos), que a educação deveria se dar dentro dos contextos culturais destes grupos. Segundo o autor: "A organização de escolas étnicas



deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes" (KREUTZ, 2000, p. 348).

Somos levados a acreditar que esta tolerância inicial e, de certa forma, um incentivo das escolas étnicas, deu-se dentro da lógica etnocêntrica, tomada em um sentido mais amplo, pois não são poucos os registros que demonstram claramente que o que estava em jogo era o branqueamento do país. Neste sentido, pode-se supor que diante da "ameaça" de degeneração da sociedade brasileira, associada à presença maciça de negros e índios, como os teóricos da época sustentavam, era preciso encontrar soluções rápidas, ainda que, em um primeiro momento, parecessem contrárias ao espírito da época, no qual a escola era vista como um espaço privilegiado para a formação de "uma só pátria, uma só língua, um só povo". Tal hipótese parece se confirmar ao verificarmos que já, ao final da década de 1930, após algumas estratégias governamentais para diminuir a força das escolas étnicas, foram terminantemente proibidas<sup>2</sup>. Isto nos leva a crer que a aceitação das escolas étnicas, por mais paradoxal que possa ser, foi uma estratégia dentro de uma estratégia maior de homogeneização escolar. Por outro lado, como destacou Kreutz (2000), não foram só as medidas proibitivas dos governos que puseram fim às escolas étnicas. Os próprios grupos étnicos reivindicavam escolas públicas nas quais seus filhos pudessem aprender o português e as habilidades para um melhor desempenho da atividade profissional. Prevaleceu a lógica nacionalista da época,

em que as especificidades étnicas são vistas como obstáculos a serem superados para desenvolver uma nação livre e soberana. Dentro deste processo, a escola assume um papel central:

A escola foi então concebida como um dos instrumentos privilegiados para levar à interiorização da idéia de que os conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. A escola deveria ser ativada em perspectiva monocultural, tratando as diferenciações culturais como algo a ser superado (KREUTZ, 2000, p. 352).

Ainda que esta tenha sido a tônica da escola a partir de então, não significa dizer que foi efetivamente isto que aconteceu em todas as escolas. Mas não foram poucos os mecanismos acionados para que se materializasse esta idéia. O aluno, independentemente de suas características étnicas, é apenas aluno, sem história, sem cultura, sem vivências específicas. Todos devem aprender as mesmas coisas, da mesma forma, pois todos são os mesmos. Todos são brasileiros! Quantos não foram os processos traumáticos engendrados pela lógica etnocêntrica. Quanta dor, quanto sofrimento não desencadeou! Quanta humilhação! Quanto sentimento de fracasso não disseminou! Não é por nada que dentro desta lógica, a escola tem que ser obrigatória! A escola, ao invés de ser um espaço de vida e afirmação da identidade cultural, em uma perspectiva intercultural, desautoriza, sufoca, discrimina, silencia e mata o diferente. Em nome de uma identidade nacional, que, como vimos, significa, no fundo, uma identidade branca, européia, masculina, heterossexual, reforça racismos de toda espécie.

E hoje? Como está a escola? Como ela lida com a diversidade cultural? Segundo Silva (1999), são basicamente três as estratégias utilizadas pelas escolas para lidar com a diferença. A primeira, que o autor denomina de liberal, sugere que as diferenças são apenas aparentes e no fundo somos todos humanos. Ao pensar desta forma, deixa de levar em conta a história e as relações de poder que produzem as diferenças, tendendo a vê-las como naturalizadas<sup>3</sup> e essencializadas. Além disso, a partir dos seus apelos à tolerância e respeito, acaba legitimando a idéia de que existem expressões culturais inferiores que, apesar de serem assim, devem ser toleradas e respeitadas. Outra forma de lidar com o diferente é atribuir todas as dificuldades de conviver com o diferente a problemas psicológicos. Nesta compreensão, o adequado é desenvolver dinâmicas de grupo demonstrando que, apesar de serem diferentes, todos têm qualidades e são humanos. A não aceitação do diferente será superada assim que superarmos os bloqueios psicológicos. Da mesma forma, como a primeira, também, não há uma preocupação com as relações de poder e a história que as produziu, mas as diferenças, ao invés de serem naturais, são psicológicas. Dentro desta estratégia, situa-se também o fato de, via de regra, nas escolas o outro ser apresentado de uma forma exótica, longe tanto em termos espaciais como em temporais, de tal modo que não precisamos temê-lo, pois nunca conviverá conosco. Como vemos, trata-se também de um recurso psicológico e, da mesma forma, que as demais estratégias não questiona as

relações de poder. Por fim, o autor sinaliza para uma estratégia pós-estruturalista, que, segundo nosso entendimento, é mais adequada para convivemos interculturalmente. Nela, a ênfase se dá nas relações de poder entre os diferentes. Estas relações são assimétricas e acabam legitimando alguns grupos e desautorizando outros. As diferenças não são naturais, nem psicológicas, mas o resultado de processos de diferenciação que se dão a partir das relações de poder. Neste caso, é importante olhar para a história, para compreender como estes são processos sempre em devir e nunca acabados. Estamos sempre produzindo diferenças. Como elas não são naturais, nem biológicas não há porque supor que seja possível encontrar um critério transcendente para hierarquizar-las, o que significa dizer que todas são legítimas. Ao olhar para a diferença, desta forma, evitamos os processos de discriminação, pois já não temos mais razões para tanto, uma vez que deixam de existir os critérios que cristalizavam as diferenças.

Parece-nos que este é o nosso grande desafio enquanto defensores de uma perspectiva intercultural. Abraçá-lo ou não é uma opção política e ética da qual não podemos abrir mão se quisermos pensar que outra educação é possível. Uma educação em que a diferença jamais seja associada à inferioridade. Uma educação que seja contrária às discriminações, sejam de que ordem forem. Uma educação que coloque como princípio a dignidade humana, independentemente de raça, etnia, crença, opção sexual ou nacionalidade.



## Notas

<sup>1</sup> Reconhecemos que muitos outros autores estão empenhados nesta discussão. Citamos apenas os que serão utilizados ao longo do texto.

<sup>2</sup> Kreutz (2000), a partir da análise das várias medidas governamentais para acabar com as escolas étnicas sugere que talvez o mais importante tenha sido o Decreto 1545, de 25 de agosto de 1939 "instruindo os secretários estaduais de Educação a construir e a manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte de estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil; a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que fizesse uso de

alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas escolas étnicas fosse realizada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região" (KREUTZ, 2000, p. 366).

<sup>3</sup> Um dos exemplos visíveis desta concepção naturalizada da diferença talvez seja a forma como os índios são tratados juridicamente no Brasil. Segundo Laudato: "A legislação brasileira, por princípio, considera todos os povos indígenas do Brasil 'menores' que precisam ser tutelados. Naturalmente, por princípio, não se aceita que eles tenham direitos inalienáveis de posse de suas terras e de autodeterminação" (2000, p. 721).

## Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA Filho de, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA; Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA; Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LANGER, Protásio Paulo. *A aldeia Nossa Senhora dos Anjos: a resistência do guarani-missionário ao processo de dominação do sistema luso*. Porto Alegre: EST, 1997.

LAUDATO, Luís. 500 anos: a celebração de um holocausto de povos indígenas e afro-brasileiros. In: *Universa*, Brasília, V. 8, n. 4, p. 719-737, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira;

FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.