



ANDRÊSA HELENA DE LIMA

**AZARIAS RIBEIRO DE SOUZA E JOSÉ LUÍS
DE MESQUITA: PROFESSORES NEGROS NO
SUL DE MINAS GERAIS - 1882/1954**

LAVRAS – MG

2016

ANDRÊSA HELENA DE LIMA

**AZARIAS RIBEIRO DE SOUZA E JOSÉ LUÍS DE MESQUITA:
PROFESSORES NEGROS NO SUL DE MINAS GERAIS - 1882/1954**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

LAVRAS – MG

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Lima, Andrêsa Helena de.

Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: professores
negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954 / Andrêsa Helena de
Lima. – Lavras : UFLA, 2016.

125 p. : il.

Dissertação(mestrado profissional)–Universidade Federal de
Lavras, 2015.

Orientadora: Cláudia Maria Ribeiro.

Bibliografia.

1. Professores negros. 2. Raça e etnia. 3. Masculinidades. I.
Universidade Federal de Lavras. II. Título.

ANDRÊSA HELENA DE LIMA

**AZARIAS RIBEIRO DE SOUZA E JOSÉ LUÍS DE MESQUITA:
PROFESSORES NEGROS NO SUL DE MINAS GERAIS - 1882/1954**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 02 de dezembro de 2015.

Dra. Rosana Vieira Ramos UFLA

Dr. Jardel Costa Pereira UPE

Dra. Cláudia Maria Ribeiro
Orientadora

LAVRAS – MG

2015

AGRADECIMENTOS

À Deus por possibilitar a realização de tantos planos e sonhos.

À professora e orientadora Cláudia Maria Ribeiro, pela confiança ao lançar desafios que possibilitaram a exploração e o repensar de resistências para a invenção de novos territórios de existência. Inspiração para o enfrentamento de lutas cotidianas!

À professora Rosana Vieira Ramos pela participação nas bancas de qualificação e defesa com leitura atenciosa e contribuições valiosas que sensibilizaram o olhar para outros questionamentos.

Ao professor Jardel Costa Pereira, pela disponibilidade para participação nas bancas de qualificação e defesa e compartilhamento de registros de pesquisas anteriores no Museu Bi Moreira e Arquivo Público Mineiro de Belo Horizonte que oportunizaram novas descobertas.

Ao professor Celso Vallin, pelas reflexões oportunizadas a partir das orientações nas bancas de qualificação e defesa e na construção da disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Às professoras e professores do Departamento de Educação, Carolina, Catarina, Fernanda, Jaqueline, Vanderlei, Fábio, Ronei, Carlos pelas trocas e aprendizados no decorrer de disciplinas ou em outros espaços de formação vivenciados.

À Kátia Batista Martins, companheira de orientação, pela parceria e amizade que temos construído nos percalços da vida acadêmica.

Às/aos colegas do mestrado pelas vivências compartilhadas que proporcionaram uma caminhada mais leve.

À Maria de Fátima Ribeiro (Tatinha) pela presença constante nas andanças e incentivo ao fotografar e vibrar com os achados da pesquisa.

Ao grupo de estudos e pesquisas Fesex (Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente) pelas borbulhantes discussões que expõe desejos de busca de outros sentidos para nossos saberes e fazeres.

Ao Conselho Municipal de Políticas Públicas de Igualdade Racial (CMPPIR) pela abertura e divisão de espaço privilegiado de discussão.

Às pessoas que compartilharam documentos e contribuíram para a realização da pesquisa, André Luiz Ferreira da Silva, colega de mestrado incentivador no início da caminhada, Ângelo Alberto de Moura Delphim funcionário aposentado do Museu Bi Moreira, Gilmar Ribeiro da cidade de Santana do Jacaré, Tenente Edinaldo Murilo Gonçalves, presidente da Corporação Musical Euterpe Operária, Wagner Raimundo Gonçalves presidente do Conselho do Patrimônio Histórico de Lavras, Eduardo Cicarelli, jornalista de Lavras.

À minha família, mamãe, papai, irmãs, irmão, sobrinhas, sobrinhos, amadas e amados, obrigada pelo carinho e incentivo.

Ao Juliano, pela paciência em todos os momentos de estresse, pelo carinho, amizade e torcida. Obrigada por fazer parte da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho consiste em pesquisa intitulada: Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: professores negros no sul de Minas Gerais - 1882-1954 e tem como objetivo analisar a trajetória desses professores, problematizando diferentes marcadores sociais, a saber: raça e etnia, classe social e masculinidades imbricados com a educação. A pesquisa foi realizada sob o enfoque dos Estudos Culturais e Pós-estruturalistas, refletindo sobre o discurso, as relações de poder; o papel dos intelectuais, pensando o movimento nas brechas que possibilitam questionarmos o sistema educacional que pode manter ou modificar discursos dependendo da atuação política de professores e professoras atuantes nessas frentes. Problematizei saberes produzidos e visualizei a construção de identidades por meio da representação. Com o objetivo de analisar vida e obra de professores negros em Lavras, realizei revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre atuação desses professores. A pesquisa possibilitou afirmar a resistência cotidiana de Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita, suas grandes inserções na cidade de Lavras e região, ocupando espaços decisivos de interlocução, por meio de escolas, jornais, clubes, bandas, dentre outros.

Palavras-chave: Professores negros. Raça e etnia. Masculinidades.

ABSTRACT

The present work consists of a research entitled “Azarias Ribeiro de Souza and José Luis de Mesquita: black professors in Southern Minas Gerais – 1882-1954”, and has the objective of analyzing the trajectory of these professors, problematizing different social markers, such as race and ethnicity, social class and masculinity interconnected with education. The research was conducted focusing on Cultural and Post-structuralist Studies, reflecting on discourse; power relations; the role of intellectuals, thinking of movement in the gaps that allow us to question the education system, which can maintain or modify discourses depending on the political actions of professors acting in this front. We problematized produced knowledge and visualized the construction of identities by means of representation. With the objective of analyzing the life and work of black professors in Lavras, Minas Gerais, Brazil, we conducted bibliographical and document research regarding the acting of these professors. The research allowed us to infer the daily resistance of Azarias Ribeiro de Souza and José Luis de Mesquita, their great insertions in the region of the municipality of Lavras, occupying decisive interlocution positions in schools, newspapers, clubs, bands, among others.

Keywords: Black professors. Race and ethnicity. Masculinity.

NOTA EXPLICATIVA EM RELAÇÃO AO ESTILO DA ESCRITA

Para a escrita do texto desta dissertação, orientei-me pelo Manual de Normalização da Ufla e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Fundamentada pelos estudos feministas e estudos culturais, intencional e politicamente, questiono uma linguagem sexista que traz o masculino como regra geral. Dessa maneira: **a)** Explícito o masculino e o feminino como linguagem inclusiva (meninos e meninas, professores e professoras) quando possível. Para outros casos utilizei o artigo “a”, “e” ou “o” utilizando barras. Ex: autoras/es, educador/a. **b)** Nas citações bibliográficas incluídas na sentença, utilizei prenome e sobrenome da/o autora/o em sua primeira aparição. Quando a/o autora/o estiver fora da sentença será necessário consultar a lista de referências para uma melhor identificação. **c)** Nas referências bibliográficas após o texto, grafo autores/as por seus respectivos sobrenomes e prenomes, dando visibilidade à participação das mulheres na construção do conhecimento. **d)** Escrevo na primeira pessoa, ao assumir uma postura contrária à “suposta neutralidade da ciência moderna” **e)** Utilizo o termo “Negro” com intenção política, articulada “às propostas do Movimento Negro que têm o sentido de dar uma ressignificação ao papel do negro na construção do processo histórico” (GOMES, 1995, p. 46). **f)** Ao utilizar o termo raça, compartilho a atenção do Movimento Negro, quando acontece a discussão da “situação do negro na sociedade brasileira, raça é o termo adotado que consegue dar a verdadeira dimensão do racismo existente na sociedade brasileira” (GOMES, 1995, p. 48) **g)** Escrevo o termo etnia, porque compreendo, assim como Gomes (1995), a “importância de uma abordagem étnica sobre a questão racial brasileira à medida que ela consegue tratar a dimensão cultural e histórica dos povos estudados” (GOMES, 1995, p. 52).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Professor Azarias, uma professora e estudantes – 15 de abril de 1920.....	53
Figura 2	Professor Azarias, estudantes e banda de música, sem identificação da escola - s/d.....	55
Figura 3	Professor Azarias, professora, estudantes e banda de música, sem identificação da escola - s/d.....	56
Figura 4	Professor Azarias, professora, estudantes, sem identificação da escola - s/d	57
Figura 5	Art. 4º da Associação Moreno Sport Clube.....	60
Figura 6	Professor Azarias Ribeiro de Souza.....	63
Figura 7	Página do livro de Registro do Cartório de Santana do Jacaré.....	72
Figura 8	Jornal “O Astro”	73
Figura 9	Homenagem a Azarias Ribeiro.....	74
Figura 10	Termo de posse de Alvira de Souza.....	77
Figura 11	Termo de posse de Zulmira de Souza	78
Figura 12	Propaganda do Colégio Lavrense	78
Figura 13	Apresentação da Banda Euterpe Operária	92
Figura 14	Criação da Associação Moreno Sport Club.....	93
Figura 15	Letra e música do Hino da Associação	94
Figura 16	Fundação Crisântemo Clube	97
Figura 17	Cabeçalho do Jornal “O Operário”	98
Figura 18	Herma de José Luís de Mesquita	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trajatória Azarias Ribeiro de Souza	65
Quadro 2	Escolas em Lavras 1792-1900.....	68
Quadro 3	Escolas em Lavras 1893-1942.....	69
Quadro 4	Docentes em Santana do Jacaré.....	70
Quadro 5	Escrivães de paz em Santana do Jacaré.....	71
Quadro 6	Articulação de José Luís de Mesquita.....	99
Quadro 7	Associações de negros e negras.....	99
Quadro 8	Jornais Lavras: segunda metade do século XIX	103
Quadro 9	Jornais Lavras: primeira metade do século XX	104

SUMÁRIO

1	LUTAS: O PORQUÊ DA DISCUSSÃO	12
2	METODOLOGIA	34
3	CONTEXTO DA 1ª REPÚBLICA	38
3.1	Pós-abolição	42
3.2	Masculinidades	47
4	TRAJETÓRIAS DE DOIS PROFESSORES NEGROS	63
4.1	Azarias Ribeiro de Souza	63
4.2	Formação da família	76
4.3	Colégio Lavrense	78
4.4	Escola Normal	80
4.5	José Luís de Mesquita	85
4.6	Escola Noturna	88
4.7	Euterpe Operária – Crisântemo – Moreno Sport Clube	92
5	IMPRENSA	103
6	NOTAS FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	110
	REFERÊNCIAS	113

1 LUTAS: O PORQUÊ DA DISCUSSÃO

O estudo apresentado aqui buscou analisar a atuação de professores negros, no período de 1882-1954 e suas caminhadas inquietas pelo sul de Minas Gerais, problematizando raça e etnia, classe social e masculinidades. O interesse pelo tema está intimamente ligado tanto a minha trajetória pessoal como com o interesse adquirido pela área de História da Educação na minha graduação em Licenciatura em História e depois no curso de Especialização em Educação realizado na Universidade Federal de Lavras.

Desde o primeiro ano na escola, entrei em contato com a discussão de raça e etnia. Eu era estudante da Escola Estadual Castro Alves, em Itumirim e, desde cedo, líamos os poemas do “poeta dos escravos”. Os poemas “O navio negreiro” e “Vozes da África” eram os mais estudados e declamados nas festividades da escola por estudantes, professoras e professores. Naquele tempo, aos seis anos de idade, ao frequentar a pré-escola, eu já estava preocupada com o que diziam aqueles versos.

O poema “O navio negreiro” denunciava, em 1868, o tráfico negreiro, mesmo passados dezoito anos da Lei Euzébio de Queiroz, em 1850, que extinguiu o tráfico no oceano Atlântico de negros e negras para o Brasil. Mas o poeta atento percebia a movimentação interna em nosso país com a existência de um tráfico entre as províncias. Silva (2006) aborda a crítica à denúncia de Castro Alves:

O navio negreiro” não era, como tantas vezes se disse, um poema politicamente anacrônico. E não apenas porque aumentara o comércio de cabotagem de escravos – os barcos levando das províncias do norte para as províncias cafeeiras do sul os cativos que aquelas vendiam a estas -, mas porque o navio negreiro do poema de Castro Alves, com todos os seus horrores, era o Brasil, era a metáfora do Brasil escravocrata (SILVA, 2006, p. 97).

A situação de exploração e violência vivenciada pela população negra tocava-me profundamente, principalmente com a leitura de poemas feitos para recitação em voz alta e que fazia todas e todos dedicarem-se a uma leitura teatralizada, bem à moda do poeta Castro Alves que como nos lembra Silva (2006)

Era como poeta político que ele gostava de falar às grandes plateias. E que ninguém censure esta expressão: poeta político. Castro Alves via-se como tal, desejoso de, com seus versos, mudar o país e a vida. Foi para isto, para atacar a escravidão, que escreveu “O navio negreiro”, o mais perfeito de todos os seus poemas em voz alta (SILVA, 2006, p. 98).

A quarta parte do poema é carregada de dor e angústia...

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo as tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs.

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... chicote estala.
E voam mais e mais ...
(ALVES, 1997, p. 96)

Essa leitura acompanhava-me, ao cursar o Ensino Fundamental, mais precisamente, quando a escola lembrava o Centenário da Abolição da Escravidão e, nesse momento, eu queria muito discutir com minha professora de História sobre a situação da população negra em nosso país. Mas, a docente somente apresentava a data e fazia-nos desenhar negros e negras acorrentadas/os ao pelourinho, sem problematizar a luta daquela população, para a efetivação da sua liberdade.

Os estudos da História da Educação tinham foco na violência do regime escravista, por isso, a formação de professoras e professores não percebia negros e negras com possibilidades de criação de estratégias de resistência à escravidão. O cotidiano de enfrentamento dessa população não era explorado nas licenciaturas. Sidney Chalhoub (1989) qualifica essa interpretação como teoria do “escravo coisa”:

Além da demonstração da violência cotidiana das relações escravistas, esses estudos concluíram que as condições extremamente duras da vida sob o cativo haviam destituído os negros das habilidades necessárias para serem bem sucedidos na vida em liberdade. A escravidão teria destruído *os hábitos de vida familiar dos negros*, os teria tornado incapazes de se disciplinarem para o trabalho, sendo-lhes estranhas a *ideia de acumulação de riqueza*. Houve mesmo quem afirmasse que o homem formado dentro desse sistema social (a escravidão) apresentava um rudimentar desenvolvimento mental. Essas afirmações a respeito dos negros se fundamentavam naquilo que poderíamos chamar de *teoria do escravo-coisa* (CHALHOUB, 1989, p. 38).

Silva (2011, p. 17) nos instiga a pensar sobre a sociedade brasileira, desde o início multicultural, “esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares”. Dessa maneira, pensar como rudimentar o desenvolvimento mental, de negros e negras, impossibilita pesquisadores/as de refletirem resistências cotidianas. Ao

problematizar saberes produzidos às margens, por negros e negras, como amplia Gallo (2007), possibilita falar de resistência¹ e da ciência menor², localizada estrategicamente na independência da marginalidade.

Fonseca (2002) declara a dificuldade de pesquisadores/as em estabelecer relação entre educação e negros/as, por não pensarem novas possibilidades:

Não é comum falar de educação quando se trata de escravos. Em certo sentido, isso se justifica por uma tradição de entendimento tipicamente moderna que tende a associar a educação ao processo de escolarização. As práticas educativas voltadas para a formação dos trabalhadores escravos em nada se assemelhavam à escolarização, mas a educação não é prerrogativa da escola. Antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades (FONSECA, 2002, p. 125).

Ao relacionar a educação apenas com o espaço da escola apresentado pela cultura europeia reduz-se a análise, porque se deixa de ampliar a reflexão, pois não se considera a colaboração de outras culturas nesse processo.

Após a abolição, a educação era vista como forma de ascensão social pela população negra, mas também podia ser interpretada como um dispositivo³ que reproduzia as desigualdades sociais.

¹ O termo “resistência” é precedido, na obra de Foucault, por uma série de outras noções encarregadas de exprimir uma certa exterioridade – sempre provisória – ao sistema de saber/poder descrito em outros trabalhos: é o caso da “transgressão” (que Foucault toma emprestado de Blanchot) na década de 1960. Tanto em um caso como no outro, tratava-se de descrever a maneira pela qual o indivíduo singular, por meio de um procedimento que é em geral, de escrita (daí o interesse de Foucault por Raymond Roussel, por Jean-Pierre Brisset ou por Pierre Rivière), consegue, de maneira voluntária ou fortuita, impedir o sucesso dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso (REVEL, 2011, p. 127)

² A ciência menor, marginal, traça linhas de fuga, produzindo saberes autônomos que se conectam de forma aleatória, originando efeitos de experiências novas. Não tem a intenção de criar uma visão de conjunto e abrangente do mundo, mas peças fragmentárias que podem articular-se em diferentes puzzles (GALLO, 2007, p. 11).

O silenciamento ou a ausência da discussão sobre a população negra e educação no Brasil não é recente, mas ainda temos poucas pesquisas dedicadas a essa problematização tão pertinente em nossas licenciaturas. Fonseca (2009) nos apresenta a situação:

No Brasil, os negros sempre representaram um grupo demograficamente expressivo, mas isso é praticamente ignorado pelos historiadores que tratam das questões relativas à educação, que tendem a lidar com este assunto de forma pouco problematizada. [...] As questões relativas à população negra passaram a ter destaque nos debates educacionais travados a partir dos anos de 1980. Neste período, as análises passaram a ser fortemente marcadas por abordagens sociológicas que procuravam demonstrar os diversos padrões de desigualdades que acompanhavam a experiência de negros e brancos na educação brasileira. (FONSECA, 2009, p. 95)

Hoje entendo que a não discussão, sobre raça e etnia, impediu-me do acesso a um diálogo aberto, que oportunizasse a desconstrução de mitos como o da democracia racial⁴ e tabus que permeiam as contribuições das populações africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. Munanga (2005)

³ Na perspectiva de Revel (2011, p. 43), um dispositivo pode ser entendido como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.”

⁴ Este mito é atribuído ao sociólogo Gilberto Freyre que, entre as décadas de 1930 e 1950, escreveu *Casa Grande e Senzala*, grande obra sobre as relações raciais no Brasil. Nela, por meio do princípio positivo de romper com as abordagens racistas da sociedade e da história brasileira contra os negros, Gilberto trouxe à tona as relações que existiam entre senhores/sinhás e escravos, assim como os modos de vida da elite e do povo. Ao realizar tais análises, Freyre acabou por produzir a imagem de uma sociedade harmônica e integrada afetiva e sexualmente, mas de fato artificial. Seu pensamento exerceu, porém, grande influência sobre a literatura e os pensadores subsequentes, a ponto de aprendermos, por meio deste mito, que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou de cor e no qual as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa (BRASIL, 2009, p. 204).

desvenda a precariedade da formação de professoras e professores para discussão tão pertinente:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p. 15).

A formação eurocêntrica das professoras e dos professores ainda ignora a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, religiosa, racial. Conforme afirma Gomes (2005, p. 148),

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao regime de Apartheid na África do Sul [...] Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico conceitual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (GOMES, 2005, p. 148).

Sobre o mito da “democracia racial”, embora Gilberto Freyre não tenha sido o responsável pela autoria da expressão⁵, o Brasil apresentado no referido Congresso da Unesco, que patrocinou diversas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, era em grande parte, encontrado nas teses apresentadas em

⁵ Segundo o levantamento feito por Antonio Sérgio Guimarães: “Na literatura acadêmica, o uso primeiro parece pertencer a Charles Wagley: ‘O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial’, escrevia ele em 1952. Ao que parece, Wagley introduziu na literatura especializada a expressão que se tornaria não apenas célebre, mas a síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais” (GUIMARÃES, 2001, p. 148).

Casa Grande & Senzala (1933). Freyre só mais tarde utiliza a expressão democracia racial e outras similares, mas Casa Grande e Senzala é um estudo de grande relevância, para a noção que se tornou bastante corrente, principalmente, a partir da década de 1950.

A ideologia da mestiçagem encontra no sociólogo Gilberto Freyre⁶ sua principal expressão intelectual. Ficou conhecido por romper com a concepção da inferioridade do negro, percebido até então como uma raça degenerada, deslocando a questão racial do debate biológico para a diferenciação das manifestações culturais. A hipótese de Freyre foi a de que o processo de miscigenação teria possibilitado uma “democracia racial” no Brasil.

O sociólogo Gilberto Freyre se destaca, ao contrariar as teorias racialistas do século XIX, como nos alerta Laborne e Gomes (2014):

Freyre foi um dos mais influentes teóricos no campo da sociologia do século XX. Contrariando as teorias racialistas de finais do século XIX, em seu primeiro e mais conhecido livro, Casa Grande e Senzala, publicado em 1933, afirma que o determinismo racial não influencia o desenvolvimento de uma nação (LABORNE; GOMES, 2014, p. 145).

No prefácio da 1ª edição de Casa Grande e Senzala, Gilberto Freyre fala da importância dos estudos antropológicos realizados na Universidade de Colúmbia sob a orientação de Franz Boas⁷:

⁶ Gilberto de Mello Freyre nasceu em 1900, na cidade de Recife, Pernambuco. Filho do professor e juiz de direito Alfredo Freyre e de Francisca de Mello Freyre, aos 18 anos mudou-se para os Estados Unidos da América para estudar. Conclui seu bacharelado em Artes Liberais na Universidade de Baylor, com especialização em Ciências Políticas e Sociais na Universidade de Columbia, desenvolveu estudos de mestrado e doutorado em Ciências Políticas, Jurídicas e Sociais, retornando ao Brasil no ano de 1923.

⁷ Franz Uri Boas (Minden, 9/07/1858 – Nova Iorque, 21/12/1942). Para muitos autores, Boas foi o fundador da antropologia norte-americana, isto é, com ele que se institucionalizaria a etnografia como disciplina nos cursos de graduação nos Estados

O professor Franz Boas é a figura de mestre de que me ficou até hoje maior impressão. Conheci-o nos meus primeiros dias em Colúmbia. Creio que nenhum estudante russo, dos românticos, do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil na fase em que conheci Boas. [...] Foi o estudo de antropologia sob a orientação do Professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos das relações puramente genéticas e os de influência sociais, de herança cultural do meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio (FREYRE, 2002, p. 44-45).

O instrumento de formação da brasilidade, em Freyre, é a miscigenação, sendo o mulato um elo de união entre negros e brancos, tese de que nosso país é uma sociedade mestiça. Freyre iniciou novas perspectivas para compreender o Brasil, valorizando a imagem do negro e do índio, indicando as suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Hasenbalg (1979) reflete as consequências dessa análise:

[...] os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros (HASENBALG, 1979, p. 242).

A democracia racial era contestada pelos movimentos sociais, que encontraram em Florestan Fernandes⁸, fortalecimento para a rede de oposição ao

Unidos. Ele passou da Física, para a Etnografia e a Antropologia Física, e destas para a Antropologia Cultural (ROIZ, 2010, p. 1).

⁸ Florestan Fernandes nasceu em 1920 na cidade de São Paulo. Filho de uma imigrante portuguesa, não conheceu o pai. Sua mãe trabalhava como doméstica e desde muito cedo Florestan começou a trabalhar para ajudar nas despesas. Seu ingresso precoce no mercado de trabalho o fez abandonar os estudos no terceiro ano do primeiro grau. Retomou-os mais tarde e, aos dezoito anos de idade, ingressaria na Faculdade de

pensamento de Gilberto Freyre, considerando que a sua reflexão não questionou a condição econômica dos homens e das mulheres escravizados/as, construindo uma noção de democracia comprometendo políticas específicas que beneficiariam a população negra, supondo que todos e todas estão em igualdade de condições.

Assim, na década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na busca de uma alternativa às ideologias que fundamentaram o nazismo na Segunda Guerra Mundial, aprovam uma grande pesquisa.

O trabalho era resultado do trabalho de Arthur Ramos que em finais de 1949, dois meses após assumir um posto oficial junto à Unesco, concebeu um plano de trabalho no qual estava previsto “o desenvolvimento de estudos sociais e etnológicos no Brasil”. [...] o projeto de Ramos correspondia às expectativas da organização e de cientistas sociais europeus e norte-americanos, preocupados com as concepções ideológicas e políticas sobre raça e cultura que haviam de certa forma resultado do nazismo (SCHWARCZ, 2007, p. 13).

Florestan Fernandes (2007, p. 14) explica o investimento na pesquisa, “a hipótese sustentada era de que o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos democráticas”.

Fernandes e outros professores da Escola Paulista de Sociologia⁹ questionavam o mito da democracia racial, criticando a ideia de harmonia social divulgada pelos estudos de Gilberto Freyre. É convidado por Roger Bastide,

Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, graduando-se em Ciências Sociais em 1945. Neste mesmo ano iniciou sua carreira docente como assistente do professor Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia da USP (FREITAG, 1987).

⁹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

para pesquisa e publica juntamente com o pesquisador “Branços e negros em São Paulo”. Mas, destaca-se com a publicação de “O negro no mundo dos brancos” ao tratar dos impasses da situação racial no Brasil. Noutra publicação o autor revela a desigualdade percebida pela população negra:

Em um de seus mais importantes trabalhos, “A integração do negro na sociedade de classes”, publicado em 1965, o autor revela uma sociedade profundamente desigual no que diz respeito à raça. Ao tratar da revolução burguesa como um fenômeno estrutural, buscou contextualizar a situação do trabalhador negro, iniciando um processo de desmonte da ideologia da democracia racial brasileira (LABORNE; GOMES, 2014, p. 147).

Fernandes (2007) sintetiza sua reflexão sobre o mito social:

Os resultados da investigação, que fiz em colaboração com o professor Roger Bastide, demonstra que essa propalada “democracia racial” não passa, infelizmente, de um mito social. E um mito criado pela maioria e tendo em vista os interesses sociais e os valores morais dessa maioria; ele não ajuda o “branco” no sentido de obrigá-lo a diminuir as formas existentes de resistência à ascensão social do “negro”; nem ajuda o “negro” a tomar consciência realista da situação e a lutar para modificá-la, de modo a converter a “tolerância racial” existente em um fator favorável a seu êxito como pessoa e como membro de um estoque “racial” (FERNANDES, 2007, p. 60).

Na sequência, na década de 1980, a população negra se articula por meio de movimentos sociais e exerce o controle social ao cobrar do Estado brasileiro, atenção para inclusão da discussão das diversidades na legislação brasileira. Reivindicações foram encaminhadas, durante o período de discussão da Constituição de 1988, que Silva (2011, p. 27) compartilha e “reconhece a diversidade da população brasileira, garante o direito à cultura própria e ao

conhecimento das demais formadoras da nação, torna o racismo um crime inafiançável e imprescritível”.

O Movimento Negro Brasileiro continua a tensionar, e o Estado Brasileiro assume, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial à Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, Durban – África do Sul, a sua dívida com a população negra deste país e começa a elaborar políticas públicas que vêm ao encontro das reivindicações da sociedade civil negra.

Os debates sobre a população negra e sua situação, chamados pelos movimentos sociais, tornam-se ainda mais expressivos e resultam na promulgação da Lei 10.639/2003¹⁰ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, em três artigos 26-A, 79-A e 79-B, incluindo, obrigatoriamente, no currículo da educação básica, o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas”.

Dessa maneira, ao problematizar a trajetória e os enfrentamentos de professores negros, com base nos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas, penso colaborar, com a formação de professoras e professores, ao contemplar a discussão das questões étnico-raciais, para que elas e eles possam identificar práticas racistas na escola, buscando proporcionar às/aos estudantes uma visão menos eurocêntrica da História do Brasil, baseada nas “grandes” figuras da História que aprendemos a glorificar desde a infância.

Fonseca (2009, p. 95) ressalta “o tratamento pouco problematizado sobre os/as negros/as na escola pelos historiadores/as que tratam das questões relativas à educação e da necessidade de uma revisão das pesquisas”.

¹⁰ A Lei 10.639/2003, complementada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena, além do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (BRASIL, 2003).

É como uma reação a este tipo de entendimento que a presença dos negros em espaços escolares se tornou um dos temas centrais da produção que vem sendo realizada sobre o assunto. Apesar de não haver um grande volume de pesquisas, esta produção vem demonstrando a necessidade de uma revisão na maneira como a população negra é abordada pela historiografia educacional. O conjunto dos trabalhos produzidos sobre o tema caminha no sentido de superar uma tradição de entendimento que promoveu a invisibilidade dos negros, apontando para o fato de que a raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, mas, sim, um elemento estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação (FONSECA, 2009, p. 98).

Interessada no aprofundamento da discussão, vivenciei o primeiro contato com o referencial dos Estudos Culturais e Pós-estruturalistas, ao voltar para Lavras, depois da conquista da graduação em História, quando foi possível cursar a Especialização em Educação, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Esta experiência abriu portas e janelas, apresentando-me novas possibilidades de atuação e de reflexão sobre minha prática docente em escola pública. Como aluna da Especialização, participei da construção, atuação como docente e, em seguida, da problematização do curso de extensão, Educação Sexual nas séries iniciais da Educação Básica, nos anos de 2006 e 2007, por meio do projeto aprovado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) MEC, coordenado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Com base nesse trabalho, foi editado o livro ‘Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção’ (RIBEIRO; SOUZA, 2008) e, por meio dessa leitura, surge a possibilidade de tecer saberes e aprendizados em escolas municipais em Lavras e cidades do sul de Minas que participaram do projeto seduzindo outras/os docentes para as discussões.

Em 2010, ainda, bebendo nessa fonte, como professora da rede pública estadual, participo do projeto ‘Tecendo gênero e diversidade sexual nos

currículos da educação infantil’. Este projeto foi aprovado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) MEC, em 2009 e 2010, coordenado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Em parceria com as seguintes instituições: Universidade de São Paulo – Usp Leste, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, o projeto assume o compromisso com a formação de 500 professoras/es da Educação Infantil, realizando intencional e sistematicamente, a implementação da Educação para a sexualidade e gênero para crianças de 0 a 6 anos de idade nas instituições.

O projeto ‘Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil’ possibilitou a escrita de um livro com o mesmo nome: ‘Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil’ (RIBEIRO, 2012). Essa leitura é compartilhada, por meio de Seminários, nas várias cidades participantes do curso proporcionando a ampliação da formação continuada de outras/os docentes dos municípios envolvidos, multiplicando saberes e aprendizados, ousando discutir gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.

Minha participação no Grupo de Estudos FESEX (Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente), desde 2012, potencializou a reflexão e o desejo de aprofundamento das discussões sobre temáticas, ainda, silenciadas. Com a oportunidade de ressignificação e do repensar no grupo, participei de Seminários, Congressos e Colóquios, eventos nacionais e internacionais, que ampliaram a atenção para a discussão das diversidades e diferenças. Conviver e trocar saberes e aprendizados com o grupo de estudos FESEX é um diferencial na minha formação como docente e pesquisadora.

Em 2013, passo a integrar o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Igualdade Racial (CMPPIR), na cidade de Lavras. Realizo um desejo antigo de interlocução com esse espaço privilegiado de discussão, em contato com outras frentes e movimentos sociais, que resultou num processo de conscientização de lutas coletivas diferenciadas. O CMPPIR/Lavras, além do compromisso político e social, está atento à efetivação da Lei 10.639/2003. Exercendo o controle social, em 26 de fevereiro de 2006, o CMPPIR/Lavras conquista a aprovação da Lei Municipal nº 3.182 que institui, nas escolas do município de Lavras, a valorização da cultura negra. Com a criação dessa lei municipal, educadoras e educadores cobram a formação, para garantir o atendimento às legislações, então o CMPPIR/Lavras constrói o Fórum Permanente sobre Educação Diversidade e Inclusão. Participo da construção compartilhada com o grupo para a realização do Fórum que vem acontecendo semestralmente.

Outro espaço de descoberta e partilha de discussões tão pertinentes, foi vivenciado com a participação como docente de turma do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/Ded/Ufla) em 2011, também, como professora responsável pela disciplina Relações étnico-raciais em 2013 e 2014 (GDE/Ded/Ufla). Explorei as trocas e descobertas intensamente vivenciadas nesse curso com a escrita do texto ‘Ensinando e aprendendo sobre relações étnico-raciais: a experiência do curso gênero e diversidade na escola’ (LIMA; MARTINS, 2014) apresentado no VII Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura. Também é fruto desse curso o texto ‘Processos de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais: avanços, limites e desafios’ (OLIVEIRA; LIMA, 2014).

Foi possível incrementar minha formação com o envolvimento em tantos espaços de criação, discussão, descobertas e vivências em projetos de

extensão, em seguida, como docente de escola pública continuo participando de outros projetos; como integrante do FESEX, compartilhei a construção do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, VI Seminário Corpo Gênero e Sexualidade, II Encontro Gênero e Diversidade na Escola; como aluna do Mestrado em Educação, fui uma das responsáveis pelo minicurso Mulheres nas artes; participante da Oficina de Poesia, entre outros. Esse incrementar viabiliza e sensibiliza, para o refinamento do olhar da pesquisadora, que está mais atento para as problematizações necessárias à pesquisa.

Com a imersão nas discussões das diversidades e diferenças, conquistei a vaga no Mestrado em Educação da Ufla com a oportunidade de problematizar a atuação dos professores negros Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita na Primeira República em Lavras. A pesquisa da atuação de professores negros, preocupados com a educação da grande massa, inspira o repensar de resistências em tempos em que o acesso da população negra, ainda, era negligenciado. A abertura para a discussão de raça e etnia no mestrado, com a disposição da orientadora, Professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro, preocupada com a formação de educadoras e educadores, também, comprometidas/os com a educação das relações étnico-raciais, promove o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidades negras.

Ao compartilhar as lutas de dois professores lavrenses, convido professoras e professores a refletir sobre relações étnico-raciais, valorizando nossa diversidade, gerando debates, repensando comportamentos.

Segundo Gomes (2005),

O professor deve ser preparado para vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal, pois não basta o entendimento dos conceitos se não for acompanhado de atitudes concretas que possibilitem a mudança de valores (GOMES, 2005, p. 149).

Uma formação que articula ensino/pesquisa/extensão facilita a retirada do esconderijo, o desentocamento de demandas tão atuais para nossos dias.

O fortalecimento da discussão em História da Educação é fenômeno recente em nosso país. Pesquisadoras/es contribuíram e transformaram as discussões da História da Educação, ao problematizar a emergência de sujeitos antes não considerados em pesquisas como mulheres, indígenas, negras/os, ciganas/os.

O estudo ora apresentado problematiza a atuação de professores negros no sul de Minas Gerais e pretende colaborar com a discussão juntamente com outras pesquisas (ANDRADE, 2006; PEREIRA, 2005, 2014; RODRIGUES, 2013). Essas pesquisas não apresentam o recorte de raça/etnia e dos estudos de gênero objeto desta pesquisa.

Esse olhar diferenciado, para a História da Educação, privilegiando a discussão de raça/etnia e gênero, não é lacunar apenas em Lavras, como registra Barros (2015):

As pesquisas relacionando a população negra e a educação escolar, pelo viés da história da educação, começaram a vir a lume no final dos anos 80 do século XX, a exemplo do texto pioneiro de Demartini (1989), e se expandiram especialmente nos primeiros anos do século XXI. O novo cenário da reflexão sobre a difícil relação entre negros e brancos no Brasil, no que se refere à educação escolar, já mencionado, também vem ocupando parte dos historiadores da educação (BARROS, 2015, p. 13).

O interesse por este estudo acontece com a percepção do desconhecimento da população da cidade de Lavras, professoras e professores de escolas públicas, da atuação significativa e politizada dos professores negros Azarias Ribeiro de Sousa e José Luís de Mesquita, na luta pelo acesso da população à educação e pela melhoria do ensino primário e secundário.

O desconhecimento da população lavrense do papel desempenhado por esses professores negros, em lutas pela participação popular na tomada de decisão, na efetivação da democracia, não se dá pela falta de interesse pelo assunto ou estudo da História da cidade. Mas, porque a história de homens negros, ainda, não fora valorizada pelas instituições responsáveis, por exemplo, pela guarda de documentos reveladores dessas histórias. A pesquisadora Müller (2008, p. 10) alerta-nos para o compromisso da pesquisa, quando explicita que, “pesquisar a história de grupos negros é construir a história do ‘excluído da história’, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença”. Destaco que o arquivo, também, foi alvo de vigilância, pois o que foi selecionado, preservado ou descartado estabelece relação com a imagem que a instituição pretende preservar.

A interdição do arquivo do Museu Bi Moreira da Universidade Federal de Lavras limitou o acesso à documentação importante para a pesquisa da atuação dos professores negros Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita. Esses homens atuaram, também, como tipógrafos e jornalistas e circulavam pela imprensa brasileira e internacional. O Museu tem um volume considerável de jornais que podem ser organizados numa hemeroteca aberta à consulta para colaboração de outras pesquisas em história da educação.

A imprensa da cidade de Lavras no período tratado, de 1882-1954, era dinâmica e contou com a circulação de 33 jornais. Azarias Ribeiro de Souza era o redator responsável pelos jornais *Folha de Lavras* (1893) e pelo jornal *O Astro* (1898), e José Luís de Mesquita pelo jornal *O Operário* (1914), mas esses homens colaboravam com outros impressos, circulando por outras tipografias, dialogando com redatores, publicando em diversos jornais.

A imprensa torna-se recentemente fonte e objeto de pesquisa na história da educação, porque divulgou instituições escolares e seu funcionamento,

registrou as reflexões de seus redatores e da sociedade nos períodos pesquisados.

Nóvoa (2002) explicita o diferencial da utilização de jornais nas pesquisas:

É difícil encontrar outro *corpus* documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os atores estão presentes nos jornais e revistas: os professores, os alunos, os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre o “quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época. A escrita jornalística não foi ainda, muitas vezes, depurada das imperfeições do cotidiano e permite, por isso mesmo, leituras que outras fontes não autorizam. Por outro lado, é através deste meio que emergem “vozes” que têm dificuldade em se fazerem ouvir noutros espaços sociais, tal como na academia ou no livro impresso. A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifesta, de um ou de outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação... São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA apud BASTOS, 2002, p. 169).

Muitos jornais que contam parte da história da educação estão arquivados em museus ainda vistos pela maioria da população como espaços de guarda de objetos antigos, documentos e coleções. Por outras leituras, percebo os museus como instituições com potencial de reflexão social e, no contato com parte da documentação do arquivo, que são vestígios do passado, compartilhada por outros/as professores/as pesquisadores/as que estiveram no arquivo do Museu Bi Moreira, anteriormente, pude detectar muito de um presente fruto de uma construção histórica e social.

O arquivo, segundo Foucault (1986, p. 151), “forma o horizonte geral a que pertencem: a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo”.

Dessa maneira, trabalho com a análise de um pequeno, mas valioso acervo documental, reunido na pesquisa realizada em diversos espaços, pois sabíamos, desde o início, da necessidade de garimpar registros sobre a atuação de homens negros, professores em Lavras.

Os estudos foram realizados sob o enfoque dos Estudos Culturais¹¹ e Pós-estruturalistas¹² que, para Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p. 18),

[...] afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.

¹¹ Os Estudos Culturais abarcam questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação. E também “[...] a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

¹² Termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto a dialética. Citam-se, frequentemente, Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas (SILVA, 2000b).

Baseada na leitura de Michel Foucault¹³ (1986, 1998, 2012), com a problematização sobre a teoria do discurso, esse método investigativo consiste em:

[...] apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar suas condições de existência [...] de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado. [...] Não se procura absolutamente, por baixo do que é manifesto, o falatório em surdina de outro discurso (FOUCAULT, 1986, p. 93).

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo, ao pesquisar dois professores negros, compreender os diferentes discursos¹⁴ entrelaçados nas relações de poder. Repenso, com Foucault (2012), o papel do intelectual,

[...] o papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é a uma prática, mas local e regional (FOUCAULT, 2012, p. 71).

¹³ Paul-Michel Foucault nasceu em Poitiers, França, em uma família de médicos. Formou-se em Filosofia e Psicologia e se dedicou à investigação de temáticas diferenciadas, com procedimentos igualmente diversos, não se posicionando teoricamente em relação a nenhuma disciplina específica. Gondra (2005) considera que essa “inquietação” teórico-metodológica possa ser o motivo de Foucault ter causado tanta polêmica em vários campos do saber, tais como Psicologia, Medicina, Direito, História, ao questionar a considerada tradicional epistemologia e buscar, por meio da arqueologia, compreender a ciência enquanto um conjunto de saberes. A arqueologia é uma metodologia desenvolvida por Foucault definida como a história dos saberes e que pretende analisar a constituição das ciências (GONDRA, 2005, p. 292).

¹⁴ Foucault (1986, p. 132) entende o discurso como um “conjunto de enunciados, à medida que se apoiem na mesma formação discursiva”. É preciso deixar claro que, para Foucault, esses enunciados estão apoiados em um conjunto de signos e são limitados pelo sistema linguístico.

Ao refletir sobre o movimento nas brechas que possibilitam questionamentos sobre o sistema educacional, que pode manter ou modificar discursos, dependendo da atuação política de professores e professoras atuantes nessas frentes de luta que Foucault (2012) amplia:

Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional dessa luta (FOUCAULT, 2012, p. 71).

Luta ao questionar o sistema educacional e a centralidade que lhe é atribuída como verdade. A verdade, para Foucault (2010), está intimamente ligada ao mecanismo de poder, ou seja, ela seria definida por uma série de mecanismos e regras que teriam por função estabelecer, num dado momento, quais discursos são verdadeiros, atribuindo a eles efeitos de poder. Segundo Foucault (2012, p. 12), “a verdade é desse mundo”, pois foi nele engendrada mediante constantes relações de poder e saber.

Com a leitura de Costa (2003), Hall (2000, 2009, 2011), Silva (2000a, 2000b, 2011), refleti saberes produzidos e visualizei a (des) construção de identidades, com atenção para o questionamento da perspectiva das “diversidades que tendem a naturalizar, cristalizar, essencializar a identidade e a diferença”, por meio da representação¹⁵.

¹⁵ Conceito central em campos como Filosofia e a Psicologia Social, nos quais tem conotações bastante diferentes. Na análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre

O diálogo com Louro (1986, 1993, 2000, 2004a, 2004b), Scott (1995, 1998) evidencia a construção histórico - social de gênero, conceito que visa "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", e deseja acentuar por meio da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72) e considera o processo relacional de construção da diferença entre feminino e masculino.

Para pensar a presença da população negra nas escolas, busquei o diálogo com Fonseca (2000, 2006, 2007, 2011), Gomes (1995), Gonçalves (2000, 2012), Munanga (2005), Munanga e Gomes (2006) e Silva (2010b).

Dessa maneira, este estudo pretende compreender o referido contexto, ou seja, a atuação de homens negros nas escolas na Primeira República na cidade de Lavras.

A seguir explicitarei a metodologia utilizada na pesquisa.

identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (SILVA, 2000b, p. 97).

2 METODOLOGIA

Objetivou-se analisar vida e obra de professores negros no sul de Minas Gerais – 1882/1954, inspirada pela leitura dos estudos pós-estruturalista¹⁶ que, segundo José Carlos Reis, na historiografia, pode-se observar que: “o conhecimento histórico pós-estruturalista aborda um mundo humano parcial, limitado, descentralizado, em migalhas. Aparece um olhar em migalhas, assimétrico, antiestrutural, antiglobal, curioso de fatos e indivíduos.” Em termos historiográficos: “Não se busca mais o absoluto e não se quer mais produzir uma obra de valor universal” (REIS, 2007, p. 73).

Na caminhada, entre idas e vindas, foi possível a construção de modos de pesquisar que repensaram a rigidez de metodologias engessadas e sem abertura para novas possibilidades de enfrentamento. Meyer e Paraíso (2012),

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 18-19).

Ao buscar problematizar a atuação destes professores negros, estive atenta ao entendimento da História, não como uma sucessão de fatos, mas dialogando com Foucault (1990),

¹⁶ Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia (WILLIAMS, 2012, p. 13).

A História como se sabe, é efetivamente a região mais erudita, mais informada, mais desperta, mais atravancada talvez de nossa memória; mas é igualmente a base a partir da qual todos os seres ganham existência e chegam a sua cintilação precária. Modo de ser de tudo que nos é dado na experiência, a História tornou-se o incontornável de nosso pensamento (FOUCAULT, 1990, p. 233).

Neste estudo, foram utilizadas algumas fontes primárias, jornais, cartas, atas, relatórios, listagem de escolas, fotografias, diários, legislação do período da Primeira República e outros. Atenta a Le Goff (1990), em um dos clássicos dos estudos historiográficos, *Documento/Monumento*, quando nos lembra de que:

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1990, p. 462).

Bloch (2001, p. 128) afirma “Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa”.

Ao analisar a documentação, busco o exercício de pensar rupturas e descontinuidades, para desvelar discursos antes silenciados ou que outras/os pesquisadoras e pesquisadores deixaram escapar. A imersão nesse emaranhado de papéis oportuniza a exploração de território intocado que pode levar à desconstrução de saberes e fazeres para a pesquisa histórica.

Foucault (1986, p. 13-14) enfatiza “questionar o documento” numa revolução documental e incita historiadores ao repensar práticas por meio de uma ação inquieta:

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a 'memorizar' os *monumentos* do passado, a transformá-los em *documentos e em* fazer falar os traços que, por si próprios,

muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tomar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto (FOUCAULT apud LE GOFF, 1990, p. 471).

Instigada pela possibilidade desse novo traçado, comecei uma pesquisa, na qual foi feita uma sistematização e análise de documentos disponíveis em Lavras, no Museu Bi Moreira¹⁷, sede da Banda Euterpe Operária, Biblioteca Pública Municipal, E.E. Firmino Costa, Jornal Tribuna de Lavras, na cidade de Santana do Jacaré (Câmara Municipal), em Campo Belo, Piumhi, Formiga, Campanha, Arquivo Público Mineiro de Belo Horizonte. As fontes utilizadas, para a realização da pesquisa, constituíram-se em documentos, a saber: jornais, cartas, atas, relatórios, listagem de escolas, fotografias, diários, legislação do período da Primeira República e outros.

Foram investigados os documentos encontrados sobre o período, mas com atenção para a não neutralidade da documentação já que,

[...] Muitas vezes, a decisão de descartar ou manter no arquivo um determinado documento, pelo menos aqui no Brasil, está subordinada às conjunturas políticas específicas que nada têm a ver com a importância do documento em si (MÜLLER, 2008, p. 12).

Atenta a esse jogo de “relações de poder”, contei com o referencial dos estudos pós-estruturalistas para análise e diálogo com a documentação. Meyer e Paraíso (2012) ressalta esse ato de criação:

¹⁷ Durante toda a pesquisa, o Museu Bi Moreira ficou interditado, impossibilitando a entrada e consulta à documentação. Consegui acessar parte da documentação pela transcrição e registros fotográficos de pesquisadoras e pesquisadores, que estiveram no Museu Bi Moreira, anteriormente à sua interdição.

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastando-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16-17).

O movimento de interrogação, questionamento, estranhamento das fontes faz-se necessário para que possamos repensar verdades construídas historicamente. Meyer e Paraíso (2012) nos instigam a pensar as possibilidades conquistadas com esse movimento:

Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentando-nos para impedir a ‘paralisia’ das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Por meio de uma exploração atenta, continuo na busca pelo desvelamento de lutas e enfrentamentos de professores negros na Primeira República, sem o objetivo da produção de uma verdade absoluta, mas com a possibilidade de alternativa de leitura menos rígida, sem engessamento da documentação.

O que se segue apresenta o contexto da Primeira República, período de grande parte da vida de ambos os professores.

3 CONTEXTO DA 1ª REPÚBLICA

O movimento abolicionista, desde meados do governo Imperial, movimentou a sociedade brasileira com a participação dos mais diversos grupos e com interesses ainda mais variados.

Na história do nosso país, é possível perceber que a população negra, formada por ex-escravizados/as, escravizados/as e homens/mulheres livres, articulou-se e mobilizou-se na luta contra a escravidão. Costa (1982) relata sobre a conquista da aprovação da Lei que extinguiu a escravidão:

Foi essa mobilização que levou à aprovação da Lei Áurea. Nesse sentido, esta foi, como bem registrou um jornalista do tempo, uma vitória do tempo e – poderíamos acrescentar – uma conquista dos negros livres e escravos (COSTA, 1982, p. 94).

Porém, o que está registrado em livros didáticos que, ainda, utilizamos nas escolas públicas brasileiras, na maioria das vezes, conta de outra maneira esse fato. Entendo que não foi permitido ao negro e à negra contar sua história e, por isso, a história escrita e contada nas escolas valoriza a atuação de uma elite branca, europeia que presenteou a população negra com a tão sonhada liberdade.

Heróis foram os que, num país onde apenas trinta por cento da população era alfabetizada, tinham o privilégio de saber escrever e puderam contar com sua própria história. Ignorado ficou um sem número de devotados abolicionistas, brancos, pretos e mulatos – heróis anônimos da nossa História – sem os quais a abolição jamais teria sido conquistada (COSTA, 1982, p. 94-96).

Para muitos ex-escravizados/as, a Abolição não representara mudanças significativas. Acontece uma ruptura entre um modelo antigo e um modelo novo de opressão, sem que um modelo substitua o outro imediatamente. Esses

modelos convivem mutuamente. Os preconceitos que a sociedade escravista criou, ainda, demarcam espaços de atuação de homens e mulheres negros/as e brancos/as, que sensibilizam professores negros, no início da Primeira República, a circular pelas fronteiras e incentivar que outras/os sintam-se, também, desinibidos/as para pleitear o exercício de direitos.

O período de transição, com a queda da Monarquia e proclamação da República, ficou conhecido como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café com Leite. Essa oligarquia, que significa um governo de poucos, indicava que a escolha dos governantes não acontecia propriamente de forma democrática, mas controlada por uma elite. Dependendo do lugar, prevalece ou a influência dos “coronéis”, ou os interesses de fazendeiros de café e de criadores de gado na chamada política do café-com-leite, que se refere à alternância no poder dos líderes paulistas e mineiros. Nesse momento, somente os homens da elite exerciam o direito de voto.

Nas primeiras décadas que seguiram à Proclamação, a luta pelo sufrágio passou a ser a principal bandeira das mulheres que alguns anos antes haviam se envolvido na produção de jornais voltados para a educação da mulher e em associações abolicionistas. No novo contexto, lutaram pela inclusão do voto feminino na Assembleia Constituinte de 1891, que foi negada, mas que gerou repercussão e homens interessados na causa. Por ser ambígua em relação ao direito do voto, a primeira Constituição republicana possibilitou que muitas mulheres se unissem para reivindicar seu espaço na formação do progresso da nação. Atritando-se a candidatos e políticos simpatizantes de suas causas, organizando movimentos e até mesmo passeatas, buscaram formar uma opinião pública a seu favor e à sua causa. Muitas tentaram seu alistamento eleitoral. Nesse contexto, em que prevaleciam os ideais de uma elite centralizadora do poder, professores negros tornaram-se lideranças intelectuais articulando grupos

variados da população pensando a reconstrução da história por meio de práticas de resistência.

Prudente (2011) destaca momentos em nossa história em que homens negros são lideranças em muitos espaços, como Zumbi no Quilombo¹⁸ de Palmares. Com Munanga e Gomes (2006), revejo o entendimento de quilombo como “refúgio de negros escravos fugitivos”. Essa formulação, herança do período escravista, foi repensada,

Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. [...] Existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados com uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma forma de vida, de outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 70-71).

A Revolta dos Malês¹⁹, Bahia (1835), também, apresenta negros organizados para contestação ao regime escravista como explicita Munanga e Gomes (2006),

A revolta de 1835 foi resultado de um longo período de preparo e discussão. Quando os Malês reuniam-se nas ruas ou em suas casas para vivenciarem os preceitos da religião islâmica ou mesmo para conversar sobre a vida, eles também discutiam a possibilidade de construção de uma sociedade mais digna e, para tal, não desconsideravam a

¹⁸ A palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo, umbundo constitui-se em um agrupamento militar composto pelos jaga ou imbangala (de Angola) e os lunda (do Zaire) no século XVII (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 71).

¹⁹ Os organizadores do levante eram malês, termo pelo qual eram conhecidos na Bahia da época os africanos muçulmanos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 90).

possibilidade de usar a força (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 94).

A história de resistência da população negra foi pouco privilegiada nas pesquisas e nos registros de documentos oficiais. Dessa maneira, a população negra, que participou efetivamente da Guerra do Paraguai (1864-1870), não teve registrada o número de escravos que combateram e, segundo Salles (1990, p. 63), é mais difícil ainda saber “qual sua contribuição relativa em termos de manancial humano, em razão do desejo de se ocultar o quanto uma sociedade escravocrata dependeu de escravos para responder ao chamado de defesa da pátria”.

Outras reações coletivas urbanas, também, distinguem lideranças negras. Prudente (2011, p. 25) destaca a revolta dos negros Alfaiates, na Bahia (1798), como “mais um processo histórico no Brasil de luta e resistência em que os negros são protagonistas, assumindo o papel de sujeitos da própria história, em favor da construção de um Brasil socialmente mais solidário”.

As reações coletivas são as que mais se destacaram na repulsa à escravidão no Brasil. Durante toda a existência do regime escravista, os escravizados lutaram, organizando-se de diferentes modos, com os quilombos, as insurreições, as guerrilhas, as insurreições urbanas, entre outros. Podemos dizer que a escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistências e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem central, na luta pelo fim deste regime desumano e cruel (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 98).

Aconteceram outras revoltas urbanas, tais como a Cabanagem no Pará (1835-1840), em que índios e negros lideraram uma revolta, a Sabinada, na Bahia (1837-1838), a liderança de Negro Cosme, na Balaiada no Maranhão (1838-

1841) e, em seguida, nas lutas pela abolição, na Revolta da Chibata²⁰ com a liderança de João Cândido, entre outros.

Negros e negras questionam em muitos espaços. Munanga e Gomes (2006) nos apontam as variadas estratégias criadas pela população negra para resistir,

Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandonos das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 69).

Essas estratégias de poder²¹, resistência e lutas foram assumidas pelos professores negros que estudo nesta pesquisa.

3.1 Pós-abolição

Investigações recentes, sobre a história da educação, têm voltado o olhar para a atuação social expressiva de um pequeno grupo de homens, na maioria brancos, nas sociedades da Primeira República. Preocupados com a modernização do país, propunham o projeto de construção da nação que negava seu passado escravocrata e, principalmente, sua população vista como uma raça

²⁰ Movimento liderado por um negro, que se opôs ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira no início do século XX. Durante alguns dias, no ano de 1910, mais de dois mil marujos agitaram a Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, ao se apoderarem de navios de guerra para exigir o fim dos castigos corporais na marinha do Brasil (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 108).

²¹ Foucault nunca trata o poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas como “relações de poder” que supõe condições históricas de emergência, complexas, e implicam múltiplas consequências, inclusive, fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder (REVEL, 2011, p. 120).

degenerada. Segundo José Murilo de Carvalho, para alcançarem seu desejo: “Os missionários da modernização identificavam na população brasileira o grande obstáculo ao progresso” (CARVALHO, 1998, p. 125).

Richard Miskolci (2012) alerta sobre as intenções dos políticos para a construção da nação:

O desejo da nação de nossos políticos e intelectuais se constituiu historicamente por meio de uma avaliação negativa de nosso povo e de nosso passado que, progressivamente, engendrou ideais e decisões políticas que se concretizaram, por exemplo, na Abolição da escravatura sem nenhuma política de incorporação dos libertos ao mercado de trabalho, antes em uma política pró-imigração europeia, na constituição de um regime republicano autoritário que via no povo sempre um empecilho a ser embranquecido, higienizado, civilizado (MISKOLCI, 2012, p. 24).

A população negra, no período pós-abolição, em um país que também experimentava o início das vivências dos ideais republicanos, foi então abandonada à própria sorte, sem possibilidades de participação em espaços de discussão e decisão sobre os rumos da nação ao pensar ou questionar o projeto construído pelas autoridades do período.

A elite brasileira ocupava diversos espaços de discussão, por exemplo, como vereador, juiz de paz ou escrivão, conselheiro, integrante de círculo literário, professor público, liderança em agremiações políticas e esportivas, editores de jornais e, também, em Minas Gerais, pensavam a organização da escola pública. Fazia-se necessária a reflexão sobre a escola que formaria a população nos moldes ditados pela liderança elitista, branca, temerosa da organização popular em revoltas negras.

O governo considerava o embranquecimento da população, como receita para o desenvolvimento e, dessa maneira, incentivava a imigração europeia. O projeto de nação brasileiro apresentava assim um caráter biopolítico. Miskolci

(2012, p. 28) explica: “o termo biopolítica se refere à emergência e expansão histórica de um conjunto de saberes e práticas que atuam sobre a vida dos corpos e das populações”.

O controle dos corpos é exercido pelo Estado, por meio da atuação de médicos cientistas, que pesquisavam sobre população tão misturada e cogitavam eliminar as degenerações e contribuir para a proposta de construção de uma nação de homens brancos civilizados. Miskolci explicita os corpos perseguidos:

[...] Negros, mulheres e os recentemente denominados homossexuais eram vistos como “ameaças” à ordem, daí começarem a ser associados à anormalidade, ao desvio e até mesmo à doença mental. Como seres “sob suspeita” justificavam demandas estatais, sobretudo médico-legais, de controle e disciplinamento (MISKOLCI, 2012, p. 39).

Esse projeto político racializante, no início da República, dependia do controle das relações sexuais ou, ainda, do que chamamos de agenciamento do desejo. Os saberes hegemônicos esmeravam-se em identificar, classificar e criar meios de disciplinamento das uniões consideradas “indesejáveis” segundo os valores da época. Nesse sentido, os ideais políticos encontraram um aliado na “moral sexual científica que avaliava as relações segundo sua utilidade na manutenção da saúde individual, mas, sobretudo, coletiva. As indesejadas eram condenadas como veículo da temida degeneração” (MISKOLCI, 2012, p. 40).

O Estado brasileiro, atento ao extermínio das raças consideradas degeneradas, indígenas e negros, incentivava uniões inter-raciais, esperando que a raça branca, europeia, considerada civilizada e superior sobrepujasse as raças consideradas inferiores. Uniões inter-raciais foram favorecidas com a chegada de imigrantes europeus que atenderam uma política brasileira de imigração europeia com concessão de terras e trabalho assalariado.

Como sublinhou Foucault, em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, a sexualidade não foi questão privada, antes tema de operações políticas e

um “índice da força de uma sociedade, revelando tanto sua energia política e vigor biológico” (FOUCAULT, 1998, p. 146).

Refletindo com Miskolci (2012), o controle de corpos consiste numa política de biopoder ou biopolítica²² que conduzia a um racismo de Estado.

[...] Apenas a criação de um forma astuciosa de controle baseada em uma ameaça constante pôde surtir efeito na consolidação de um verdadeiro regime sexual baseado no casamento, na família, na reprodução, tudo dentro de um ideal heterossexual reprodutivo embranquecedor sob o controle masculino (MISKOLCI, 2012, p. 47-48).

Esse controle racial do início da Primeira República acontece, por meio de políticas higienistas, que classificavam a população com raciocínios binários em bom ou mal, apto ou não apto, capaz ou incapaz e perseguia e enquadrava seres humanos excluindo grande parte do povo do ideal de construção de nação.

No Brasil, “a concepção de nação que emerge em fins do XIX se insere em um cenário marcado internacionalmente por discursos sobre “flagelos sociais” como a sífilis, a tuberculose e o alcoolismo que se articulavam aos ideais de disciplina e autocontrole vistos como parte de uma então designada “ciência moderna”: a higiene (MISKOLCI, 2012, p. 49).

As políticas higienistas adentraram o espaço escolar e crianças passavam quase por um tipo de triagem que podia incluir ou excluir dos processos de ensino e aprendizagem que eram pensados de acordo com tais políticas com objetivos de melhoria da raça.

²² O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder se encaminha para a transformação, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, a fim de governar não só os indivíduos por meio de uma série de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto dos seres vivos que compõe a população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que tais gestões se tornaram apostas políticas (REVEL, 2011, p. 24).

A política higienista justificava o ideal de branqueamento da população que perpetuava outros preconceitos fortalecendo o discurso construído historicamente de inferioridade das raças.

A nação engendrou um ideal branco masculino e heterossexual que tinha como eixo de problematização as diferenças de raça, sexualidade e gênero. A Primeira República, ao menos durante sua primeira década constituiu práticas que podem ser vistas como de racismo estatal, uma tecnologia de segurança que a chamada à ordem na bandeira não deixa esconder, assim como seu alvo, o progresso, apela a um futuro distante que deve reger as ações presentes no combate ao que se elegia como atraso, perigo, em suma, a ameaça do passado compreendido como nossa própria população predominantemente negra e mestiça, vista como inapta à moderna ética do trabalho e pouco “viril” em comparação com a de países formados por imigração branca (MISKOLCI, 2012, p. 50).

Esses discursos racistas de higiene e branqueamento não oportunizavam o acesso da população negra à escola, já que era uma raça inferior e incapaz de entendimento necessário para o estudo. Por meio desses discursos, as problematizações sobre diferenças e desigualdades enfrentadas pela população negra são silenciadas.

“O branqueamento era um processo caro às elites, um desejo não apenas de cor, racial, mas também moral, já que contrapunha a branquitude modelar das elites à dos pobres, considerados imorais ou propensos à degeneração” (MISKOLCI, 2012, p. 50-51).

Somos instigadas/os a repensar os silenciamentos da problematização sobre as inúmeras possibilidades de atuação e circulação, em muitos espaços, que professores negros conquistaram exercitando o diálogo com as várias instâncias, que, para o período, pensavam-se detentoras do saber, poder. Enquanto grande parte das instituições educacionais tinha como diretores, homens brancos, que reforçavam as ideias europeias de branqueamento,

pensando na mudança de status social que a população estudada poderia conquistar. Enquanto isso, os professores negros pesquisados preocupavam-se com a ampliação do acesso escolar à grande maioria da população com um discurso de valorização do povo negro.

Na Primeira República há a presença marcante de professores negros, atuando em cargos de direção nas escolas e na composição das equipes de docentes responsáveis pela formação das primeiras professoras da república. Isso nos incita a pensar o conceito de gênero colocado por Garcia (1998, p. 31) “como construção social e inter-relacionado com outras dimensões sociais como raça, etnia, classe e geração”. Para tanto, discute-se o conceito de masculinidade.

3.2 Masculinidades

À medida que me embrenhava no material empírico coletado para a pesquisa sobre a atuação de dois professores negros, alguns questionamentos desafiaram-me para leitura e análise daquela documentação. Homens negros na direção de escolas? E as mulheres, onde estavam? E os homens brancos? E as mulheres negras? De que escolas eu falo? Negros e negras estudavam? Como eram tecidas essas relações?

Tantas perguntas incitaram-me a buscar exploração mais detalhada, ao pensar a necessidade da discussão de gênero, com foco em masculinidades, já que pesquiso sobre a atuação de homens. Para a problematização de gênero, recorro à historiadora e feminista norte-americana Joan Scott (1995, 1998) que define gênero como “o discurso da diferença dos sexos”, reforçando que “não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998, p. 115).

Faz-se importante a problematização sobre o conceito de gênero, com atenção para a construção social que determina e institui modos de ser homem ou mulher. Louro (2000) enfatiza a construção social das diferenças:

Construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

Articulada à discussão de gênero, aponto, também, para as de classe, raça e etnia. “Procura-se refletir sobre os avanços do debate teórico advindos do aprofundamento da compreensão do gênero como construção social e interrelacionados com outras dimensões sociais” (GARCIA, 1998, p. 31).

Para a análise de gênero, atentei-me, baseada no referencial teórico, que alertava para as várias relações estabelecidas socialmente. Scott (1995) lembra o compromisso político das pesquisas ao relacionar algumas categorias:

O interesse pelas categorias de classe, raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do/a pesquisador/a com a história que incluía a fala dos/as oprimidos/as e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses/as pesquisadores/as levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas, segundo, no mínimo, estes três eixos (SCOTT, 1995, p. 73).

O entrelaçamento de discussões tão complexas exige um olhar minucioso e dedicado ao material pesquisado que pode revelar nas entrelinhas nuances de nossa sociedade que, muitas vezes, passaram despercebidas a leituras menos atentas. A leitura de Scott (1995) sensibiliza o repensar de construções feitas no passado que permanecem no presente nos desafiando:

O desafio lançado por este tipo de relações é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas atuais. Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995, p. 74).

Mesmo as meninas brancas, em sua maioria, não frequentavam a escola, porque os pais da elite preferiam professoras em suas residências para evitar o contato com a população pobre e de cor e por não concordarem com as classes mistas. Muniz (2002) ressalta a falta de compromisso das autoridades para com a escola pública:

A reduzida criação e provimento de cadeiras femininas foi, quase sempre, justificada pelos poderes públicos sob o argumento do pequeno número de candidatas, em função da resistência/descaso dos pais, da repugnância por parte destes pelo sistema de coeducação dos sexos, da simples e mera ausência de cômodos (MUNIZ, 2002, p. 305).

As primeiras Escolas Normais tinham o objetivo de formação de professores e professoras para a construção da nova nação. Era preocupação do período, principalmente, a formação de professoras que se ocupassem da educação de meninas que buscavam o acesso aos bancos escolares,

Várias amarras à educação formal e pública de mulheres foram sendo rompidas no transcorrer desse acidentado percurso: a segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua “missão” de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras (ROSEMBERG, 2013, p. 334).

Com a leitura do Jornal Folha de Lavras, deparo-me com a reflexão sobre a educação da filha da elite:

A boa filha - Quão consoladora é a imagem da boa filha! [...] Estuda o piano, o canto, a pintura, lê livros instructivos, recorda cousas aprendidas na escola, occupa-se com trabalhos de agulha, com limpeza de casa, com o concerto da roupa, e é o orgulho e a alegria do lar. [...] Uma boa filha será uma boa dona de casa, uma solícita mãe, uma esposa amável, ajuizada e carinhosa (SOUZA, 1903, p. 1).

Ainda, nos moldes da colônia, a educação de meninas da elite preocupava-se com uma “educação moral, prendas domésticas, religião, piano, muito pouco de matemática e português, coerente com o papel que iriam desempenhar na sociedade” (LOURO, 1987, p. 29).

Com as Escolas Normais e a preocupação com a formação da dona de casa, da boa mãe e da esposa, tinha como principal objetivo o casamento. A educação da mulher é levada mais a sério para que o lar torne-se o local principal da construção da nação com mulheres que ganham o papel de “mães da república” (LOURO, 1993, p. 48).

Na “Revista Ilustrada”, José Luís de Mesquita expõe em um texto com o título “A Evolução da Mulher” o que se espera da mulher do início da República:

Exige-se a mulher que se sente feliz com olhar do seu noivo, ou de seu esposo; a mulher que sorri, vendo o sorriso do seu filho – porque “nada há mais bello do que o sorriso de uma creança”. A mulher que cuida do lar, como a lavadeira cuida do seu ninho. A mulher que ensina, que educa, dirige e consola, beija e abraça, mulher que se desfaz em luz – porque se desfaz em amor. Mulher respeito... mulher abnegação e doçura, carinho e bondade (MESQUITA, 1924, p. 1).

A experiência feminina de escolarização foi diferenciada, para as meninas dos setores mais favorecidos da sociedade, que, mesmo com formação para o casamento, chegam a frequentar escolas religiosas em regime de internato ou externato. Louro (1993, p. 47) nos lembra, também, de que “há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes” (o que por sua vez pressupõe que o gênero tem história, isto é, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente).

A situação da população negra, particularmente da mulher negra, foi dificultada no acesso aos bancos escolares, como relata Nepomuceno (2013):

Na Colônia e no Império, a condição jurídica de escravo vetava a negros e negras o acesso à educação formal; no pós-Abolição, por conta do racismo existente na sociedade, essa população encontrou muita dificuldade de obter um lugar nos bancos escolares da rede pública. Paradoxalmente, a educação sempre foi vista pelo segmento negro como um caminho eficaz não só para eliminação do preconceito racial como para a conquista de lugares menos subalternos na sociedade (NEPOMUCENO, 2013, p. 389).

Educadores foram desafiados a repensar suas práticas diante de muitos questionamentos, numa ação conjunta, com base na resistência cotidiana de professoras e estudantes. Segundo Nepomuceno (2013, p. 389-390), “muitas mulheres negras que haviam amealhado pecúlio e até patrimônio imobiliário com o comércio de rua preocuparam-se em proporcionar educação para seus descendentes”. A resistente atuação de Ana Cândida de Souza – única docente do Colégio Santanense, de Santana do Jacaré, irmã de Azarias Ribeiro, incita-me a questionar: Seria negra? Como aconteceu essa negociação?

Dado o papel a ser desempenhado pela professora, não era de se admirar que fosse de preferência uma mulher branca. Afinal, quem mais poderia moldar o caráter dessa sociedade já tão contaminada pela herança escravista, como afirmavam

os intelectuais de fins do século XIX e início do XX? O povo brasileiro era considerado inferior devido à miscigenação e deveria ser educado por professoras consideradas física e psicologicamente sadias (SANTOS, 2002, p. 321).

Não encontrei registros da cor das professoras e professores estudantes da Escola Normal, sob a direção de Azarias Ribeiro de Souza, mas as fotos que tenho não apresentam meninas ou normalistas negras acompanhadas do professor, somente alguns meninos negros. Nepomuceno (2013, p. 390) aponta a resistência, por meio de articulações de movimentos negros, que “destacavam a educação como instrumento de ascensão social, incentivando os demais negros a se educarem [...] ainda que sem qualquer suporte do Estado”. O professor Azarias Ribeiro de Souza atuou na direção da Casa de Instrução que atendia em Lavras estudantes de origem menos endinheirada e o professor José Luís de Mesquita foi diretor da Escola Noturna que recebia homens e meninos da classe trabalhadora operária. Os dois professores, dessa maneira, potencializam novos contornos para criação de resistências.

Azarias Ribeiro atuou como professor pelas cidades onde passou e, também, como diretor em vários estabelecimentos de ensino, por exemplo, como diretor do Colégio Piumhyense, na cidade de Piumhy como mostra a fotografia. No Colégio Piumhyense, uma professora ao lado de Azarias Ribeiro e de pé outros seis professores. Os meninos vestem uma roupa que lembra o fardamento da polícia ou do exército por causa do chapéu quepe. Já existe um número maior de meninas brancas frequentando a escola. Azarias aparece sempre muito sério nas fotografias atendendo ao ideal de masculinidade da República

Um macho verdadeiro não ria à toa e jamais chorava. Precisava mostrar seriedade, firmeza e prontidão. Não se usa casaco desabotoado nem cabelo despenteado. Homem de verdade não balança o corpo para andar, assim como mulher

de respeito não encostava as costas na cadeira ao se sentar (SANT'ANNA, 2013, p. 261).

Foi, também, exigido das mulheres seriedade, como destaca Louro (2004b, p. 466) “a antiga professora solteirona podia, também, ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava em algum modo escondida”. A rispidez dos/as professores/as era motivo de elogio pelos inspetores e causava medo nas/os estudantes.

As mulheres solteironas eram elogiadas pela inspeção por apresentarem características másculas, como relata Louro (2004b, p. 466):

[...] era uma mulher que *falhara*; mas, ao mesmo tempo, ela era uma mulher, [...] tinha um nível de instrução mais elevado do que as outras, que ganhava seu próprio sustento e que, em consequência disso, usufruía de algumas prerrogativas masculinas.



Figura 1 Professor Azarias, uma professora e estudantes – 15 de abril de 1920

Fonte: Acervo particular.

Uma escola formada somente por meninos com a presença de alguns meninos negros que repartem o cabelo como os meninos brancos, talvez, numa tentativa de branqueamento. Apenas um negro localizado atrás de um estudante de terno branco não está com o cabelo penteado dessa maneira. Todos estão calçados, importante artefato para o registro fotográfico na República. A preocupação com a aparência fazia parte da campanha para tornar a capital do país civilizada:

A campanha para tornar a cidade mais civilizada chegou a excessos que beiram o absurdo, como a criação de uma lei que obrigava os cidadãos a usar paletó e a vestir sapatos para circular pela região central da cidade. Quem fosse pego descalço ou “em mangas de camisa” poderia ser preso, o que, de fato, chegou a ocorrer, já que o projeto passou em segunda discussão no Conselho Municipal (RASPANTI, 2013, p. 203).

As mulheres negras pobres não cabiam no modelo de nação engendrado pela elite brasileira. Segundo Nepomuceno (2013, p. 384), essas mulheres “com suas “roupas amarfanhadas”, “chinelinhas”, “carregando crianças de peito” deveriam sumir não só do “asfalto polido” da avenida Central, mas da paisagem do país”. Para negação do passado não civilizado, era necessário o desaparecimento de negros e negras de todos os espaços considerados de convívio civilizado.



Figura 2 Professor Azarias, estudantes e banda de música, sem identificação da escola - s/d

Fonte: Acervo particular.

Uma escola com a presença de poucas meninas, mas com um diferencial porque uma jovem empunha um instrumento musical. Na Banda Euterpe Operária, sob a presidência do professor José Luís de Mesquita, as meninas podiam participar apenas como cantoras. Nessa foto, um menino negro à frente e apenas uma professora branca.



Figura 3 Professor Azarias, professora, estudantes e banda de música, sem identificação da escola - s/d

Fonte: Acervo particular.

Uma escola com a presença maciça de meninos, provavelmente filhos da elite, apenas um ou dois meninos negros. Uma professora branca, responsável pela educação das poucas meninas.



Figura 4 Professor Azarias, professora, estudantes, sem identificação da escola
- s/d

Fonte: Acervo particular.

Não se pode ignorar que, além das diferenciações de gênero, as relações de poder, na sociedade mineira, também se expressavam pelo ensino diferenciado do ponto de vista de classe e de raça, tendo em vista que, enquanto as crianças escravas estavam impedidas de frequentar as escolas, as livres, do sexo masculino, tiveram atendimento escolar prioritário (MUNIZ, 2002, p. 300).

Nas fotos analisadas, a educação, ainda, é voltada principalmente para meninos.

É interessante observar que muitos educadores – a maioria homens – tinham dificuldades em aceitar a ideia de educar as mulheres para qualquer atividade que representasse o afastamento de suas famílias, o que vai acabar reafirmando a posição de que a ocupação mais apropriada para as mulheres é cuidar de seus filhos e de seus lares (LOURO, 1993, p. 49).

Podemos ampliar com Faria Filho (2014) a discussão,

Não estamos observando aqui somente uma tensa relação entre homens e mulheres num período determinado de nossa história da educação escolar. Percebe-se fundamentalmente, que as relações de gênero são, ao mesmo tempo, uma maneira de significar e condição de possibilidade das relações de poder entre sujeitos posicionados distintamente no campo educativo. Nessas relações, disputava-se a direção e a legitimação de concepções acerca do educativo escolar e, no seu interior, a respeito dos traços, das características e competências identificadoras de seus/suas profissionais (FARIA FILHO, 2014, p. 138).

Atenta à produção de saberes, que formam sujeitos masculinos ou femininos, de maneira relacional com as sutilezas da construção social e da cultura, percebo uma hierarquização de gênero na ocupação dos espaços nas escolas. Ao dialogar com Faria Filho (2014, p. 144), ele explicita que “homens eram os professores das aulas de ensino profissional (ou técnico) e, também, os inspetores”. Na cidade de Lavras, as mulheres foram formadas pelo professor Azarias Ribeiro de Souza, na Escola Normal, confirmando o que disse Faria Filho (2014) sobre a atuação dos homens no ensino profissional e técnico.

Mesmo nas escolas laicas, depois da constituição de 1891 que separa Igreja e Estado, as mulheres continuavam controladas pela orientação religiosa, principalmente, da religião católica com currículos que, segundo Louro (2004b, p. 456), “contemplam disciplinas como a História Sagrada, catecismo, economia doméstica, trabalhos manuais e higiene escolar”. As mulheres eram preparadas para o casamento e, por isso, ficavam alheias às discussões políticas e religiosas. Para os meninos eram ministradas aulas de geometria que os lançavam em busca de continuação dos estudos com formação superior.

O Boletim Quinzenal do grupo escolar de Lavras, Vida Escolar (1908), trouxe no espaço de notícias o registro da visita da inspeção estadual, à Escola Normal, dirigida por Azarias Ribeiro e anúncio de melhoramentos para o Colégio Lavrense,

A cuidadosa inspeção, exercida pelo sr. Major Olympio de Araújo na Escola Normal desta cidade, veio coroar os esforços do digno director do mesmo estabelecimento de ensino, o sr. Azarias Ribeiro, com quem nos congratulamos pelas expressões de justo louvor, constantes do termo de visita publicado em último numero da Folha de Lavras. [...] O Collegio Lavrense, tem tido neste anno notável progresso, contando presentemente 105 alumnos, enquanto que sua matricula de 1907 atingiu apenas 71. Temos agora o prazer de noticiar que a acreditada casa de educação vae gosar em breve mais um melhoramento – o ensino profissional (COSTA, 1908, p. 1).

Sensibilizada pelos Estudos Culturais, que nos apresentam novas possibilidades de compreensão da construção das identidades, questionamos essa representação. Para Hall (2011), a sociedade está passando por um processo de transformação, que nos faz repensar:

Uma mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2011, p. 9).

Azarias Ribeiro desafia a reflexão sobre a descentração dos sujeitos. Professor negro, responsável pela educação de filhas da elite, por exemplo, na Escola Normal, filhos da elite, no Colégio Lavrense e filhos e filhas da população menos endinheirada na Casa de Instrução. Essa ocupação de vários espaços oportuniza o entrelaçamento de muitos saberes que dependem da articulação política de professoras e professores, numa negociação de relações de poder.

Repensar os gêneros, as sexualidades, as políticas de identidade e o currículo escolar tem sido um exercício produtivo de articulação teórica entre os Estudos Culturais e os Estudos Feministas sob orientação da perspectiva pós-estruturalista de análise. Uma “retribuição teórica” que tem apontado para a conexão entre os aspectos constitutivos e políticos dos sujeitos, suas identidades e as representações sociais que os constituem através de processos discursivos impregnados de desiguais relações de poder (FURLANI, 2007, p. 271).

Na Associação do Moreno Sport Clube, que tinha como principal atividade esportiva o futebol, existia preocupação com a organização de uma secção de volley-ball para as senhorinhas. Segundo Melo (2013, p. 129), “a prática de atividades físicas e a ideia de masculinidade (os papéis sociais aceitos e valorizados para os homens) dialogaram”.

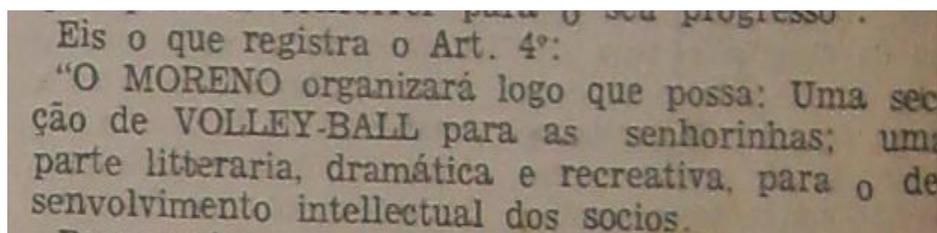


Figura 5 Art. 4º da Associação Moreno Sport Clube
Acrópole: Separata do Jornal Tribuna de Lavras (1976)

Se a figura do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, reunia o imaginário das mazelas nacionais, o homem esportivo concentrava em torno de sua propaganda a promessa de saúde e a aposta na diligência física, ambas procuradas por aqueles que ansiavam pela construção de um país supostamente livre de atrasos e arcaísmos (SANT’ANNA, 2013, p. 266).

Essas construções incompletas nos levam a questionar a existência de verdades absolutas. A Escola Noturna, sob a direção de José Luis de Mesquita,

recebia homens, operários negros e meninos negros à noite. Sant'Anna fala da imagem máscula do operário no início da República:

Na capital do país, a imagem do revolucionário, saído do proletariado fabril, contrastava violentamente com o perfil dos jovens afrancesados da *Belle Époque*. Greves, revoltas e insurreições ocorridas durante as primeiras décadas do século XX erigiram uma masculinidade próxima à contração do soldado, diversa, contudo, da força dos homens sem emprego fixo, que viviam de bicos e biscates, perambulando com cheiro de aguardente, alfazema queimada e lodo por ruas de candeeiros quebrados (SANT'ANNA, 2013, p. 248).

A construção de gênero acontece de forma processual, formando corpos masculinos e corpos femininos, resultados do contexto de determinada sociedade e cultura por meio de discursos, representações.

Ser homem, ou melhor, tornar-se homem, saber que comportamentos adotar de acordo com o espírito de um tempo, é um aprendizado social, implementado por diferentes agências sociais, algo relacionado não só a dimensões culturais, como também à economia e à política, aos projetos de país e aos debates relacionados à identidade nacional. Por isso, dado o quadro complexo em que se insere o tema, mesmo que haja um conjunto de compreensões majoritárias, é mais adequado falar em *masculinidades*, que convivem e têm pontos de divergências (MELO, 2013, p. 147).

Questionar a construção relacional de gênero em nossa sociedade vem acontecendo desde os anos 80 na academia (LOURO, 2004b), pois se fez urgente redimensionar o conceito para o repensar as condições de homens e mulheres, principalmente negras, ainda excluídas em sua maioria do acesso à educação e decisão tão pertinentes para a transformação social, econômica e política do país.

É necessário enfatizar que masculinidades e feminilidades não podem ser definidos sem referência uns aos outros. Gênero é um dos mais importantes princípios organizadores da estrutura da nossa sociedade. Considero que políticas feministas que se orientem por esta abordagem têm maior chance de obter sucesso nos seus objetivos, assim como estudos de gênero que explorem os significados e as diversas experiências do masculino e do feminino possibilitam maior compreensão da sexualidade e reprodução em sua complexidade, como impactos importantes para o avanço da pesquisa empírica e para a elaboração de políticas públicas (GARCIA, 1998, p. 49).

As pesquisas, em Educação no Brasil, não podem mais silenciar a história de negros e negras, também, com atenção para as discussões da construção cotidiana de gênero. Nesse país em que percebemos tantas lutas imbricadas que passam por processos de apagamento, ao silenciar deixamos que situações de violência não sejam problematizadas e, dessa maneira, permaneçam intocadas.

4 TRAJETÓRIAS DE DOIS PROFESSORES NEGROS

Pretendi, aqui, esmiuçar trajetórias e lutas cotidianas de professores no período de 1882-1954, no sul de Minas Gerais, professores que se embrenharam numa sociedade hostil ao movimento de homens negros experimentando um avançar nas fronteiras, embaralhando saberes rebeldes e irreverentes que possibilitaram a invenção de novos espaços de existência.

Problematizo, assim, a trajetória de vida de dois professores negros, Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita e apresento, a seguir, como se deram essas trocas de saberes.

4.1 Azarias Ribeiro de Souza

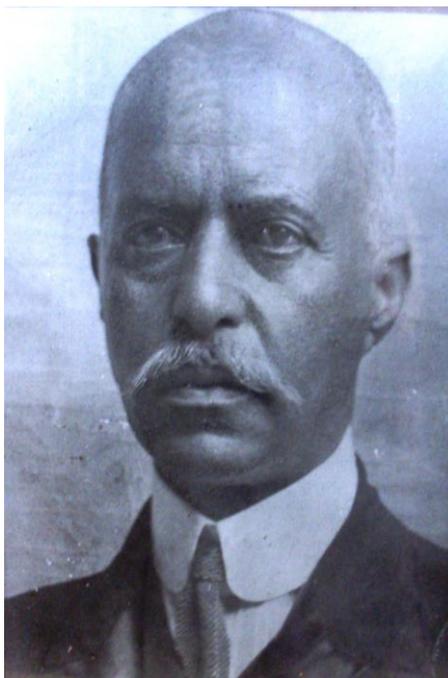


Figura 6 Professor Azarias Ribeiro de Souza

Fonte: Mural da Escola Estadual Azarias Ribeiro de Souza.

Nascido em Carrancas, em 23 de outubro de 1859, filho de Francisco Felisberto Ribeiro de Souza e Ana da Conceição Ribeiro, onde vive seus primeiros oito anos, quando, então, fixa residência na Vila de Lavras, iniciando seus estudos no Colégio Mineiro. Vilela (2007, p. 229) registra, baseado em pesquisa no Museu Bi Moreira, a inauguração em Lavras deste Colégio, “foi instalado em 1851, na Vila de Lavras pelo Pe. Manoel de Souza Lima, o “Colégio Mineiro” subsidiado pelo Governo Provincial e dirigido pelo Pe. Flávio Ribeiro de Almeida”. Noto o início de uma trajetória de muito movimento do professor Azarias Ribeiro e, com a leitura de Vilela (2007), posso ampliar a análise, pois esse autor a descreve em parte:

[...] cursa com brilhantismo a Escola de Farmácia de Ouro Preto, tendo feito os estudos preparatórios no Colégio do Caraça. Voltou a Lavras em 1882 e escreveu a peça “Sacrifício por Amor”, um emocionante protesto contra o sistema escravocrata, iniciando, em seguida o magistério na Casa de Instrução. No ano seguinte, 1883, retirou-se para o Porto dos Mendes, na navegação do Rio Grande, transferindo-se logo em seguida para Formiga, onde fundou o Jornal “O Democrata”, e Santana do Jacaré onde editou o “Astro”, jornal que circulou por muito tempo naquela cidade (VILELA, 2007, p. 233).

O quadro construído amplia olhares sobre a movimentação do professor Azarias Ribeiro de Souza.

Trajatória professor Azarias Ribeiro de Souza		
Data	Local	Atividade
23/10/1859	Carrancas	Nascimento
1867	Lavras	Vem com os pais para Lavras
		Inicia os estudos no "Colégio Mineiro"
---	Santa Bárbara	Estuda para curso de Farmácia no Colégio do Caraça
---	Ouro Preto	Escola de Farmácia de Ouro Preto
1882	Lavras	Retorna a Lavras
		Inicia-se no magistério na "Casa de Instrução"
		"Casa de Instrução", primeira Escola Municipal de Lavras
		Escreve a peça "Sacrifício por Amor"
1883	Porto dos Mendes	Passagem pela navegação do Rio Grande
	Formiga	Funda o Jornal "O Democrata"
1891	Santana do Jacaré	Edita o Jornal "O Astro"
1891-1897		Exerce a função de Escrivão de Paz
1898	Lavras	Diretor "Externato Municipal"
		Edita o Jornal "Folha de Lavras"
1899		Funda o "Colégio Lavrense"
1905		Criação da "Escola Normal"
1908		Formatura da 1ª turma de normalistas
1920	Piumhi	Diretor "Colégio Piumhiense"
01/11/1926	Campo Belo	Falecimento

Quadro 1 Trajetória Azarias Ribeiro de Souza

Fonte: Vilela (2007, p. 226-234)

Pelos escritos de Vilela (2007, p. 233), percebe-se que “o professor Azarias Ribeiro de Souza se dedicou, ao estudar no Colégio do Caraça em Santa Bárbara, Minas Gerais”. Esse colégio, fundado por padres missionários vicentinos, era importante espaço de formação para meninos com uma educação humanista que seguia princípios europeus e vicentinos. Estudantes buscavam a instituição, pensando no preparatório para cursar as principais Escolas de Minas

Gerais, por exemplo, a Escola de Farmácia de Ouro Preto que era objetivo do professor Azarias Ribeiro. Depois de fazer os estudos preparatórios no Colégio do Caraça, Azarias Ribeiro cursa Escola de Farmácia de Ouro Preto, mas não consegue concluir o curso em virtude do falecimento de seu pai.

Nota-se o envolvimento do professor com as causas e discussões do movimento abolicionista explicitado na escrita da peça “Sacrifício por Amor” em 1882.

Também, nesse relato, está registrado o início da docência na Casa de Instrução em Lavras, importante espaço de lutas para a instrução de grupos menos favorecidos economicamente. Vilela (2007) relata sobre a inauguração e compromisso da Casa de Instrução:

Em 18 de maio de 1873, inaugura-se solene e festivamente a importante “Associação Propagadora da Instrução” que manteve por algum tempo aula noturna para adultos e construiu um vasto e excelente prédio destinado às escolas públicas primárias denominado Casa de Instrução, inaugurada em 13 de novembro de 1874. [...] A Sociedade Lavrense Propagadora da Instrução tinha o objetivo de proporcionar meios para órfãos e meninos pobres receberem o ensino primário em aulas diurnas e noturnas. Em seu estatuto ficava estabelecido que caberia a essa sociedade fornecer a cada menino de 6 a 12 anos, livros, papel, penas, tintas, lousas e lápis necessários, e seus conselheiros teriam a função de fiscalizar o trabalho das aulas, com especial atenção ao ensino da moral e da religião (VILELA, 2007, p. 229).

A pesquisa de Vilela (2007) denota o compromisso anterior, à criação da Casa de Instrução, do professor Azarias Ribeiro com a educação de classes menos abastadas.

Posteriormente a Casa de Instrução foi transformada na primeira “Escola Municipal de Lavras” pela iniciativa do professor Azarias Ribeiro de Souza que havia criado sobre

sua responsabilidade, aulas primárias gratuitas para os carentes, estendendo-se dessa forma, a educação às classes menos favorecidas, tendo como auxiliares, as professoras Maria do Carmo Goulart Brum e Guilhermina Cassiana Brasileiro (VILELA, 2007, p. 229).

Como diretor do Externato Municipal, mantido pela Câmara de Vereadores, o professor Azarias Ribeiro atua em mais uma frente na luta pela educação da juventude e eliminação do analfabetismo. No jornal Folha de Lavras, o educador destaca a importância do Externato Municipal para a formação do povo.

O Externato Municipal, que na administração passada foi creado com a denominação de Atheneu Lavrense, ahi está funcionando, graças à actual Câmara que para beneficiar o povo não mediu sacrifícios. A Câmara actual que fez inaugurar esse estabelecimento de instrução secundária, creou também uma aula nocturna, que está prestando imenso serviço aos pobres, que à noite em vez das bancas de jogo e das tascas, procuram beber a instrucção que lhes é tão necessária (SOUZA, 1899, p. 1).

O professor compartilhava suas lutas com a grande massa, ao noticiar no jornal de sua responsabilidade, Folha de Lavras, as discussões para elaboração da legislação do Congresso Mineiro sobre a instrução pública e alertava para a preocupação do acesso à escola pela população menos endinheirada. Ilustrava as matérias com exemplos de situações vivenciadas pela população de outros países em que as massas participaram de processos revolucionários, como na França. A edição do Folha de Lavras de setembro de 1899, expõe a importância da instrução para a população:

[...] analisando a transformação política da França, do despotismo, para o regime constitucional, onde o povo é chamado a exercer direitos, e para isso, deve conhecê-los, porque não podem exercer direitos, que não se conhecem.

Os governos livres são, pois favoráveis aos progressos da razão humana. Esclarecer o povo, não é para eles somente o cumprimento d'um dever, é uma condição necessária de sua existência. A sua segurança está na luz, como a dos governos despóticos está nas trevas. Para julgar, pois das intenções secretas d'um governo, basta lançar os olhos sobre as escolas públicas (SOUZA, 1899, p. 2).

Azarias Ribeiro traçou uma trajetória comprometida com as problematizações sobre a melhoria e ampliação do acesso à educação e da escola pública onde esteve muito presente em todo esse percurso. O quadro, a seguir, apresenta as escolas de Lavras do final do século XVIII até o final do século XIX e retrata a participação do educador, em quatro momentos, dois deles em escolas particulares e dois em instituições públicas:

ANO	ESCOLA
1792	Escola Pública Primária Pe. Manoel Moreira Prudente
1828	Escola Pública Secundária Pe. Francisco d' Assis Braziel
1832	Três escolas particulares de Primeiras Letras (62 alunos)
1833	Escola Pública de Raymundo Nato Brasileiro (40 alunos)
1851	Colégio Mineiro de Pe. Flávio Ribeiro de Almeida – Azarias Ribeiro (Estudante)
1857	Escola Pública Primária de D. Guilhermina Cassiana Brasileiro
1874	Casa de Instrução – Escola Municipal – Azarias Ribeiro (Professor)
1882	Colégio dirigido pelo Pe. Gustavo Ernesto Coelho
1883	Escola Noturna para alfabetização
1887	Escola do Professor Daniel Balbino de Noronha Almeida
1893	Instituto Evangélico
1898	Escola Noturna Municipal
1898	Externato Municipal – Azarias Ribeiro (Diretor)
1899	Colégio Lavrense (privado) – primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário – Azarias Ribeiro (Diretor)
1900	Colégio N. Senhora de Lourdes

Quadro 2 Escolas em Lavras 1792-1900

Fonte: Vilela (2007, p. 224).

Observo uma presença inquietada, principalmente com a atuação em duas escolas públicas, a Casa de Instrução e o Externato Municipal, em que travou embates pelo acesso da grande população, também de homens de cor, ao oferecer educação noturna, que atendesse esse grupo de pessoas.

Noutro quadro, em que organizo em ordem cronológica, as escolas de Lavras desde o final do século XIX até a década de 1950, percebo a participação do professor Azarias Ribeiro, pelo menos em três escolas. Em 1899, como diretor do Colégio Lavrense, em 1905, também, como diretor da Escola Normal e, em 1907, como professor do Grupo Escolar de Lavras.

ANO	ESCOLA	ENSINO
1893	Instituto Evangélico	Educação primária para meninos e meninas
1898	Escola Noturna Municipal	Educação de adultos
1899	Colégio Lavrense	Educação secundária (privado)
1900	Colégio N. S. de Lourdes	Primário e secundário para meninos/meninas
1905	Escola Normal de Lavras	Formação de professoras/es primárias/os
1907	Grupo Escolar de Lavras	Educação primária e profissional
1908	Ginásio de Lavras	Educação primária e secundária
1908	Escola Agrícola de Lavras	Curso Agrícola
1909	Colégio Carlota Kemper	Primário, secundário e normal para meninas
1910	Escola Noturna Operária	Educação de adultos
1916	Liga Antianalfabética	Educação estadual de adultos
1918	Escola Normal das Irmãs Auxiliares da Piedade	Formação professoras primárias
1922	Escola Noturna Estadual	Educação estadual de adultos
1934	Grupo Escolar Álvaro Botelho	Educação primária de meninos e meninas
1935	Colégio São Pedro	Escola complementar noturna
1942	Colégio N. S. Aparecida	Ensino primário e secundário

Quadro 3 Escolas em Lavras 1893-1942

Fonte: Vilela (2007, p. 225-273).

Por meio de uma intervenção cultural e política, essa movimentação alcança outros espaços para além da cidade de Lavras, com atuação como professor e escrivão de paz em Santana do Jacaré de 1891 até 1897.

Consulto o diário de Sebastião de Mello, nascido em um distrito de Santo Antônio do Amparo, em 31 de julho de 1894, mas vindo morar em Santana do Jacaré, Minas Gerais, em 1896, consegue estudar e trabalhar como professor e passa a registrar o cotidiano daquela cidade, construindo um “Calendário Santanense”. Nesse “Calendário”, o professor Sebastião de Mello registra a chegada de Azarias Ribeiro, em 1891 e, junto com ele, sua irmã Ana Cândida de Souza, nomeada primeira professora do sexo feminino num colégio interno da cidade, que tinha a docência constituída de acordo com o quadro:

DOCENTE	SITUAÇÃO
Herculano Ferreira da Silva	Interno e efetivo
José Bernardino do Nascimento	Interno e efetivo
Candido Parreira	Interno
Azarias Ribeiro de Souza	Interno
Ana Candida de Souza	Interna
José Florêncio Rodrigues	Interno
Pedro Pinto de Castro	Interno
José Vicente Martins	Interno
José Virgolino Gomide	Particular

Quadro 4 Docentes em Santana do Jacaré

Fonte: Calendário Sebastião de Mello

No “Calendário” de Sebastião de Mello, também, está assinalada a nomeação, de Azarias Ribeiro como 3º Escrivão de Paz, em 1891, substituindo Luiz Baptista Cardoso até o ano de 1897.

São poucos os homens que ocupam esse cargo, na cidade de Santana do Jacaré, desde 1888. Foram sete homens e, recentemente, uma mulher como evidencio no quadro a seguir:

X	NOME	PERÍODO
1º	Cândido Olympio D'Oliveira Barreto	21/08/1888 a 21/09/1889
2º	Luiz Baptista Cardoso	28/09/1889 a 21/11/1891
3º	Azarias Francisco Ribeiro de Souza	23/11/1891 a 12/07/1897
4º	João Antônio da Silva Barros	22/08/1897 a 15/03/1910
5º	Augusto Rodrigues Teixeira	15/03/1910 a 24/03/1947
6º	Luiz Antônio Cardoso	23/04/1947 a 26/02/1952
7º	Sebastião Tirado Rios	26/02/1952 a 19/02/1993
8º	Silvana Campos Tirado Freire	20/02/1993

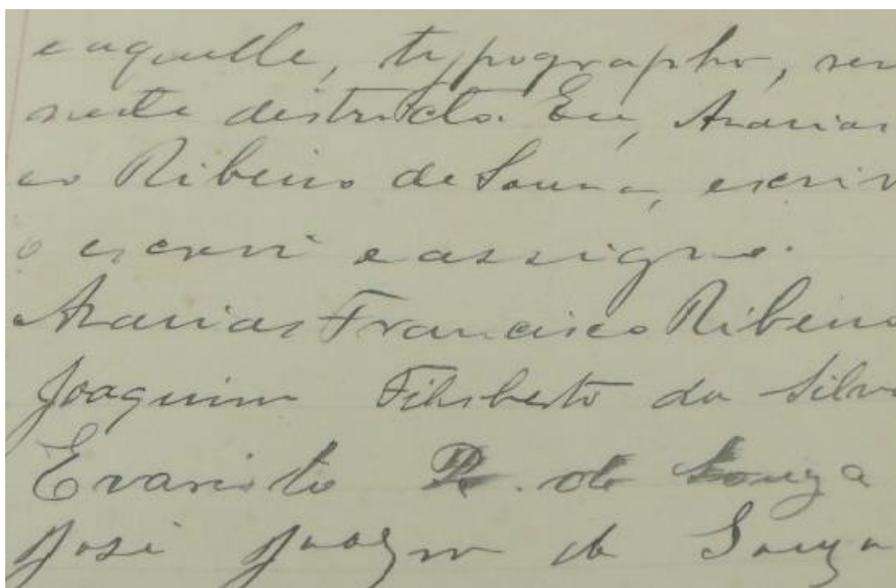
Quadro 5 Escrivães de paz em Santana do Jacaré

Fonte: Cartório de Registro Civil de Santana do Jacaré

A lei de 15 de outubro de 1827 criava o juiz de paz eletivo em todas as freguesias e capelas filiais existentes no Império. Cada juiz de paz nomeava um escrivão de paz que trabalhava inicialmente como tabelião de notas. Para entender um pouco da dinâmica dessa relação entre juiz e escrivão, Vellasco (2003) elucida parte do funcionamento do juizado de paz:

A criação do juizado de paz marcava uma mudança importante na configuração do poder judiciário e criava um personagem que marcaria toda a década seguinte, alterando profundamente o cotidiano da justiça. Com atribuições administrativas, políticas e judiciais, o juiz de paz eleito acumulava amplos poderes, até então distribuídos por diferentes autoridades (juízes ordinários, almotacés, juízes de vintena) ou reservados aos juízes letrados (tais como julgamento de pequenas demandas, feitura do corpo delito, formação de culpa, prisão etc.), que passavam então a ter de compartilhá-las com esse intruso personagem. O exercício do juiz de paz envolvia a justiça conciliatória e o julgamento de causas cujo valor e/ou a pena não ultrapassasse certo limite, a imposição do termo de bem viver, a manutenção da ordem pública e emprego da força pública, vigiar o cumprimento das posturas municipais, a condução das eleições, enfim, funções administrativas judiciais e policiais as mais amplas (VELLASCO, 2003, p. 4-5).

Na pesquisa realizada no Cartório de Registro Civil, em Santana do Jacaré, registrei a atuação como escrivão de paz de Azarias Ribeiro de Souza.



e aquelle, typographo, ser
neste districto. Eu, Azarias
Ribeiro de Souza, escrivão
de paz e assizes.
Azarias Francisco Ribeiro
Joaquim Ribeiro da Silva
Evaristo R. de Souza
José Joaquim de Souza

Figura 7 Página do livro de Registro do Cartório de Santana do Jacaré

Fonte: Cartório de Registro Civil de Santana do Jacaré

Em Santana do Jacaré, Azarias Ribeiro também esteve envolvido com a imprensa, responsável pela edição de jornais, principal veículo de conexão com o grande público do período. Capturei um exemplar de 20 de junho de 1897 do jornal “O Astro”, editado nesta cidade, distrito de Oliveira, no Arquivo Público Mineiro. Com este jornal, que tinha como lema “Orgam de literatura, indústria, notícias, comércio e lavoura, dedicado especialmente aos interesses do professorado mineiro”, o professor instigava professoras/es nas lutas pela melhoria da carreira docente e, também, pela ampliação da escola pública e acesso de todas e todos à educação.



Figura 8 Jornal “O Astro”

Fonte: Arquivo Público Mineiro de Belo Horizonte

Conquistei outro exemplar desse mesmo jornal, do dia 3 de julho de 1894, porém ilegível, porque remendado com fita colante e várias vezes fotocopiado, na cidade de Santana do Jacaré.

Na cidade de Formiga, em 1883, Azarias Ribeiro foi responsável pela edição do Jornal “O Democrata” a que não tivemos acesso a nenhum exemplar com o professor Azarias Ribeiro como editor chefe. Temos notícia e acesso a outros exemplares desse jornal de mesmo nome e na mesma cidade, porém num momento mais adiantado, com outro editor responsável pela publicação.

De volta a Lavras, vem a público, na data de 13 de fevereiro de 1898, o jornal “Folha de Lavras”, sob a direção do professor Azarias Ribeiro, auxiliado por seu filho Azarias Ribeiro Júnior. Este periódico, também, é voltado para as discussões da escola pública e do professorado mineiro.

Azarias Ribeiro atuou como professor pelas cidades onde passou e também como diretor em vários estabelecimentos de ensino, por exemplo, como diretor do Colégio Piumhyense, na cidade de Piumhy.

Figura pública muito mencionada em outras publicações da cidade de Lavras, Azarias Ribeiro, a partir da imersão em questões sobre o universo da escola pública, interagia e, também, travava outros enfrentamentos de cunho social e político que percebo no registro da página do boletim da filial da Cruz Vermelha em Lavras. Neste boletim, num quadro chamado “Páginas de

Saudade”, a organização humanitária homenageia e agradece o “notável educador, sócio benemérito da Cruz Vermelha a cuja instituição prestou assinalados serviços” reverenciando sua memória.



Figura 9 Homenagem a Azarias Ribeiro

Fonte: Boletim da Filial da Cruz Vermelha em Lavras

Essa figura pública foi homenageada com nome de rua e escolas em Lavras. Em 30 de dezembro de 1939, de acordo com o decreto lei número 12, fica estabelecida como Rua professor Azarias Ribeiro, antiga travessa Santo Antônio, entre a rua Francisco Salles e a praça Santo Antônio.

Em 18 de setembro de 1944, o prefeito Jacintho Scorza assina o decreto lei número 77 criando quatro escolas rurais: “Lavrinhas”, “Aqueita-Sol”, “Túnel” e “Capim”, no distrito da cidade, com as seguintes denominações: “Azarias Ribeiro”, “Olegário Maciel”, “Governador Benedito Valadares” e “Getúlio Vargas”.

Em 13 de dezembro de 1946, o prefeito Adolpho Moura dá denominação às seguintes escolas rurais:

Aqueita Sol, Túnel, Lavrinhas, Pimentas, Estação do Faria, Criminoso, Ponte do Funil, Queixada, Saudade, Serra da Cachoeira, Serrinha, Ribeirãozinho, Madeira, Rosas, Tabuões, Pinhal, Dr. Jorge, Cervo, Cachoeirinha, Varginha, Vilas Boas, Faisqueiras, Bela Vista, Santos Dias, Barreiro e Mandu, neste município, passando a denominar-se: Hemorgenes Fonseca, Francisco Marafelli, José de Salles Botelho, Azarias de Carvalho, José Pereira de Abreu, Fortunato de Abreu, Arthur Bueno, Monsenhor Aureliano, Leovegildo Bueno Filho, Vigário Malaquias, Pedro Xavier de Moura, João Hipólito Guimarães, José Ribeiro de Andrade, Dr. Delphino de Souza, José Fabrino do Amaral, José Goulart Bueno, Dr. José Jorge da Silva, **Azarias Ribeiro**, Aureliano de Andrade Botelho, Bernardino Pedroso, Francisco de Paula Vilas Boas, Joaquim Antônio Vilas Boas, Joaquim Carlos de Alvarenga, Tobias Pertence, Vitória Maia, Tenente Urbano Ferreira de Mesquita, Francisco Modesto de Souza, João Teixeira de Carvalho, Fernando Dias de Oliveira, Rosalina Ministério e Abdon Hermeto Corrêa da Costa, respectivamente (RIBEIRO JÚNIOR, 1946).

Em 24 de novembro de 1965, mais uma escola é criada em Lavras: trata-se do Grupo Escolar “Professor Azarias Ribeiro de Souza”.

O prefeito João Modesto de Souza cria, pelo decreto 712, de 22 de julho de 1968, a Biblioteca Pública Municipal, com o nome de “Azarias Ribeiro”, diretamente subordinada ao Departamento de Educação e Cultura. Porém, esta biblioteca somente foi implantada, em 20 de julho de 1978, pelo prefeito Maurício Pádua e teve seu nome substituído por: Biblioteca Pública Municipal

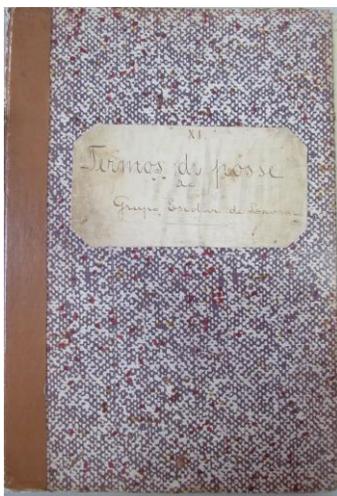
“Meirinha Botelho”. Este prefeito, pouco atento à preservação da memória das lutas de ilustre professor, promove o apagamento de parte da história da educação em Lavras.

4.2 Formação da família

O Professor Azarias Ribeiro formou uma grande família, ao casar-se com Maria Galdina de Souza, em Lavras, no dia 20 de maio de 1881. Tiveram 12 filhos, segundo Vilela (2007):

Zulmira, casada com Jaime Vivas; Alvira, casada com Isaac Máximo da Silva; Alzira, casada com Antônio Justino de Lima Sobrinho; Elvira, casada com Álvaro Borges de Lima; Maria, casada com José Alves da Rocha; Marieta, casada com Waldemar Alves de Andrade; Dulce; Azarias Ribeiro Júnior, Alcindo, Francisco, Aristides e Alcides, todos diplomados (VILELA, 2007, p. 234).

O professor e a esposa preocuparam-se com a diplomação das filhas e dos filhos. Encontrei o registro no livro de termo de posse do Grupo Escolar de Lavras, hoje Escola Estadual Firmino Costa, o termo de posse da professora interina Dona Alvira de Souza:



Termo de compromisso e posse da professora
interina 9.ª Alvira de Souza.

Esta dia treze de março de mil novecentos e quatorze, nesta sala
n.º 1, presentes o director do Grupo Escolar e a normalista 9.ª Alvira
de Souza, esta lhe apresentou o título, datado de 6 de fevereiro ultimo,
e com os direitos devidamente pagos, pelo qual foi nomeada professora
para interina do Grupo Escolar de Lavras, e recebeu o compromisso de
desempenhar leal e honratamente as funcções de referido cargo, em
que se, como director do Grupo, a supponhi, lavrando, para comto,
o presente termo que assigno com a dita professora.

Termino de Costa Pereira
Alvira de Souza

Figura 10 Termo de posse de Alvira de Souza

Fonte: Livro de termo de posse do Grupo Escolar de Lavras

Também, no mesmo livro, encontrei o termo de posse de outra filha do professor Azarias Ribeiro de Souza a professora Dona Zulmira de Souza:

O Colégio Lavrense, sob direção do professor Azarias Ribeiro, recebia apenas meninos em regime de internato. Era respeitado em Lavras e em todo o Estado de Minas Gerais e preparava seus estudantes para vários exames, como nas Escolas de Farmácia de Ouro Preto, na Escola de Odontologia de Juiz de Fora e nas escolas de Direito e de Medicina em Belo Horizonte.

O jornal “Folha de Lavras”, noticiou o sucesso nos exames de um dos alunos do Colégio Lavrense:

Arnaldo Barbosa, cujos trabalhos literários já merecem elogios de Belmiro Braga e Machado Sobrinho, preparou-se no Colégio Lavrense e prestou os exames de conjunto no Gymnasio de São João d’El-Rey, matriculando-se, em seguida, na Escola de Odontologia de Juiz de Fora (SOUZA, 1909, p. 1).

Em relatório do presidente de província de Minas Gerais, percebe-se a importância do Colégio Lavrense para a formação de jovens meninos e, a partir de 1905, com a criação da Escola Normal para a formação de professoras/es. A mensagem descreve a localização das Escolas Normais no Estado:

Actualmente o ensino normal está sendo ministrado por três escolas municipais e 9 collegios equiparados às Escolas Normaes. As escolas municipais são as de Barbacena, Três Pontas e Minas Novas; os collegios são: de Maria Auxiliadora, na Ponte Nova; Imaculada Conceição em Barbacena; da Providencia, em Mariana; de Nossa Senhora da Conceição em Silvestre Ferraz, da Visitação em Pouso Alegre; de Nossa Senhora das Dores em Diamantina; de Nossa Senhora da Oliveira em Oliveira; de Nossa Senhora das Dores em São João d’El-Rey; o de Sion na Campanha; e o Lavrense, em Lavras (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1906).

Na descrição dos colégios, uma característica evidencia o exercício de resistência do Colégio Lavrense como único de instrução laica entre as

instituições de ensino do Estado de Minas Gerais, mesmo com a existência da legislação que separa a Igreja do Estado, como nos mostra Bencostta (2014, p. 392):

Em janeiro de 1890, o Governo provisório decretou a separação da Igreja do Estado, obrigando a hierarquia católica a construir uma nova relação com um Estado que procurava, a todo custo, identificar suas práticas políticas àquelas dos modernos Estados liberais.

Torna-se, dessa forma, singular a atuação política do diretor do Colégio Lavrense, professor Azarias Ribeiro, ao atender intencionalmente à legislação.

4.4 Escola Normal

Em 1905, foi instalada a Escola Normal em Lavras que buscou outros sentidos para a educação pública em nosso Estado. A formação das/os primeiras/os normalistas em Lavras nos faz pensar sobre a atuação política do professor Azarias Ribeiro de Souza e em suas propostas de coeducação com a formação de classes mistas na escola que dirigia. Na época, o ensino era voltado, principalmente, para os meninos e as meninas, que quase não tinham possibilidade de acesso à escola, também frequentavam a Escola Normal.

Freitas (2005, p. 165) nos alerta sobre a pretensão de reinvenção da nação e de inauguração de uma nova era:

O campo educacional assumia contornos nítidos, estimulando, por sua vez, a formação apropriada de professores em espaços concebidos para esta tarefa e inspirados pelos ideais renovadores, as Escolas para formação de normalistas. Se a questão da formação de professores em espaços específicos já se apresentava desde os tempos do Império, como objeto de debates e de políticas – que à época convivia com a tendência da formação de

professores pela prática – este se constituiu num eixo de destaque desde os primeiros tempos republicanos, quando ao professor – cada vez representado pela figura feminina – foi atribuída uma missão cívica primordial, o que demandava um preparo bastante consistente, tendo como referência a magnitude da tarefa.

O analfabetismo aparece nas folhas do “Jornal de Lavras”, como um problema a ser combatido pelo governo:

É bem triste confessar, mas é uma verdade incontestável: o Brasil cuja maravilhosa opulência natural deslumbra os forasteiros estrangeiros, que podia ser a primeira potencia da America, está a braços com um medonho analfabetismo de oitenta por cento, demonstrado matematicamente pelos algarismos da estatística, e o analfabeto na prodigiosa e sempre crescente evolução das sociedades modernas, representa o papel de um cego (SOUZA, 1903, p. 1).

O enfrentamento do analfabetismo é outro compromisso assumido pela Escola Normal, que formava professoras/es que atuavam em escolas próximas à população. Os grupos escolares existiam em pequeno número e eram instituições inacessíveis, porque distantes da população do campo, como relata o jornal “Folha de Lavras” (SOUZA, 1909, p. 1):

Só a escola, dirigida por professores tirados dentre os homens que pretendem instruir. A escola modesta, dirigida por professores simples como os sertanejos. São essas escolas que vão estimular o povo, aproximá-los das cidades, das agremiações onde se desabrocham e desenvolvem as condições de civilização. É preciso que os sertanejos saibam que nós vivemos sob o regime republicano, que são os cidadãos, gozando de direitos civis políticos, que a capital da República não se chama mais corte e nem mais habitada por sua Majestade, o Imperador. Não se espante o leitor com o que estamos dizendo. Ainda há, por esses sertões, muita gente que julga estar sob o governo paternal de D. Pedro II e do Papa. É esta a crença de muitos sertanejos do interior de Minas.

Percebo que os professores pensavam em ações locais, preocupados com o acesso escolar da população do interior de Minas Gerais, por isso, a necessidade de investimentos para formação de professoras e professores em Escolas Normais. O mesmo Jornal Tribuna do Povo (1926, p. 1), noticia agora sobre os exames ocorridos na Escola Municipal Dr. Paulo Menicucci:

Esta escola creada pela Câmara Municipal, situada em Bocca da Matta, districto da cidade, vai em franco desenvolvimento, tendo a dirigil-la o sr. Professor Castorino. No dia 13 de Novembro, a Escola Dr. Paulo Menicucci, effectuou os exames de seus alumnos tendo ido áquelle lugar para esse fim os srs. Professores Paulo Tavares e José Luis de Mesquita, acompanhados dos srs. José Avelino Gonçalves, Herculano Pinto e Alfredo Fantazzini.

Dessa maneira, o Estado deveria investir na melhoria da Escola Normal para a formação de professoras/es que atuariam em espaços mais longínquos, interconectadas/os aos novos ideais republicanos insurgentes nas cidades.

A “Folha de Lavras” traz a notícia sobre a preocupação com a instalação do Grupo Escolar:

Causou descontentamento nesta cidade a notícia da próxima criação de um Grupo Escolar ao em vez de ser mantida pelo Estado a Escola Normal. Esta continuaria a prestar a Lavras o bem que lhe grangeou nome e reputação, ao passo que o Grupo pouco ou nada valerá à instrucção primaria, atendendo ser essa instrucção muito bem distribuída pelas excelentes escolas públicas e particulares aqui instaladas (SOUZA, 1906, p. 57).

O professor Azarias Ribeiro sustentava, com dificuldades, a Escola Normal que vivia apenas da iniciativa particular. Em relatório do presidente de província de Minas Gerais consta a cobrança feita pelo Estado às Escolas Normais. A mensagem descreve o valor da quota (SOUZA, 1906, p. 57):

A lei orçamentaria n.º 370, de 19 de setembro de 1903, no art. 1.º, n.º 17, consignou como verba de receita a importância de 15:000\$ proveniente das quotas com que deveriam contribuir as Escolas Municipais e estabelecimentos equiparados para a respectiva fiscalização. Desde o ano seguinte começou a ser feito pelos referidos estabelecimentos o pagamento da respectiva quota.

A Escola Normal tinha reconhecimento de seu valor como instituição promotora da formação de professoras e professores de modo exemplar, mas mesmo assim enfrentava problemas para sua manutenção.

Com a análise do documento Vida Escolar, Boletim Quinzenal do Grupo Escolar de Lavras, por meio do qual o professor Firmino Costa compilava notícias sobre a educação em Lavras, registrava visitas e relatórios de Inspectores da Educação do Estado, percebi quão respeitado pela inspeção do Estado de Minas Gerais era o professor Azarias Ribeiro, diretor da Escola Normal. Compartilho trecho do texto do relatório do inspetor:

A Escola Normal, fundada e dirigida pelo provecto e esforçado educador, professor Azarias Ribeiro, conta ella presentemente 56 alumnos, dos quase 38 do sexo feminino, e assim se distribuem: 1º anno – 22; 2º anno – 15; 3º - 0; 4º - 19. O edificio escolar, vasto e hygiênico, acha-se em obras para a installação definitiva das aulas. Notam-se ordem, zelo, asseio, regularidade e disciplina em todos os misteres escolares. O ensino é ministrado por hábeis professores e segue de perto o methodo intuitivo e simultâneo²³. Os alumnos fazem constantemente exercícios de prática profissional, já em aula primaria annexa à Escola, já nas do Grupo Escolar onde alguns deles – os quartanistas – hão

²³ [...] a nova ordem escolar desdobrava-se, no interior da sala de aula, numa busca por produzir a homogeneidade, a uniformidade, esta se realiza também enquanto trabalho de classificação (por idade, gênero, “adiantamento”, dentre outros) e de controle, ou seja, de disciplinamento, dos/as alunos/as e demais sujeitos da educação. [...] os grupos escolares ofereciam para a divisão dos/as alunos/as em turmas, classes ou aulas, de tal forma que a professora pudesse ensinar a grupos de crianças que estivessem em um mesmo ano do curso, criando as condições para o estabelecimento do ensino simultâneo (FARIA FILHO, 2014, p. 203-204).

sido aproveitados como substitutos dos cathedaticos quando licenciados estes, e ahi vão eles se mostrando bastante aptos, como tive ocasião de observar, em visitas ao Grupo. A Escola possui gabinete de physica e chimica, e tem encomendado o museu de história natural para estudos e experiências. O operoso diretor da Escola Normal é conhecedor do methodo oficialmente adotado; é inteligente, possui o necessário preparo e aptidão didactica, sendo por isso geralmente considerado; manuseia constantemente o regulamento e programa de ensino em vigor, procurando adaptá-lo à sua escola e o vae conseguindo pela maneira exposta acima. Nestas condições, é de esperar que, si por ventura, ella, em um outro ponto de detalhe não se ajustar ainda aos moldes da Escola Normal da capital, em falta de completo material didactico e de recursos outros que lhe falecem, vencidas as dificuldades próprias da phase inicial em que se encontra ainda, dentro em breve se apresente aparelhada para suprir o Estado de professores consciences e capazes de exercer ação eficaz e profícua. E, para que assim aconteça, ponderei ao seu digno diretor que o designio altíssimo de V. Exc. é que os cursos normaes se desdobrem com intensidade e cunho prático e que os caracteres da profissão claramente se manifestem em todos os que hão de sahir para instrução elementar do povo e para a educação positiva da massa.

É o que tenho a expor a V. Exc.

Lavras, 15 de junho de 1908.

Olympio Araújo (Inspector tecnico do ensino) (COSTA, 1908, p. 2).

Com o método intuitivo, buscava-se a preparação de crianças para a vida prática. Combatiam-se as aulas abstratas, consideradas de difícil entendimento para as/os estudantes. Buscava-se a reflexão sobre novas metodologias de ensino que, segundo Faria Filho (2014), promove

[...] uma verdadeira guerra contra o ensino “abstrato”, contra as preleções de difícil compreensão ao aluno, à decoração, à memorização sem sentido, etc. cujos desdobramentos mais

específicos – e práticos, poderíamos dizer – atingem as funções e atividades das professoras, o papel e o estatuto dos/as alunos/as no interior da escola, estando relacionadas também às condições materiais da escola, particularmente, como recursos pedagógicos (FARIA FILHO, 2014, p. 221).

Ainda, com a análise do documento Vida Escolar, o professor Firmino Costa defende a cidade de Lavras como sede de uma Escola Normal da região:

Venho apresentar os títulos que Lavras tem para se propor como sede da Escola Normal desta zona. Primeiramente, sabemos, a Câmara Municipal está pronta a ceder ao Governo, para esse fim, um excelente prédio, na praça principal da cidade. Em segundo lugar, Lavras é hoje um notável centro de instrução com o seu contingente escolar de 727 alunos e com um Grupo de oito cadeiras, onde as normalistas vantajosamente poderão praticar. E tão vivo é aqui o interesse pela instrução que o diretor do Collégio Lavrense e seus companheiros vão sustentando bem, apesar de grande sacrifício, um curso normal equiparado ao da capital (COSTA, 1907, p. 3).

Pela defesa da cidade de Lavras como sede da Escola Normal que deveria ser criada atendendo a região, considero a competente atuação de Azarias Ribeiro e da luta para a manutenção da Escola Normal já existente. Entendo que é proposto ao Estado a ampliação da escola existente com a mesma administração ao contar com a experiência do professor Azarias Ribeiro.

4.5 José Luís de Mesquita

José Luis de Mesquita nasceu em Lavras, no dia 22 de junho de 1887, vindo a falecer às vésperas de completar 80 anos de idade, no dia 16 de junho de 1967. A documentação a que tivemos acesso não trazia o nome dos pais e nem informações sobre irmãos ou irmãs, então, não conseguimos identificar nenhum parentesco na cidade ou a que família pertencia homem tão ilustre.

No material pesquisado, encontramos uma carta de maio de 1966, de um suboficial da Aeronáutica chamado Edgar Nascimento, endereçada ao Senhor Bi Moreira²⁴, mostrando preocupação com a situação de miséria em que se encontrava o Professor José Luis de Mesquita. O suboficial (1966) relata ao Senhor Bi Moreira:

Fiquei desta vez muito triste ao ver o velho Professor José Luiz jogado em um leito de dor sem o remédio mais elementar que um doente precisa, para suportar a moléstia, que é a higiene. Será que somos tão ingratos assim?

Esse relato nos leva à constatação de que sua família não residia na cidade de Lavras, já que aquele homem que, no passado era uma autoridade lavrense, que ajudou a tantas famílias, encontrava-se só neste momento.

Nos jornais pesquisados, foi possível identificar a preocupação do professor com a formação da população negra de Lavras e região, para isso o professor envolveu-se em muitas frentes de atuação, transformando espaços de convivência em espaços privilegiados de discussão. Nogueira (2012) aponta os compromissos assumidos pelo movimento operário com a educação:

A instrução e educação foram reconhecidas e assumidas pelo movimento operário mineiro como condição *sine qua non* de concretização da luta operária que então se iniciava no Estado, no início do século XX. Inseridas entre as seis teses apresentadas e discutidas no I Congresso Operário Mineiro, realizado em Sabará, de 2 a 6 de abril de 1907, a instrução e educação ganharam destaque na pauta do movimento operário mineiro (NOGUEIRA, 2012, p. 75-76).

José Luís estava articulado às discussões do movimento operário e, em 1910, participada da fundação da Escola Noturna, inaugurada no dia 12 de

²⁴ Liderança política, professor, historiador e idealizador do Museu que hoje tem seu nome em Lavras.

outubro do mesmo ano. Se a escola pública no ideário republicano de teor nacionalista e patriótico tinha o objetivo de forjar o ideal de homem brasileiro e formar uma identidade nacional, o ex-escravo ficou à margem desse processo de constituição da identidade nacional brasileira no início do século XX. A escola pública não foi viabilizada para o negro brasileiro. Mas não significa que o ex-escravo não lutava contra a discriminação e exclusão. Identifica-se, nesse período, a ascensão de uma intelectualidade negra visível, que reconhecia no domínio da escrita, um meio para relacionar-se em diversos espaços sociais.

Em um de seus textos, o professor José Luís de Mesquita (1925, p. 1) nos alerta para a resistência e dedicação de homens negros,

Sinto agitar-me o coração em convulsões de alegria quando vejo fulgurando na História Pátria, com negros como Henrique Dias e José do Patrocínio, aquele defendendo o Brasil nos campos de batalha e este trabalhando dia e noite, na imprensa e na tribuna, pela liberdade da raça oprimida. Eu me ufano do meu país quando vejo ilustrando as letras nacionais negros como Cruz e Souza, Luíz Gama e outros, quando ainda nos nossos dias, via assentado numa cadeira o deputado federal um negro como Monteiro Lopes, eleito espontaneamente pelo sufrágio popular com a maioria absoluta de votos. [...] São motivos de glórias para a raça negra no Brasil, vendo-se destacar na engenharia uns homens como o foi Rebouças, em quem a nação confiou as mais difíceis impressas que ele soube desempenhar com invejável perícia.

Também mantinha correspondências com diversos intelectuais brasileiros como: Rui Barbosa, Alfonso de Guimarães, D. João Neri, Belmiro Braga, Paulo Teixeira, Severiano de Resende, Dr. Ribeiro da Silva, João de Minas, entre outros. Recusava, dessa maneira, convites para o exercício do magistério em grupos escolares de diversas cidades, tamanho o compromisso com a Escola Noturna de Lavras.

É notório que o governo brasileiro não se mobilizou em desenvolver políticas de inclusão dos negros, mas, mesmo assim, os negros desenvolveram a sua trajetória educacional, criando estratégias de resistência. Gallo (2007) alerta que, para resistir, é preciso abrir-se para o acontecimento criando outras possibilidades. Penso como Foucault (2001), essa criação de estratégias de resistência, deslocando fronteiras, torna – as incertas, inquietas e frágeis permitindo as passagens, o transitar.

Foram vários os mecanismos do estado para impedir a inclusão do negro na escola pública, todos apresentavam o legislativo proibindo os negros libertos a manterem frequência. Mesmo assim, uma pequena parcela da população negra conseguiu atingir um bom nível de instrução quando criaram suas próprias escolas. A instrução era oferecida por pessoas escolarizadas. Estas escolas formadas pelos próprios negros não dispõem de muitos registros históricos, o que dificulta o levantamento das informações.

4.6 Escola Noturna

No campo educacional surgem várias ideias de contestação quanto ao analfabetismo. O momento era propício ao surgimento de muitos questionamentos sobre a ordem vigente. Período de entusiasmo pela educação e vivência de ‘otimismo pedagógico’. Segundo Nogueira (2012), o movimento operário focou a instrução primária para sua população,

A prevalência da instrução primária e profissional evidenciava a importância que o movimento operário mineiro atribuía à educação e formação dos trabalhadores, entretanto, a ênfase do movimento operário acabou se concentrando na instrução primária. Esta foi reconhecida e reclamada como instrumento de emancipação dos trabalhadores, entrando, definitivamente, na pauta do movimento operário mineiro. Essa inclusão fora garantidora

da legitimidade política da reivindicação e, por conseguinte, passou a orientar as ações das associações no sentido de se criar escolas noturnas para os trabalhadores (NOGUEIRA, 2012, p. 80).

Analisando a coleção de leis mineiras (1835-1889), deparo-me com a Lei n. 3.116 que, em outubro de 1883, cria uma escola normal na cidade de São João del Rei e escolas noturnas e de instrução primária em diversas localidades.

Art. 1º são criadas:

1º Escolas noturnas de instrução primária para adultos, cuja frequência legal para a sua conservação será de quinze alunos, e funcionará duas horas, das sete às nove, nas cidades de Araxá, Sacramento, Uberaba, Prata, Monte Alegre, **Lavras**, Carmo do Paranayba, Santa Luzia, Caeté, Sete Lagoas, Piumhy, Campanha, Varginha, São Gonçalo do Sapucaí, Alfenas e Três Pontas, vencendo cada professoro ordenado de trezentos mil reis annuaes.

A assiduidade dos alunos era condição para existência da escola e aparecem, frequentemente, em vários jornais da cidade de Lavras do período, propagandas ou anúncios convidando alunos para a efetivação de matrícula. Como no jornal Tribuna do Povo:

O Sr. José Luis de Mesquita, professor da Escola Nocturna Estadual, pede-nos avisemos aos interessados que, durante esta segunda quinzena de junho a escola estará em férias, e que haverá matricula suplementar para o segundo semestre do corrente anno, que começará em 1º de Julho; podendo os que desejarem estudar procural-o ás segundas, quartas e sextas-feiras, das 6 às 7 horas da tarde, até o dia 30 do corrente na sala do prédio municipal situado na Praça Dr. Augusto Silva. Convém, pois, que todos os analphabetos dentro dessa idade procurem quanto antes a escola nocturna. Os que se matricularem no 1º semestre, mas deixaram de freqüentar a escola, caso queiram freqüentar agora, são obrigados a reformarem suas matriculas (CONVITE..., 1923, p. 2).

No início do século XX, denominado de declínio das oligarquias, ocorre em razão da existência de novas forças sociais, novas modificações na estrutura econômica. Surgem grandes quantidades de estabelecimentos industriais e a consolidação de dois componentes sociais, que é a burguesia industrial e o operariado. A concretização da classe operária representa a existência do povo como expressão política. Grandes movimentações urbanas retratam a insatisfação dessa classe dominada.

A escola era um espaço privilegiado, local onde são estabelecidas relações de poder, local favorável às possibilidades de proporcionar transformações políticas, sociais e econômicas cotidianas em um país. Com profissionais comprometidos, produzimos diálogos que se concretizam em diferentes espaços da escola. Essas ideias permitem-nos afirmar que, com pequenas doses de liberdade, onde há poder, há resistência que cria, potencializa e problematiza nesse ambiente.

O jornal Tribuna do Povo, destaca a notícia da nomeação do professor José Luís de Mesquita como diretor da Escola Noturna, “por acto do governo do Estado foi nomeado professor da escola masculina, noturna, nesta cidade, o nosso distinto amigo e correligionário sr. José Luis de Mesquita” (NOMEAÇÃO..., 1922, p. 1).

Ao ocupar o cargo de diretor da Escola Noturna, que funcionava na rua Dona Inácia, no prédio de propriedade da Sociedade Beneficente dos Operários Lavrenses, o professor José Luís de Mesquita, assim como os primeiros professores, Bernardo de Oliveira, Evaristo Ribeiro de Souza, irmão do professor Azarias Ribeiro de Souza e o jovem Zacarias Silva mostravam compromisso com a formação do homem e trabalhador negro.

O professor José Luís de Mesquita, numa fala proferida num Congresso em Campinas alerta,

A raça negra precisa de coesão de pensamento da agitação mútua entusiástica e nobre em benefício da sua estabilidade no nível moral e da sua influência nas camadas sociais. [...] e isto só acontecerá quando os estabelecimentos de ensino estiverem cheias de negros, quando em cada cérebro de “criolinho” rutilar na mente um raio de luz – dessa luz que brilha mais que todas as constelações do firmamento - o Alfabeto. Só assim, a aurora da nossa raça, se transformará em dias bonançosos, por nós tão almejados (GETULINO, 1925).

Percebe-se na fala do professor, também, o enfrentamento do analfabetismo, como condição de reconhecimento moral da população negra.

Vejamos, então, a questão do processo de branqueamento e as resistências orquestradas pelo Prof. José Luís de Mesquita. Os formuladores da instrução pública brasileira viam na escola uma instituição política capaz de finalizar o projeto de país a que eles almejavam, que era um Brasil com desenvolvimento econômico igual aos países europeus.

Segundo Hofbauer (2006, p. 56),

Um bando de idéias novas, que nascidas no além-mar atravessam o atlântico e aporta no pensamento ilustrado brasileiro. Uma dessas idéias foi a ideologia do *ideal branco* de homem brasileiro tendo como referência o imigrante europeu. Difundiu no Brasil a necessidade de um processo de branqueamento. Alguns intelectuais brasileiros defendiam a ideia do negro ser portador de características degenerescentes, e caso a população brasileira não passasse por um processo de branqueamento, o Brasil nunca poderia chegar a ser uma nação grande e gloriosa como as nações europeias.

Em esforço contrário, o professor José Luís de Mesquita acreditava na formação da população negra, que contribuiria, consideravelmente, para o desenvolvimento do nosso país.

4.7 Euterpe Operária – Crisântemo – Moreno Sport Clube

Além da Escola Noturna, o Professor José Luís de Mesquita fundou diversas entidades, como a corporação musical Euterpe Operária, banda de música conhecida como a “furiosa”, em 1910, constituída de operários, quase todos negros. As mulheres, também, participavam da corporação como cantoras. Como os músicos da corporação não dispunham de recursos para custear a compra de um terno adequado às apresentações, o professor chega à iniciativa de distribuir panfletos solicitando à população o auxílio para a compra de uniformes para a corporação e, também, para a construção da sede da banda.



Figura 13 Apresentação da Banda Euterpe Operária
Acrópole – Separata Tribuna de Lavras (1976, p. 5)

José Luís de Mesquita participa, ainda, da criação da Sociedade Beneficente dos Operários de Lavras, em 1909; do Moreno Sport Clube, em 1920; como mostra a matéria do jornal.

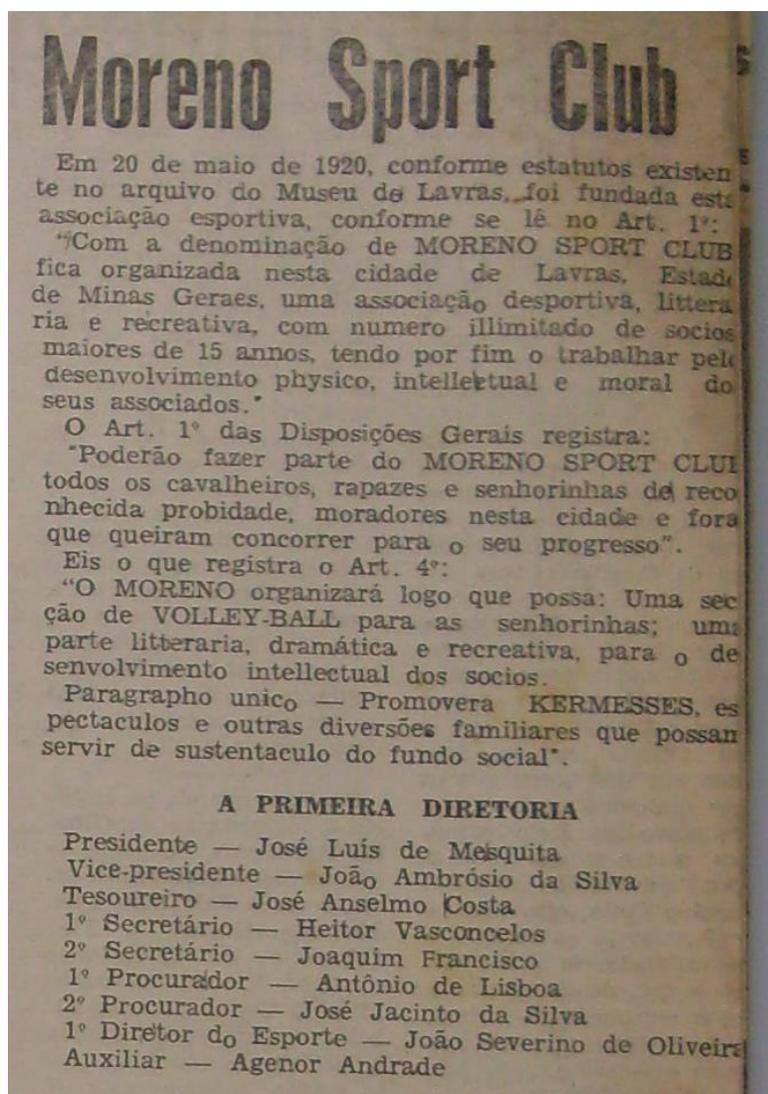


Figura 14 Criação da Associação Moreno Sport Club
 Acrópole: Separata do Jornal Tribuna de Lavras (1976)

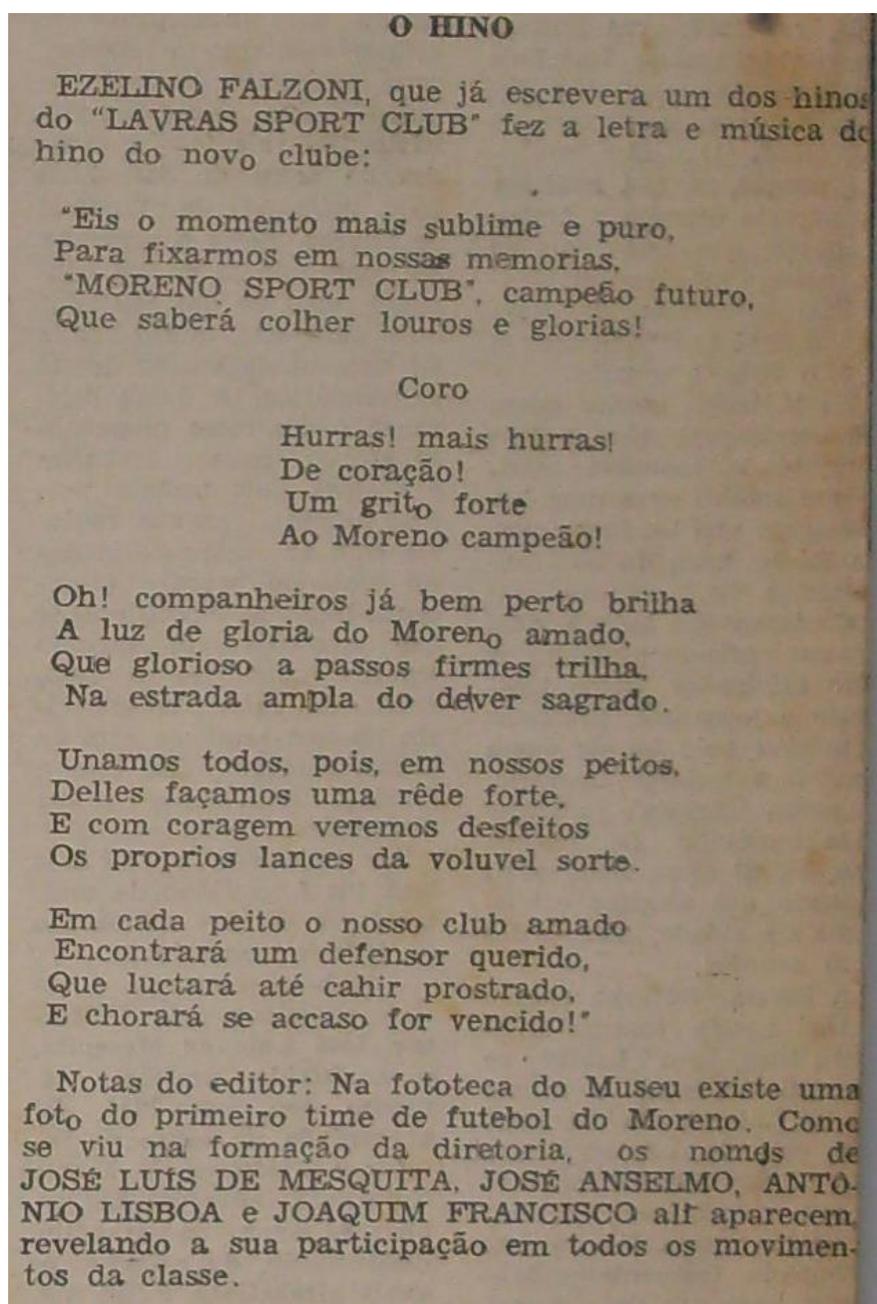


Figura 15 Letra e música do Hino da Associação
Acrópole: Separata do Jornal Tribuna de Lavras (1976)

José Luís de Mesquita, também, participa da fundação do Crisântemo Clube, em 1938. Ao ler uma matéria no jornal Acrópole – Separata do Jornal Tribuna de Lavras, de 16 de maio de 1976, o editor nos alerta sobre a escrita do nome do clube que à época era Chrysanthemo e relata que a criação do clube não foi noticiada pela imprensa local. Mesmo diante da movimentação em sua sede, nas noites de 24, 25 e 26 de junho de 1938, com instantes de grande animação e verdadeira alegria. Dessa maneira, ele se atreveria a compartilhar.

Percebo o silenciamento da Associação de Negros/as, quando a imprensa da época não noticia a organização do evento em três dias festivos, para comemoração da abertura do clube de convivência de negros/as.

A historiografia sobre as relações raciais no Brasil, já relataram em abundância as formas de resistência desenvolvidas pelos africanos e afrodescendentes desde o século XVII, coincidindo assim com a fase de sua escravização em diferentes regiões de nosso país. Tais formas societárias se expandiram pelos séculos subseqüentes atravessando praticamente todo o século XX, havendo ainda traços das mesmas no século em que vivemos (SILVA, 2010a, p. 20).

A notícia, em 1976, 38 anos após a abertura do Clube Crisântemo, rememora a movimentação de negros e negras, registrando que Lavras já possuía um clube, porém operários estavam impedidos de frequentar, “quer por insuficiência monetária ou outros motivos que nos dispensamos de citar”, silenciando novamente a discussão sobre questões raciais. O jornalista continua a matéria e afirma que “a falta de recursos materiais não devia agir na diminuição do indivíduo sob o ponto de vista social. Mas age”. Fica explícita a percepção do escritor da tensão existente na cidade de Lavras com relação às questões étnico-raciais.

O jornalista percebe a relação conflituosa, fala do objetivo da criação do clube e expressa a sua não participação aos eventos da associação,

Daí, certamente, a ideia de fundar-se uma sociedade que congregasse os bons elementos das classes proletárias. Na sede dessa agremiação os sócios e suas famílias se divertiriam, palestrarão e dançarão num ambiente distinto e amável condizente com o seu padrão de vida. [...] Já foi dito que não assistimos a nenhum desses saraus, mas pela boca dos outros sabemos do brilho que os assinalou (MOREIRA, 1976, p. 7).

Atenta à construção histórica e social por meio das representações das identidades, ao dizer que não participou de nenhum sarau, o jornalista colabora para a construção social das identidades nessa relação entre participantes e não participantes da associação.

Crisântemo Clube

A fundação do Crisântemo (na época escrevia-se Chrysanthemo) Clube é um acontecimento que merece registro especial por parte dos cronistas locais.

Já que outros não se deram ao trabalho de abordar a significação desse acontecimento, aventuramos-nos nós a fazer alguns comentários sobre o mesmo.

Razões que já foram por nós apresentadas ao presidente da novel sociedade não nos permitiram assistir à inauguração do Crisântemo Clube.

Ausentes de Lavras, no dia em que ela se deu, nem por isso nos faltaram elementos para, embora palidamente, fazer-mos o elogio desse empreendimento tão grato à nossa terra.

Lavras já possuía um Clube.

Acontece, todavia, que sendo Lavras um centro de trabalho, muitos operários, quer por insuficiência monetária, quer por outros motivos que nos dispensamos de citar, não podiam uns e não deviam outros inscrever-se como sócios do Clube.

Ora, há indivíduos distintos nas classes desafortunadas, assim como há maus elementos nas classes abastadas. A falta de recursos materiais não devia agir na diminuição do indivíduo, sob o ponto de vista social. Mas age.

Daí, certamente, a idéia de fundar-se uma sociedade que congregasse os bons elementos das classes proletárias. Na sede dessa agremiação os sócios e suas famílias se divertiriam, palestrariam e dançariam, num ambiente distinto e amável, condizente com o seu padrão de vida.

Cremos que foi dessa idéia que surgiu o Crisântemo Clube, cuja se-

de viveu, em noites de 24, 25 e 26 de junho, instantes de grande animação e verdadeira alegria.

Já foi dito que não assistimos a nenhum desses saraus, mas pela boca dos outros sabemos do brilho que os assinalou.

"Pelo dedo se conhece o gigante"... Quando ouvimos falar em Crisântemo Clube, dissemos logo: somos capazes de apostar como o José da Lina está no meio.

Dito e feito. Está mesmo. No meio, não. Na ponta. É ele o presidente da simpática sociedade.

Muito acertada a escolha. Dono de uma educação finíssima, o José é a distinção em pessoa.

Um abraço, pois, a ele, que se encarregará de estendê-lo aos companheiros de diretoria.

Abraço de parabéns pelo êxito das festas inaugurais do Crisântemo Clube, que em tão boa hora se fundou, preenchendo uma lacuna na vida da cidade.

(O Editor, em 10.07.33)

P. S. — Já havíamos escrito o que se leu acima, quando fomos fazer uma rápida visita à sede do Crisântemo Clube. Recebeu-nos à porta o próprio presidente, Sr. José Anselmo Costa, que, com a amabilidade característica, nos mostrou toda a sede, que nos deixou magnífica impressão. Decorada com bastante capricho, a sede do Crisântemo, apesar de modesta, é relativamente ampla, oferecendo todo o conforto. Além do espaçoso salão de baile, há o cómodo da sala de espera, da secretaria, da toalette das senhoras, do jazz, do bar. Há um grande pátio, muito plano, onde estão sendo construídos campos de vólibol, etc..

Figura 16 Fundação Crisântemo Clube
Acrópole – Separata do Jornal Tribuna de Lavras (1976, p. 7)

O jornal Acrópole de Lavras, em 27 de junho de 1987, na página 2, com matéria intitulada “Zé Luiz – o negro que aclarou inteligências” apresenta o trabalho incansável do professor como jornalista, na luta da causa de operários negros. O Jornal, também, fala da fundação do jornal ‘O Operário’, “jornal lítero-defensor da classe operária, tendo-o sustentado durante 3 anos.



Figura 17 Cabeçalho do Jornal “O Operário”

Fonte: Jornal Acrópole (1987, p. 2)

O professor, também, trabalhou na imprensa de outros municípios”, como explicitamos no quadro:

JORNAL	CIDADE
O Operário	Lavras
O Municipal	Lavras
O Incentivo	Lavras
O Civilista	Lavras
Tribuna do Povo	Lavras
Ei! Revista Ilustrada	Lavras
O Repórter	São João Del Rei
Ação Social	São João Del Rei
O Bambuí	Bambuí
O 28 de setembro	Pouso Alegre
A Abelha	Nepomuceno
O Verbo	Nepomuceno
O Getulino	Campinas
O Operário	Lisboa (Portugal)

Quadro 6 Articulação de José Luís de Mesquita

Fonte: Jornal Acrópole (1987, p. 2)

Continuo com a leitura da matéria do jornal Acrópole que relata influência de José Luís de Mesquita em outros espaços como responsável pela fundação de diversas associações negras como registrado no quadro a seguir:

ESPAÇO	CIDADE	ANO
Participação em Congresso de Operários	Juiz de Fora	1908
Sociedade Beneficente de Operários	Lavras	1909
Fundação Corporação Musical Euterpe Operária	Lavras	1910
Fundação Moreno Sport Clube	Lavras	1920
Fundação Sociedade Operária	Paraguaçu	1920
Fundação Crisântemo Clube	Lavras	1938
Conferência sobre Operariado	Campo Belo	N/C
Conferência sobre Operariado	Varginha	N/C
Conferência sobre Operariado	Machado	N/C
Fundação Conferência São Vicente de Paula	Lavras	N/C
Fundação União dos Moços Católicos	Lavras	N/C

Quadro 7 Associações de negros e negras

Fonte: Jornal Acrópole (1987, p. 2)

Percebe-se que o professor José Luís de Mesquita cria estratégias de resistência à ordem estabelecida, atuando nos vários espaços de participação da classe operária de maioria negra, como a corporação musical Euterpe Operária, a Sociedade Beneficente dos Operários, o Moreno Sport Clube, no Crisântemo Clube e no Jornal Operário onde escrevia para negros e negras pelos quais lutava pelo direito à participação nas discussões daquele contexto do pós-abolição. O professor José Luís vê, nesses espaços, possibilidades de formação da grande massa de homens negros antes excluídos das decisões políticas da sociedade em desenvolvimento.

Silva (2011) apresenta as discussões sobre a questão da diferença como uma questão histórica e política,

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais e étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2011, p. 102).

O professor José Luis de Mesquita foi empossado por várias vezes como Juiz de Paz, do município de Lavras, destacando-se, também, nesse espaço, como militante das causas do movimento negro. Mas, um dos momentos mais marcantes na sua vida foi o ocorrido, na década de 1940, em que impediu que a Velha matriz, hoje Igreja do Rosário, fosse demolida. Solicitou prontamente ao órgão responsável, na época, pela preservação do patrimônio histórico-cultural, o seu tombamento.

O professor mostra sua preocupação com a atuação do povo negro em várias frentes, militando pela formação de uma comunidade comprometida com

o desenvolvimento de um povo, mas, antes de tudo, com o desenvolvimento de uma nação.

Pude perceber seu compromisso com a formação da classe operária, composta em sua maioria por homens negros, utilizando, para isso, de várias estratégias de articulação com essa população participando com eles em vários espaços de convivência tornando esses lugares espaços privilegiados para a discussão e formação do povo negro lavrense.

Muitas questões ainda estão sem respostas e merecem pesquisa mais apurada, que foi dificultada em razão do arquivo do Museu Bi Moreira encontrar-se fechado à visitação de pesquisadores/as. Precisamos desvendar mais detalhadamente quem foi esse professor. De onde vem tanta sabedoria? Onde estudou? E como conquistou o contato com autoridades tão importantes do nosso país? Talvez, na documentação lacrada dentro do referido museu, possamos encontrar alguma resposta para as questões em aberto.

A população lavrense reconhece a figura ilustre do professor José Luís de Mesquita que foi homenageado por sua contribuição à educação e cultura da cidade de Lavras, no ano de 1988, Centenário da Abolição, com a inauguração de uma herma ao lado da igreja do Rosário, centro de Lavras, com uma placa com os dizeres: “Pelo trabalho em prol da educação e cultura de Lavras, as homenagens do grupo CONSNEL”, “Consciência Negra Lavrense” - Administração do prefeito Célio de Oliveira, em 22/06/1988, data do aniversário de José Luís de Mesquita em que estaria completando 101 anos.



Figura 18 Herma de José Luís de Mesquita

Fonte: Acervo particular

A seguir, dediquei-me à leitura de jornais editados na Primeira República, como “Folha de Lavras”, “O Astro” e outros que traziam artigos voltados para a discussão da formação dessas/es docentes.

5 IMPRENSA

A imprensa atingia uma dimensão educativa para a formação da massa analfabeta. Inácio nos explica como acontecia, pois “o jornal tinha o poder de influenciar os costumes e a moral pública, discutindo questões sociais e políticas e atingindo até mesmo aqueles que não sabiam ler, visto que a leitura coletiva e em voz alta era comum na época” (INÁCIO, 2009, p. 56).

Problematizo, aqui, a importância da imprensa combativa, insubmissa, construída pelos professores negros objetos desta pesquisa. O cenário do início da Primeira República apresentava uma efervescência na produção jornalística como mostra o quadro com a relação de jornais da cidade de Lavras de 1887 a 1967:

ANO	JORNAL
1887	Jornal Lavrense
1887	A Flor
1888	Gazeta de Lavras
1889	O Rio Grande
1891	O Trabalho
1891	O Lar
1893	Folha de Lavras
1894	O Caráter
1894	O Correio de Lavras
1894	O Leque
1895	A Espada
1895	O Púlpito Evangélico
1895	Cidade de Lavras
1897	Gazeta de Lavras (2ª fase)
1898	O Astro
1898	O Republicano
1899	O Papagaio

Quadro 8 Jornais Lavras: segunda metade do século XIX

Fonte: Vilela (2007, p. 422-444)

ANO	JORNAL
1900	A Seara
1902	O Municipal
1903	Comércio de Lavras
1904	O Incentivo
1904	O Til
1908	O Viajante
1912	O Município
1913	O Jornal de Lavras
1914	O Operário
1914	O Diário de Lavras
1917	O Guarany
1918	O Lavras Jornal
1920	A Semana
1921	A Tribuna do Povo
1930	A Gazeta
1931	A República
1967	Tribuna de Lavras

Quadro 9 Jornais Lavras: primeira metade do século XX

Fonte: Vilela (2007, p. 422-444).

Consegui a leitura de apenas uma matéria do jornal “O Getulino”, de Campinas, com a colaboração do professor José Luis de Mesquita já problematizada anteriormente. Esse professor, além de ser o redator responsável pelo jornal “O Operário”, em Lavras, contribui com mais 13 impressos nas cidades de Lavras, São João Del Rei, Bambuí, Pouso Alegre, Nepomuceno, Campinas e Lisboa (Portugal) acionando diversas frentes de enfrentamento do povo negro. A estudante de pedagogia, Daiane Ferreira Martins, foi orientanda do professor Jardel Costa Pereira e chegou a frequentar a hemeroteca do museu Bi Moreira entrando em contato com a leitura de material produzido pelo professor José Luis de Mesquita em vários jornais. Com atuação diferenciada e politizada como jornalista, Azarias Ribeiro editava jornais voltados, principalmente, para a discussão sobre a construção de uma educação que

viabilizasse a emergência de saberes produzidos às margens da academia elitizada da época.

Na tentativa de desvendar como funcionavam as escolas primárias e, ainda, como acontecia a formação de educadoras e educadores em Lavras – entendendo que a formação de educadoras/es tece, em muitos, *saberes fazeres* acumulados pela vida afora baseados em experiências (LARROSA, 2002) que acontecem nos encontros que nos passam.

Vilela et al. (2004, p. 401) amplia a discussão:

A análise desses materiais possibilita apreender como os indivíduos produzem seu mundo social e cultural – na interseção das estratégias, que visa instaurar uma ordem desejada pela autoridade que o produziu ou permitiu sua publicação, com a apropriação feita pelos leitores: nesse espaço, percebemos as dependências que os unem e os conflitos que os separam, detectamos suas alianças e enfrentamentos.

O jornal “O Astro” (1891) era editado em Santana do Jacaré-MG, à época, município de Oliveira-MG, tinha como redator Azarias Ribeiro que contava com a colaboração de Evaristo Cardoso e trazia como lema “Orgam de litteratura, industria, notícias, commercio e lavoura, dedicado especialmente aos interesses do professorado mineiro”.

A leitura dos documentos escritos por Azarias Ribeiro possibilita afirmar que ele traçava um itinerário amplo circulando por outras redações, em outras cidades e estados, o que ampliou a discussão por meio de um intercâmbio de ideias com outros atores também comprometidos com a educação pública em nosso país. O exemplar do jornal “O Astro”, de 20 de junho de 1897, trouxe, em destaque, na primeira página, um texto de Raul Fernandes que localiza, como principal motor da civilização, a Instrução, palavra que dá título à matéria. O autor defende o acesso à:

Instrução” como um “instrumento pelo qual se atinge ao pináculo da prosperidade geral dos povos [...] sem ella o mundo seria um cahos, onde os homens mergulhariam inconscientes de uma vida, que tem por verdadeiro fim o saber (FERNANDES, 1897, p. 1).

O jornal, também, expressava as lutas nacionais e mundiais ampliando olhares por meio de notícias que tratavam, desde a movimentação de partidos republicanos em congressos como o que aconteceu no Chile em junho de 1897, até a insurreição contra governos autoritários como o do czar da Rússia.

Adiante, uma matéria reivindicava em favor do professorado primário mineiro denunciando a situação das escolas mineiras:

Que adianta o Congresso Mineiro crear escolas às dezenas, às centenas, si não trata de dar aos professores meios de inaugurarem essas escolas com decência? Temos visto escolas que funcionão em verdadeiras choupanas, em pardieiros e até debaixo de árvores, tendo os alunos nos dias chuvosos de si cozerem às paredes de um pequenino casebre para si furtarem à chuva (FERNANDES, 1897, p. 2).

Schueler e Magaldi (2008, p. 35) relatam a situação das escolas nos anos finais do Império e início da Primeira República:

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes.

Dessa forma, percebe-se a importância da luta de professores e de diretores de escolas, por meio da edição de jornais para colocarem a questão da educação como pauta das discussões do Estado e da população mineira. Essa

luta implicou defender a liberdade de expressão da imprensa: “Quem reprime o pensamento atenta contra o homem. Fallar, escrever, imprimir, publicar, são círculos sucessivos à inteligência activa. São essas as ondas sonoras do pensamento” (FERNANDES, 1897, p. 2).

A escolha do jornal “Folha de Lavras”, fundado em 1893, como fonte de pesquisa deveu-se ao fato de ter realçado as ideias de Azarias Ribeiro, lutando pela valorização da escola pública no cenário local, tornando-se o mais representativo do período na cidade de Lavras. Era publicado aos domingos e dedicado, especialmente, aos interesses da instrução.

Pretendo uma interpretação que desconfia de outras observações menos expressivas da atuação de professores primários e indago o jornal editado por um professor fugindo da regra de pensar professores não questionadores de uma legislação imposta verticalmente pelo Estado. Os professores, de quem trato neste estudo, tanto Azarias Ribeiro quanto José Luis de Mesquita, acionavam professoras/es e a grande massa de trabalhadoras e trabalhadores em favor de lutas pela necessidade de modernização das escolas públicas e pela participação nos espaços que pensavam a construção dessa escola moderna. Oliveira (2007), ao problematizar relatórios de professores primários dos anos iniciais do século XX enviados às autoridades, orienta-nos para atenção aos questionamentos desses docentes:

[...] os professores, a maioria deles também convencida da necessidade de modernização da instrução pública, se debatiam entre a prescrição legal e os constrangimentos do dia a dia, fosse na inadequação dos espaços e nas irregularidades dos tempos, na carência de materiais e equipamentos, fosse na superlotação das salas de aula, na impossibilidade de atendimento aos preceitos da higiene e da renovação metodológica do ensino (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Com a edição de jornais de conteúdos independentes de credo ou religião, não filiados a partidos, os educadores combatiam e ressignificavam a atuação de docentes das camadas populares, negros, promovendo a insurgência de saberes classificados antes como subalternos. Vieira (2007) fala da importância da ocupação do espaço da imprensa:

Para a intelectualidade a imprensa, em geral, e o jornal, em particular, representaram um ofício, um meio de expressão e uma forma de promoção social. Ele permitiu ao intelectual, em diferentes contextos, marcar presença na cena pública para além dos espaços restritos dos círculos letrados (VIEIRA, 2007, p. 15).

Importantíssimo o exercício dessa ocupação por intelectuais, jornalistas negros, pois nos possibilita problematizar a ideia de que, no Brasil, não tiveram espaços na grande mídia ou então, de que o único espaço que conseguiram os/as negros/as era nas colunas criminais. Percebo, nesse momento, o empenho de professores negros no início da Primeira República em rastrear possibilidades de participação social, utilizando o jornal estrategicamente como veículo de articulação da população excluída para os embates e enfrentamentos. Os jornais editados pelos professores tratavam, principalmente, de temáticas relacionadas ao universo do trabalho de docentes e da classe operária operando como espaço privilegiado de luta dessas classes trabalhadoras. A discussão sobre tendências, ao analisar a fonte de pesquisa jornais, é ampliada com Vieira (2007):

A tendenciosidade do veículo, evidentemente, não justifica a recusa dessa como fonte de pesquisa, uma vez que não partilhamos da crença de que existem documentos fidedignos, capazes de expressar objetivamente a realidade. Consideramos como ponto de partida que os documentos, as fontes, os vestígios do passado expressam pontos de vista daqueles que os produziram e/ou prescreveram. Sendo assim, questões que se impõe não estão associadas às ideias do verdadeiro e do falso, da imprensa dizer ou não a

verdade, mas sim no entendimento dos motivos que a levaram a defender determinadas teses, bem como no desvelamento das estratégias discursivas mobilizadas para sustentá-las e, assim, persuadir o seu público leitor (VIEIRA, 2007, p. 16).

Os professores intervinham criando espaços de associativismo popular, negro que persiste ao longo do século XX e tem raízes históricas. Essas associações tinham como objetivo a valorização da raça negra e, com isso, conservavam como ponto central de suas ações a luta contra as formas de discriminação racial. Vieira (2007) reflete sobre a escolha da notícia:

A produção da matéria jornalística, apoiada em processos conscientes e/ou inconscientes do que deve ser considerado notícia, tem a força de tornar coisas visíveis ou invisíveis, de criar efeitos de verdade e de objetividade sobre mitos e/ou de conferir plausibilidade a posições absurdas. Esse lugar de luzes e de sombras precisa ser interpretado, de tal maneira que seja possível ver o que foi elidido e ressignificar o que se pretendia óbvio e indiscutível. Essa forma de leitura é possível quando compreendemos os enunciados presentes no impresso como intervenções de um agente social interessado em orientar formas de pensar, de sentir e de agir (VIEIRA, 2007, p. 16-17).

Com essa reflexão, esquadrihamos as fontes com olhar ampliado para intercâmbios entre resistências de professoras e professores, operários e operárias, trabalhadores e trabalhadoras.

6 NOTAS FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escrita de considerações finais é provocadora diante de tantas descobertas e aprendizados nesse processo instigante de pesquisa sobre a trajetória de dois professores negros, Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita, no sul de Minas Gerais – 1882/1954. Homens negros, músicos, escrivães de paz, diretores de escolas, conselheiros, integrantes de círculos literários, professores em escolas públicas, lideranças em agremiações políticas e esportivas, redatores de jornais.

Essas trajetórias inspiram-me a repensar o papel do intelectual com Foucault (2012, p. 71) que “não é mais o de se colocar um pouco na frente ou um pouco de lado, é antes o de lutar contra as formas de poder”, como esses professores, dispostos a pensar, principalmente, a organização da escola pública que atendesse a grande população, com homens e mulheres de saberes considerados subalternos.

Refletir a formação de professores/as, com esses intelectuais negros que não tiveram, em suas atuações, o mesmo valor da formação de uma escola agrícola na cidade de Lavras (ANDRADE, 2006) desafiou-me. Por que prédios suntuosos foram construídos no centro da cidade, para formação de professores/as, sem atenção para o acesso da população menos abastada? Por que Azarias Ribeiro de Souza deixa a cidade de Lavras e vai atuar em outro município? Por que José Luís de Mesquita morre na miséria?

Percebi, ao estudar os tempos do início da Primeira República, que homens, integrantes de alguns grupos da sociedade, participaram da construção do projeto de nação e evitaram o passado considerado inculto, bárbaro e selvagem, perseguindo a imagem de um país civilizado. Esse modelo de civilização não possibilitou a participação de homens e mulheres, negros e negras na luta pelos seus direitos. Com a leitura de Foucault, estive atenta à

produção de verdades que silenciaram populações, impossibilitando sua intervenção para a idealização da nação. Não existe a “verdade”, mas, sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2012). Dessa maneira, repensei resistências cotidianas que potencializam saberes produzidos às margens, emergindo novas possibilidades de reflexão sobre educação.

Penetrar o passado de homens que, praticamente, não deixaram vestígios de seu cotidiano, levou-me a questionar o descuido com documentação tão pertinente que trata de história recente que movimenta e motiva para a busca de enfrentamentos. Com olhar atento para acervo valioso, visualizei a urgência e importância das minhas questões de pesquisa, porque os professores estudados brigaram muito e acionaram diversos dispositivos, para manutenção de suas escolas em funcionamento e formação de homens e mulheres excluídos/as da participação política.

Seduzida pelas articulações tecidas por esses homens, ao criar espaços de convivência que possibilitaram organizações em rede na luta pela educação pública no sul de Minas Gerais, ousei novas explorações, ao propor o compartilhamento com a população em geral, professores/as, estudantes de escolas públicas, pesquisas realizadas na universidade que promovam cidadania, principalmente, com base em estudos que contemplam as lutas de negros e negras iniciadas no passado, mas que permanecem atuais.

Preocupa-me desenhar novos trajetos que repensem a transformação de saberes e fazeres docentes, desconfiando de práticas transformadas aparentemente que não problematizam o racismo e violências de gênero arraigadas no imaginário social brasileiro.

Ao perceber a complexidade da construção histórico-social de gênero, raça/etnia, é urgente não paralisar, mas construir coletivamente possibilidades de reinventar novos territórios de existência, pela imersão nos estudos que

viabilizam o entendimento de como se dão essas construções cotidianas e poder ressignificar práticas e interrogar dispositivos como a escola por meio de intervenção cultural e política.

É necessária atenção para que não ocorram retrocessos em relação ao que já foi conquistado, com a continuação de pesquisas que possam aprimorar a discussão e subsidiar alterações na constatação e promoção das diferenças presentes nas escolas e universidades brasileiras. Atentas/os a essa transformação radical do saber, educadoras e educadores de Lavras e o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Igualdade Racial (CMPPIR) trabalham juntas/os cobrando a efetivação da lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que “altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. Essa lei federal foi repensada com a participação de movimentos sociais articulados, que cobraram a ampliação e a implementação da lei 11.645²⁵ de 10 de março de 2008.

A existência dessa legislação legitima a cobrança do tratamento das relações étnico-raciais nas escolas e fortalece professoras e professores para atuar, considerando as diferenças presentes em escolas e universidades públicas brasileiras que podem favorecer potencialidades e possibilitar a intervenção na construção de valores sociais importantíssimos na atual sociedade brasileira.

²⁵ Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1990. 197 p.

ALVES, C. **Os escravos**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997. 144 p.

ANDRADE, T. de O. **Memória e história institucional**: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL (1892-1938). 2006. 153 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2006.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Coleção Leis Mineiras (1835-1889). Lei n. 3.116, de 06 de outubro de 1883. Cria uma escola normal na cidade de São João del-Rei, e escolas noturnas e de instrução primária em diversas localidades. **Assembleia de Minas**, Belo Horizonte, 6 out. 1883. p. 26-27.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Relatórios de Presidente de Província e do Estado de Minas Gerais (1891-1930)**. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1906. 56 p.

BARROS, S. A. P. de. História da educação da população negra: balanço preliminar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2015, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 01-15.

BASTOS, M. H. C. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). **Novos temas em história da educação**: instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 151-174.

BENCOSTTA, M. L. Cultura cívico-escolar católica e desfiles patrióticos no Brasil do início do século XX. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 30, n. 53, p. 391-403, 2014.

BLOCH, M. L. B. **A apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 159 p.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015510.pdf>> Acesso em 7 fev de 2016. 265 p.

CÁCERES, J. G. História de vida: guia técnica y reflexiva: estudos sobre lãs culturas contemporâneas. **Colima**, México, v. 6, n. 18, p. 203-230, 1997.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 166 p.

CARVALHO, J. M. de. Brasil 1870-1914: a força da tradição. In: _____. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 107-129.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 196 p.

CHALHOUB, S. Os mitos da abolição. In: _____. **Trabalhadores**. Campinas: Fundo de Assistência à cultura, 1989. p. 36-40.

CONVITE para matrícula. **Jornal Tribuna do Povo**, Lavras, v. 2, n. 95, p. 1-2, jun. 1923.

COSTA, E. V. da. **A Abolição**. São Paulo: Global, 1982. 102 p.

COSTA, F. Escola normal. **Vida escolar**: boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras, Lavras, v. 2, n. 25, p. 1-3, jul. 1908.

COSTA, F. Escolas normaes. **Vida escolar**: boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras, Lavras, v. 1, n. 6, p. 1-2, jul. 1907.

COSTA, F. Notícias. **Vida escolar**: boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras, Lavras, v. 2, n. 24, p. 1, jun. 1908.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014. 289 p.

FARIA FILHO, L. M. de; INÁCIO, M. S. (Org.). **Políticos literatos, professoras, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza, 2009. 259 p.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007. 313 p.

FERNANDES, R. Instrução. **O Astro**, Sant'Anna do Jacaré, v. 4, n. 149, p. 1-2, jun. 1897.

FONSECA, M. V. A história da educação e suas formas de tratamento em relação aos negros. In: _____. **População negra e educação**: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 95-136.

FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil**. 2000. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FONSECA, M. V. Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. da; FERNANDES, A. B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 61-91.

FONSECA, M. V. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 4, p. 123-144, jul./dez. 2002.

FONSECA, M. V. O perfil racial das escolas mineiras no século XIX. **Cadernos PENESB**, Niterói, v. 8, p. 72-97, dez. 2006.

FONSECA, M. V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. 258 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2010. 79 p.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 428 p.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard, 2001. 468 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 176 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012. 432 p.

FREITAG, B. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCAO, M. A. (Org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 163-180.

FREITAS, M. C. de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPANHO, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: volume 3. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 165-181.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 668 p.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007. p. 05-182.

GARCIA, S. M. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS, 1998, p. 31-50.

GETULINO. Órgão para a defesa dos interesses dos homens pretos. **Imprensa Negra**, Campinas, jan. 1925.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995. 198 p.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 206 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, A. R. Associativismo negro e educação em Belo Horizonte entre 1950 e 1960. In: EITERER, C. L.; CAMPOS, R. C. (Org.). **Sujeitos sociais, processos educativos e enfrentamento da exclusão**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 45-71.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**: volume 1. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.

GONDRA, J. G. Paul-Michel Foucault: uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 285-309.

GUIMARÃES, A. S. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 61, p. 147-162, nov. 2001.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. 164 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 102 p.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. 410 p.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 302 p.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 453 p.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113-124.

INÁCIO, M. S. Intelectuais, estado e a educação em Minas Gerais (1831-1840). In: FARIA FILHO, L. M. de; INÁCIO, M. S. (Org.). **Políticos literatos, professoras, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza, 2009, p. 45-65.

JORNAL TRIBUNA DO POVO. Lavras: [s.n.], 1926. 1 p.

LABORNE, A. A. de P.; GOMES, N. L. Raça, miscigenação e branquitude como elementos constitutivos da identidade nacional brasileira. In: LUZ, I. R. da; GONÇALVES, L. A. de O. **Sociabilidade e ações coletivas**: processos educativos em contextos escolares e não escolares. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 139-160.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LE GOFF, J. Documento-monumento. In: _____. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 535-549.

LIMA, A. H. de L. Azarias Ribeiro de Souza: docência negra na primeira república In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., 2015, Canoas. **Anais...** Canoas: SBECE, 2015. p. 01-14. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430100981_ARQUIVO_SBECE_AZARIASRIBEIRO_AndresaHelenadeLima.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

LIMA, A. H. de; MARTINS, K. B. Ensinando e aprendendo sobre relações étnico-raciais: a experiência do Curso Gênero e Diversidade na Escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA DOMOCULTURA, 7., 2014, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: [s.n.], 2014. p. 1-10.

LOURO, G. L. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000. 111 p.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 443-481.

LOURO, G. L. **Prendas e anti-prendas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1986. 285 p.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. 90 p.

MELO, V. A. de. Novas performances públicas masculinas: esporte, a ginástica, a educação física (século XIX). In: DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M.(Org.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora da Unesp, 2013. p. 119-152.

MESQUITA, J. L. de. A aurora de uma raça. **O Getulino**, Campinas, v. 2, n. 65, p. 1, 20 jan. 1925.

MESQUITA, J. L. A evolução da mulher. **Revista Ilustrada**, Lavras, v. 1, n. 4, p. 1, nov. 1924.

MESQUITA, J. L. de. **Farrapos jornalísticos e literários**. Lavras: [s.n.], 1927.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. 310 p.

MISKOLCI, R. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012. 208 p.

MOREIRA, S. do A. Cabeçalho do jornal “O Operário”. Acrópole: órgão de divulgação cultural da Tribuna de Lavras. **Separata da Tribuna de Lavras**, Lavras, v. 8, p. 1-7, jun. 1987.

MOREIRA, S. do A. Crisântemo Clube. Acrópole: órgão de divulgação do museu de Lavras. **Separata da Tribuna de Lavras**, Lavras, v. 2, p. 1-7, maio 1976.

MOREIRA, S. do A. Euterpe Operária: a querida furiosa. Acrópole: órgão de divulgação do museu de Lavras. **Separata da Tribuna de Lavras**, Lavras, v. 2, p. 1-7, maio 1976.

MOREIRA, S. do A. Moreno Sport Club. Acrópole: órgão de divulgação do museu de Lavras. **Separata da Tribuna de Lavras**, Lavras, v. 2, p. 1-7, maio 1976.

MÜLLER, M. L. R. **Educadores e alunos negros na Primeira República**. Brasília: Ludens, 2008. 138 p.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 206 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2012, Rio de Janeiro. **Palestras...** Rio de Janeiro: PENESB, 2012. p. 01-17. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. 224 p.

MUNIZ, D. do C. G. Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas minas oitocentistas (1834-1889). In: LOPES, A. A. B. de M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 298-319.

NEPOMUCENO, B. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 382-409.

NOGUEIRA, V. L. **A escola primária noturna em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. 196 p.

NOMEAÇÃO José Luís de Mesquita. **Jornal Tribuna do Povo**, Lavras, v. 2, n. 55, p. 1, set. 1922.

OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

OLIVEIRA, R. A. de; LIMA, A. H. de. Processos de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais: avanços limites e desafios. In: ALVARENGA, C. F.; RIBEIRO, C. M.; VALLIN, C. **Educação e diversidade: reflexões sobre o GDE**. Lavras: UFLA, 2014. p. 86-101.

PÁGINA de saude. **Boletim da Filial da Cruz Vermelha Brasileira em Lavras**, Lavras, [19--?].

PEREIRA, J. C. **Grupo escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918)**. 2005. 436 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PEREIRA, J. C. **O moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a educação secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1942)**. 2014. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRUDENTE, C. L. **Material complementar da disciplina relações étnico-raciais**. Lavras: Editora da UFLA, 2011. (Curso GDE/AVA/CEAD/UFLA).

RASPANTI, M. P. O que “eles” vestem: moda, vaidade e masculinidade no Brasil. In: DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora da Unesp, 2013. p. 185-212.

REIS, J. C. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2007. 207 p.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 195 p.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção.** Lavras: Editora da UFLA, 2008. 318 p.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Editora da UFLA, 2012. 532 p.

RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. de. (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção.** Lavras: Editora da UFLA, 2008. 318 p.

RIBEIRO JÚNIOR, A. Notícias. **Folha de Lavras**, Lavras, 1946.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 2007. 207 p.

RODRIGUES, Â. C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação.** 2013. 202 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROIZ, D. da S. Franz Boas e a institucionalização da antropologia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 249-255, jul./dez. 2010.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 333-359.

SALLES, R. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 165 p.

SANT'ANNA, D. B. Masculinidade e virilidade entre a Belle Époque e a República. In: DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. **História dos homens no Brasil.** São Paulo: Editora da Unesp, 2013. p. 245-266.

SANTOS, A. B. dos. **O negro legal.** Sorocaba: Uniso, 2006. Folheto.

SANTOS, G. R. Imagens de mulher: a mulher negra: a professora. In: LOPES, A. A. B. de M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **História da educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 320-325.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M.. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2008.

SCHWARCZ, L. M. Apresentação. In: FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007. p. 05-08.

SCHWARCZ, L. M. **Retrato em preto e branco**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 287 p.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. W. Entrevista com Joan Wallach Scott – entrevista a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998.

SILVA, A. da C. e. **Castro Alves**: um poeta sempre jovem. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 198 p.

SILVA, A. R. **Associação José do Patrocínio**: dimensões educativas do Associativismo Negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte – Minas Gerais. 2010a. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010a.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. 138 p.

SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R.(Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro e relações étnico-raciais no Brasil. São Paulo: EDUFSCAR, 2010b. p. 181-197.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 11-37.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. 133 p.

- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.
- SOUZA, A. R. de. A boa filha. **Folha de Lavras**, Lavras, v. 10, n. 417, p. 1, mar. 1903.
- SOUZA, A. R. de. Casa de instrução. **Folha de Lavras**, Lavras, v. 6, n. 225, p. 1-2, mar. 1899.
- SOUZA, A. R. Collegio Lavrense. **Folha de Lavras**, Lavras, v. 16, n. 721, p. 1-3. dez. 1909.
- SOUZA, A. R. Grupo escolar. **Folha de Lavras**, Lavras, v. 8, p. 57, dez. 1906.
- SOUZA, A. R. de. Instrução pública. **Folha de Lavras**, Lavras, v. 6, n. 250, p. 1-2, set. 1899.
- SOUZA, A. R. O analfabetismo. **Folha de Lavras**, Lavras, v. 10, n. 449, p. 1, nov. 1903.
- SOUZA, A. R. O analfabetismo. Folha de Lavras, **Folha de Lavras**, Lavras, v. 16, n. 688, p. 1-3, mar. 1909.
- SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. 127 p.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 157 p.
- VELLASCO, I. de A. O juiz de paz e o código do processo: vicissitudes da justiça imperial em uma comarca de Minas Gerais no século XIX. **Justiça & História**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 6, p. 65-96, jun./jul. 2003.
- VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.
- VILELA, M. C. et al. (Org.). Estudo de periódicos: possibilidades para a História da Educação brasileira. In: MENEZES, M. C. (Org.). **Educação**,

memória, história, possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 401-450.

VILELA, M. S. **A formação histórica dos campos de Sant'Ana das Lavras do Funil.** Lavras: Editora Indi, 2007. 450 p.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2012. 255 p.