

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

ISABEL MARIA LOPES

**O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS REPUBLICANAS E AS EXPERIÊNCIAS  
EDUCACIONAIS DOS NEGROS EM MINAS GERAIS NA VIRADA DO SÉCULO XIX  
PARA O SÉCULO XX**

UBERLÂNDIA

2024

ISABEL MARIA LOPES

**O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS REPUBLICANAS E AS EXPERIÊNCIAS  
EDUCACIONAIS DOS NEGROS EM MINAS GERAIS NA VIRADA DO SÉCULO XIX  
PARA O SÉCULO XX**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Mário Borges Netto

UBERLÂNDIA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L864h  
2024      Lopes, Isabel Maria, 1995-  
            O horizonte de expectativas republicanas e as experiências  
            educacionais dos negros em Minas Gerais na virada do século XIX para  
            o século XX [recurso eletrônico] / Isabel Maria Lopes. - 2024.

            Orientador: Mário Borges Netto.  
            Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-graduação em Educação.  
            Modo de acesso: Internet.  
            Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5101>  
            Inclui bibliografia.  
            Inclui ilustrações.

            1. Educação. I. Borges Netto, Mário, 1986-, (Orient.). II.  
            Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
            Educação. III. Título.

CDU: 37

---

            André Carlos Francisco  
            Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 07/2024/867, PPGED				
Data:	Vinte e três de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:40
Matrícula do Discente:	12212EDU051				
Nome do Discente:	ISABEL MARIA LOPES				
Título do Trabalho:	"O horizonte de expectativas republicanas e as experiências educacionais dos negros em Minas Gerais na virada do século XIX para o XX"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A educação na integração do negro na sociedade mineira pós-abolição (1891-1935)"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/xvx-uoya-rcb>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG; Sérgio Paulo Morais - UFU e Mario Borges Netto - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Mario Borges Netto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mario Borges Netto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2024, às 07:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Moura Nascimento, Usuário Externo**, em 05/03/2024, às 20:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5207844** e o código CRC **A4DCB23D**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização desta pesquisa. Agradeço aos professores do PPGED. Especialmente, agradeço ao orientador, o Prof. Dr. Mário Borges Netto. Agradeço aos professores que estiveram na banca de qualificação e na defesa Dr. Marcus Vinícius Fonseca, Dr. Sérgio Paulo Morais e Dra. Maria Isabel Moura Nascimento. Sou grata por ter tido a oportunidade de aprender com vocês.

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado localiza-se na linha de Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem por objeto compreender a integração social do negro no e por meio da escolarização no final do século XIX e início do século XX. As décadas finais do século XIX, igualmente às iniciais do século XX, correspondem a uma época de transições e mudanças significativas na sociedade brasileira. Dentre as mudanças mais expressivas encontram-se a abolição da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889). Concorrente a isso, ocorreu uma ampliação da urbanização, que produziu aspirações e expectativas em torno da modernização do país. A composição demográfica brasileira se diversificava com a imigração, a qual foi utilizada como mecanismo de composição da força de trabalho em um mercado de trabalho nascente. Somou-se a isso libertação da população negra escravizada, decorrente da abolição da escravatura e o contingente nacional não negro, que disputavam as ocupações no mundo da produção. A República herda do Império um elevado número de pessoas analfabetas que representava, para a intelectualidade e para o Estado, um empecilho para o desenvolvimento do Brasil. Dessa forma, foi atribuída à educação a função de erradicar o analfabetismo e de *regenerar* os cidadãos destituídos de instrução para a nova ordem social nascente, a saber, livre e competitiva. O aporte para a construção deste texto recai na questão racial, levando à seguinte problematização: a escolarização e a integração do negro foram objeto de preocupação dos governos do estado de Minas Gerais, no período que sucedeu a abolição? Ocorreram ações diretas às especificidades da condição social das comunidades negras no estado, principalmente quanto à escolarização dos negros? O objetivo desta pesquisa foi identificar a ocorrência de iniciativas governamentais relacionadas à integração do negro na ordem social livre e competitiva e ao processo de escolarização. Tomamos por fonte as Mensagens Presidenciais do Governo de Minas Gerais entre os anos de 1891-1930. Metodologicamente, buscamos compreender e analisar os espaços de experiências e os horizontes de expectativas presentes nas diferentes posições discursivas (Koselleck, 2006), as quais afirmam uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social (Fairclough, 2001). Disso, pudemos concluir que as fontes se revelaram silentes quanto à integração do negro, frustrando as expectativas geradas a partir das fontes em torno da República, porém o campo de experiências revela que os negros desenvolveram, em diversas situações, formas de educação e integração. Nesse caso, o silêncio não é sinônimo de vazio, de inexistência.

**Palavras-chave:** História da Educação; Experiências Educacionais dos Negros; Primeira República; Escolarização dos Negros; Minas Gerais

## ABSTRACT

The present master's research is situated within the field of Work, Society, and Education, in the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Its focus is in the comprehension of the social integration of the black people through and within the educational system in the late 19th and the early 20th centuries. The final decades of the 19th century, much like the early 20th century, marked a period of transitions and significant changes in Brazilian society. Among the most notable changes were the abolition of slavery (1888) and the Proclamation of the Republic (1889). Concurrently, urbanization expanded, giving rise to aspirations and expectations regarding the modernization of the country. The Brazilian demographic composition was diversified through immigration, as a mechanism to form the workforce in an emerging job market. This coincided with the liberation of the enslaved black population, following the abolition of slavery, leading to competition between the now-free black people and the non-black national contingent for occupations in the realm of production. The Republic inherited a considerable number of illiterate individuals from the Empire, perceived by the intellectuals and the State as an obstacle to Brazil's development. Consequently, education was assigned the role of eradicating illiteracy and regenerating the citizens lacking instruction for the emerging social order, characterized as free and competitive. The framework for constructing this text revolves around the racial issue, prompting the following inquiry: were the schooling and integration of black individuals a concern for the governments of the state of Minas Gerais in the post-abolition period? Were there direct actions addressing the specific social condition of black communities in the state, particularly concerning the education of black individuals? The aim of this research was to identify occurrences of governmental initiatives related to the integration of black people into the free and competitive social order and the educational process. The primary source utilized was the Presidential Messages from the Government of Minas Gerais, between 1891 and 1930. Methodologically, the research sought to comprehend and analyze the spaces of experiences and horizons of expectations present in different discursive positions (Koselleck, 2006), affirming a dialectical relationship between discourse and social structure (Fairclough, 2001). Consequently, we concluded that the sources remained silent on the integration of black individuals, frustrating expectations surrounding the Republic. However, the field of experiences reveals that, in various situations, black individuals developed forms of education and integration. In this case, silence is not synonymous with emptiness, with nonexistence.

**Keywords:** Education History; Educational Experiences of Black People; First Republic; Schooling of Black People; Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CONSTRUÇÃO DA NOVA ORDEM SOCIAL BASEADA NO TRABALHO LIVRE: ACONTECIMENTOS DOS ANOS FINAIS DOS OITOCENTOS E INICIAIS DOS NOVECENTOS .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Formação do mercado de trabalho brasileiro e as questões raciais.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2. Movimento contrário às teorias de racismo científico .....</b>	<b>28</b>
1.2.1. Imprensa Negra como movimento contrário a práticas racistas .....	33
<b>EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: DAS REFORMAS ÀS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DOS NEGROS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. A Constituição Mineira de 1891 e as reformas educacionais.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Instrução pública em Minas Gerais: reformas educacionais e as projeções de modernidade, civilidade e urbanidade (1892-1926).....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 A educação dos negros nos primeiros anos republicanos .....</b>	<b>53</b>
2.3.1. Experiências educacionais dos negros na Primeira República: aprendendo, ensino aos outros.....	54
2.3.1.1. Associativismo negro mineiro: Clube 28 de Setembro.....	56
<b>AÇÕES DO GOVERNO MINEIRO PARA INTEGRAÇÃO DOS NEGROS NA E POR MEIO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1. Temática educacional nas mensagens presidenciais.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Assuntos relacionados às iniciativas para com a educação dos negros nas mensagens presidenciais de Minas Gerais (1891-1930) .....</b>	<b>64</b>
3.2.1. Primeiro Momento (1888-1889): debate acerca da vadiagem em Minas Gerais ....	67
3.2.2. Segundo Momento (1890-1902): discurso presidencial na década de 1890 e a suposta crise na força de trabalho em Minas Gerais .....	73
3.2.3. Terceiro Momento (1903-1930): educação profissional em Minas Gerais .....	77
3.2.3.1 Propostas educacionais no Congresso Agrícola de 1903 .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

Os anos finais do século XIX, bem como os iniciais do século XX, foram marcados por acontecimentos que modificaram os rumos do Brasil. A abolição da escravidão, a crise e queda da Monarquia, a instauração da República. Em todos esses momentos o negro<sup>1</sup> participou ativamente,

[...] não lutou apenas pela sua emancipação, isto é, objetivando livrar-se do cativeiro. No processo de formação da nação brasileira o negro estará presente, lutando com outros estratos da nossa população para nos desligarmos de Portugal, e, depois da Independência, pela instauração da República (Moura, 2021, p. 221).

O fim da escravidão no Brasil, ainda que tardiamente (uma vez que fora um dos poucos países que ainda a mantinham), trouxe consigo a possibilidade de as pessoas negras se projetarem como cidadãs, donde antes eram consideradas como posse de outrem, uma propriedade, uma mercadoria. Dessa forma, criou-se um novo cenário no país.

Conforme salienta Schwarcz (2012),

O cenário que então se abriu era propício a todo tipo de utopia e projeção. A República surgiu alardeando promessas de igualdade e de cidadania — uma modernidade que se impunha menos como opção e mais como etapa obrigatória e incontornável. O grande modelo civilizatório seria a França, com seus circuitos literários, cafés, teatros e uma sociabilidade urbana almejada em outras sociedades (Schwarcz, 2012, p. 19).

A República representou novas possibilidades de sociabilidade e um horizonte de expectativas. Entretanto, o novo cenário revelou-se contraditório, de modo que as promessas republicanas de igualdade e de cidadania fizeram muito mais parte do plano ideal das expectativas do que da realidade propriamente dita.

Petrônio Domingues (2004) afirma que, inicialmente, um número significativo de negros tinha esperança de que a República pudesse oferecer melhorias concretas às suas vidas. Depois de alguns anos, o balanço foi negativo. A República não assegurou emprego, educação, moradia ou participação política; em síntese, não foi implementada nenhuma política pública que beneficiasse diretamente a população negra. Além disso, nas décadas que antecederam a virada do século XIX, estabeleceu-se um horizonte de expectativas acerca dos rumos que o Brasil poderia tomar.

A República herdou inúmeros problemas da Monarquia, dentre eles a questão do analfabetismo. Nesse período, havia um elevado quantitativo de pessoas que não sabiam ler ou escrever, isso era visto como barreira ao almejado progresso. Dessa forma, o papel da escola

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto utilizaremos o termo negro para referenciar a população negra enquanto grupo social, não significando que ignoramos as questões de gênero e de classe que envolvem as relações sociais nas quais estão inseridas.

tomou uma hiperdimensão, tratava-se da ferramenta para formar o país amorfo, transformando os habitantes em povo, necessidade republicana primeira. Além de estabelecer padrões cívicos, morais e higiênicos. Seria, dessa forma, a regeneração para uma população tida como cheia de vícios (Carvalho, 1989).

Acerca da história da educação, por algum tempo houve um predomínio de invisibilização dos negros. Isso se deve ao pressuposto de que o referido grupo social vivenciou séculos em condição de escravizado e, por isso, não teve acesso à escolarização. Entretanto, essa afirmativa possui margens de contestação, o que vem ocorrendo em estudos mais recentes acerca do tema. Por exemplo, Marcus Vinícius (2019) demonstra que, em Minas Gerais, no século XIX, ainda no Império, os negros não só frequentavam a escola, como eram maioria ou quantidade próxima dela. Isso demonstra que a escolarização para os negros implicava em afirmação social e negação da escravização. O pressuposto supracitado, diante disso, torna-se falacioso, a presença dos negros nas escolas mineiras na época não era esporádica, tampouco casual.

Metodologicamente, buscamos, tanto no campo das experiências, reconhecer o papel desempenhado pela educação para os negros, quanto no horizonte de expectativas no contexto de virada de séculos. Reinhart Koselleck (2006) afirma que todas as histórias foram construídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuaram ou que as sofreram. Diante disso, estabelecer relação com a escolarização dos negros nos primeiros anos da República em Minas Gerais se torna via para reconhecer não só as expectativas, mas também as experiências desse grupo social. Tanto uma quanto a outra “[...] são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã” (Koselleck, 2006, p. 308).

Para Koselleck (2006), expectativa e experiência não se encontram apenas na execução concreta da história, na medida que a fazem avançar,

[...] elas fornecem as determinações formais que permitem que o nosso conhecimento histórico decifre execução. Elas remetem a temporalidade do homem, com isto, de certa forma meta-historicamente, à temporalidade da história (Koselleck, 2006, p. 309).

Segundo Melo Junior (2011), as experiências e suas articulações seriam inevitáveis e contínuas, além de terem a função de exercer pressão sobre a consciência social, determinando pessoas conscientes de seus papéis na sociedade de classes.

Na experiência “se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento” (Koselleck, 2006, 309). Acrescemos a essa concepção de experiência as

contribuições de E. P. Thompson (1998), para o qual é através da experiência que se torna possível elaborar, teoricamente, uma explicação racional das mudanças históricas. Pautando-se dialeticamente nas experiências dos ingleses, Thompson (1998) buscou reconhecer os conflitos que marcaram o início do capitalismo na Inglaterra do século XVIII, sendo através das múltiplas experiências que se constitui a classe social, bem como suas diferentes formas de ações coletivas. Thompson (1998) procura descartar a construção da experiência ligada apenas ao empirismo vulgar. Dessa forma, pensar o conceito de experiência afastado de uma condição teórica poderia levar ao relativismo e à passividade das classes sociais envolvidas no processo histórico (Melo Junior, 2011).

A expectativa, por sua vez,

[...] é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (Koselleck, 2006, p. 310).

Apesar de se relacionarem, experiência e expectativa não são conceitos simétricos complementares, pelo contrário elas possuem formas diferentes. Diante disso, uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente pela experiência. “Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais” (Koselleck, 2006, 310).

Para direcionar esta investigação acerca da integração do negro no referido período, destacamos como fonte as mensagens<sup>2</sup> dos presidentes do estado de Minas Gerais (posteriormente denominados de governadores), entre os anos de 1891 e 1930. Quando necessário, recorreremos a desdobramentos de anos anteriores e/ou posteriores dos delimitados, recorreremos também aos anais do Congresso Mineiro. As fontes oficiais contêm indícios de experiências educacionais do contexto, quando apresentam balanços das ações governamentais ou análises do real, bem como um horizonte de expectativas expresso nas propostas governamentais para o futuro do Estado.

---

<sup>2</sup> Textos que eram encaminhados anualmente ao poder legislativo, cujos assuntos inerentes à administração revelavam ações e anseios governamentais, obras públicas, instrução pública, instituições bancárias e escolares, eleições, saúde, sistema carcerário, agricultura, pecuária, enfim os mais diversos temas em forma de relatório. Os referidos textos podem ser acessados através do CRL- *Digital Delivery System*, um Projeto de Materiais Latino-Americanos (LAMP) no Centro de Bibliotecas de Pesquisa (CRL), que digitalizou documentos do poder executivo emitidos pelo Governo Nacional do Brasil entre 1821 e 1993 e pelos governos provinciais, desde o mais antigo disponível para cada província até o final do século primeira República em 1930. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazilhttp://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=0&m=138&s=0&cv=19&r=0&xywh=-1516%2C-173%2C4855%2C3425>.

Além disso, compreendemos as fontes como portadoras de discursos políticos ligadas ao poder estadual e às iniciativas governamentais. Para estudá-las recorreremos à análise de discurso fundamentada em Norman Fairclough (2001), em que o discurso é assumido como prática social (política e ideológica) e não como uma manifestação puramente individual daqueles que os anunciam e manifestam. Assim, o discurso implica um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, além de ser um modo de representação (Fairclough, 2001). Portanto, por ser prática social, o discurso pode manifestar teorias, ideias, pensamentos e posicionamentos políticos e sociais.

Nesta pesquisa buscamos compreender, sobretudo, a integração social do negro. Ademais, a delimitação espacial de Minas Gerais – antes província, posteriormente estado – como foco desta pesquisa, justifica-se por suas dimensões sociais e econômicas. Foi uma das províncias que contou com um alto quantitativo de negros no período que antecedeu a abolição. Lopes e Chamon (2019) salientam que Minas Gerais não apenas era a província com maior número de escravos, mas também detinha o maior contingente populacional do Brasil, representando 20,5% dos habitantes. Salientam, ainda, que a historiografia sobre Minas Gerais defendia que, com o fim da mineração, a província além de decadente estava despovoada. Entretanto, o que ocorreu realmente foi o aumento populacional, vinculado à produção de alimentos para o mercado interno e externo.

Nesse sentido, faz-se necessário definir o que é integração. Trata-se de um processo de controle social, em que, por meio de ações do Estado, o sujeito ou os grupos são inseridos às relações sociais, conforme as normas sociais de um contexto. Uma busca por congruência entre normas culturais e comportamento. Uma teorização funcionalista, que visa garantir a integração sem cair em um estado de anomia social.

A integração social pode ser definida como o processo de fazer de parte um todo ou inteiro. Ou seja,

Integração social, refere esse processo ou seu estado resultante ao sistema social, e é constituída, por sua vez, das dimensões da integração cultural, definida nesse caso como a coerência dos padrões normativos uns com os outros; da integração normativa, definida com a articulação dos padrões normativos como processos motivacionais de modo que a conformidade seja alcançada; da integração consensual e da integração de comunicação, definidas como a participação e a transmissão de padrões normativos entre os membros do sistema social; e da integração funcional, definida como o entrosamento de reivindicações, expectativas e atos manifestos (Miranda Netto *et al.*, 1986, p. 618).

Embora o termo integração possa ser aplicado a sistemas culturais e a sistemas de personalidades nas ciências sociais, sua referência primordial, em quase todos os casos, é a sistemas sociais. Envolve, portanto, a economia, no que se refere à ocupação do sujeito na

produção; a cultura, no que se refere à transmissão de normas, valores, conhecimentos para o estabelecimento da congruência entre os elementos socioculturais e o comportamento do indivíduo; e envolve, também, a política, como meio para efetivação disso.

O conceito de integração foi popularizado nos estudos sociais sobre a população negra por Florestan Fernandes (2021), em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*. Nesse livro, o autor estuda a integração do negro em São Paulo na virada do século XIX para o século XX. Fernandes (2021) demonstra que a abolição da escravidão tornou as pessoas negras senhoras de si mesmas, contudo, suas condições de vida foram miseráveis. As condições materiais da vida social da população negra, segundo o autor, entraram em choque com as aspirações da ordem social livre e competitiva, gerando um estado de anomia.

Tendo Fernandes (2021) como referência deste trabalho, tomamos a integração como chave de leitura para a condição social da população negra nas primeiras décadas pós-abolição. Conforme vimos, a integração se efetiva pela ocupação na produção e pela educação, fim e meio, respectivamente. Por isso, problematizamos as ações governamentais e as experiências da população negra por meio da integração no período republicano. Como se deu essa integração? No estado de Minas Gerais, houve ações governamentais dedicadas à integração desse grupo social após abolição?

Para dar conta do nosso problema de pesquisa, definimos por objetivo geral identificar a ocorrência de iniciativas governamentais relacionadas à integração do negro na ordem social livre e competitiva e ao processo de escolarização. Além disso, buscamos [1] desenvolver uma abordagem teórica acerca do negro no processo de construção de uma nova ordem social baseada no trabalho livre; [2] apresentar um panorama da educação em Minas Gerais nos primeiros anos da República a partir de reformas educacionais; [3] caracterizar as fontes diante dos questionamentos que guiaram a pesquisa, buscando identificar nelas ações governamentais para a integração dos negros na e através da escolarização.

Pensar, refletir e recuperar a história do negro é caminho para reparar o abandono causado por uma historiografia oficial dos vencedores. Diante disso, contribuir com a comunidade científica, especialmente da área da Educação, de modo a ampliar o conhecimento histórico do processo de escolarização dos negros em Minas Gerais.

O contingente populacional de Minas Gerais teve um crescimento significativo devido à mineração. De acordo com Campolina (1988), nas áreas de mineração no estado foram se formando vilas. Essa conformação urbana em ascendência apresentava demanda por força de trabalho e por serviços especializados que, em sua maioria, foram prestados pelas pessoas negras.

Wirth (1982) salienta que Minas Gerais se caracteriza por contradições. Uma das três principais unidades federativas em produção industrial, transporte e renda estadual, entretanto, possuía baixa renda *per capita*, altos índices de analfabetismo e condições de saúde ruins. Salienta, ainda, que nas primeiras décadas da República, as estruturas herdadas da ordem social escravocrata estiveram ligadas aos ideais e às expectativas modernistas anunciadas pela Minas Gerais republicana.

No período em análise, ocorreram inúmeras ações governamentais que visavam tornar o Brasil uma nação de pessoas educadas, diante dos altos níveis de analfabetismo, não seria diferente em Minas Gerais. Reformas educacionais de criação e recriação do ensino fizeram parte desse cotidiano. É bom enfatizar que, na época, era comum a busca em costumes herdados do regime anterior como forma de manutenção da estrutura senhorial e vertical, tal qual já se era conhecido. Em movimento contrário, a população negra, no pós-abolição, criou seus próprios meios para se integrar na sociedade.

A presente pesquisa se encontra organizada em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos uma abordagem teórica cujo foco é o negro no processo de construção de uma nova ordem social baseada no trabalho livre. Procuramos fundamentar as questões que envolveram a formação do mercado de trabalho brasileiro, bem como as teorias raciais que se desenvolveram no contexto de virada do século XIX e o modo como refletiram nas relações sociais. Apresentamos, ainda, a Imprensa Negra como experiência contrária ao horizonte de práticas racistas que se estabeleceu na época.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama da educação em Minas Gerais na Primeira República. Desde as reformas educacionais da época, que refletiam o horizonte de expectativas, que se estabeleceu em torno dos rumos que poderiam ser tomados em direção ao progresso e o papel da educação de *regenerar* os cidadãos destituídos de instrução. Apesar de as reformas educacionais representarem o esforço governamental para com a educação, não houve ações ligadas às particularidades da população negra. Diante disso, apresentamos que o campo de experiências revela que a comunidade negra desenvolveu maneiras próprias de educação e integração, especialmente através do associativismo.

No terceiro capítulo, procuramos caracterizar as fontes diante dos questionamentos que guiaram a análise. Inicialmente, verificamos os assuntos relacionados à educação presentes nos textos analisados. A partir de então, buscamos encontrar ações direcionadas à educação, assim como à integração dos negros. Constatamos a falta dessas ações nos discursos governamentais entre os anos de 1891 e 1930. Esse capítulo se encontra dividido em três momentos: [1] evidencia uma das primeiras preocupações republicanas, que a antecedeu, o debate acerca da vadiagem e

os meios para reprimi-la e/ou controlá-la, nesse momento recorreremos aos anais do Congresso Mineiro; [2] situa-se entre os anos de 1890 e 1902, em que o discurso se concentrará em uma suposta crise na força de trabalho enfrentada por Minas Gerais no referido período; [3] a partir de 1903, e pelos anos seguintes, em que um horizonte de expectativas se abre, relacionadas à educação profissional no estado que, indiretamente, recaíram sobre a população negra.

Portanto, com base na análise das fontes, percebemos que o discurso governamental da Primeira República, através das mensagens presidenciais mineiras, revelou-se silente quanto à integração dos negros. Desencadeando uma prática tortuosa. Em certa maneira, o silenciamento corrobora o ideário racista de branqueamento estabelecido na época.

## **CONSTRUÇÃO DA NOVA ORDEM SOCIAL BASEADA NO TRABALHO LIVRE: ACONTECIMENTOS DOS ANOS FINAIS DOS OITOCENTOS E INICIAIS DOS NOVECENTOS**

A população negra, em muitas situações, encontrava-se deslocada na ordem social em formação. O cenário, carregado de contradições de um país senhorial escravocrata, caracterizou o processo de transição da ordem social escravocrata para uma nova ordem social, baseada no trabalho livre, que se instalou no Brasil na virada dos séculos. O Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão, e quando o fez, não criou condições objetivas para assegurar a igualdade de tratamento e de oportunidades à população negra. Ao não assegurar essas condições, consequências que impactaram profundamente sua realidade social ao longo dos anos se estabeleceram.

Contrastes sociais dificultaram a integração social dos negros na sociedade em nascimento, por exemplo, a “entrada dos racismos e das teorias raciais de toda ordem, que impuseram novas divisões entre os grupos humanos, agora justificadas por argumentos e teorias biológicas” (Schwarcz, 2012, p. 20). As referidas teorias e discriminações, além de evidenciarem contradições sociais, dificultaram a integração negra na sociedade de classes.

Roger Bastide e Florestan Fernandes (1955)<sup>3</sup>, ao analisarem a vida e condição social da população negra brasileira, demonstraram que escravidão foi elemento estrutural e civilizador na constituição da sociedade brasileira e na organização da ordem de classes.

Depois de abolida a escravidão, “com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para cidadão” (Costa, 2010, p. 137).

Diante disso, faz-se necessário interpretar as causas sociais, econômicas e culturais que permearam a referida transição. Nesse período, havia um distanciamento entre os valores dos detentores do poder e aqueles necessários para o novo regime nascente (Fernandes, 2021). Por um lado, uma ordem social que nascia orientada pelo modo de trabalho assalariado e pelos valores republicanos e, por outro lado, a permanência de valores e costumes da ordem social anterior, senhorial escravocrata. O contexto exigiu sobremaneira do negro, que, agora livre, deveria concorrer aos espaços da ordem social competitiva, ao passo que a sua inserção

---

<sup>3</sup> No início da década de 1950, a pedido de Alfred Métraux, Roger Bastide e Florestan Fernandes supervisionaram e executaram uma pesquisa encomendada pela UNESCO sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor em São Paulo. INQUÉRITO ANHEMBI- UNESCO, como usualmente ficou conhecida no campo a sociologia. Os resultados da pesquisa compõem o livro *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, publicado em 1955 pela editora Anhembi (Bastide; Fernandes, 1955).

enfrentava barreiras sociais, por vezes erigidas sob os valores e costumes do regime escravocrata. A marginalização pode ser entendida como exemplo dessas barreiras, pois eram objetivas à medida que não acessavam os postos de trabalhos urbanos industriais, e que melhor remuneravam, devido à discriminação de cor, bem como, discriminações subjetivas, haja vista que o preconceito de cor dava os contornos para a discriminação racial que induzia essa marginalização. Diante disso, o negro se apresenta a nós como agente histórico essencial para a superação de barreiras sociais e a construção de uma nova sociabilidade.

Clóvis Moura (2021) apresenta três pontos que culminaram na marginalização dos negros: [1] a falta de condições para que o escravizado pudesse estabelecer um novo tipo de ordenação social; [2] a existência de um sistema de peneiramento, constituído pós-abolição, que contribuía para impossibilitar e/ou dificultar as possibilidades de integração negra na sociedade capitalista emergente; [3] e a falta de políticas públicas para absorvê-lo no novo regime econômico.

Dessa forma, podemos admitir que a integração negra na sociedade competitiva brasileira ocorreu de forma tortuosa e excludente e que mecanismos, institucionalizados ou não, conscientes ou não, desenvolveram-se para afastar as pessoas negras da participação do desenvolvimento nacional, ou pelo menos, da expectativa de desenvolvimento, emanada especialmente pelos progressistas (proprietários de terras), que apontavam para a formação de um mercado interno para produtos da indústria de bens de consumo.

Vale ressaltar que, para compreender a formação social capitalista no Brasil, primeiramente é necessário conhecer a sociedade escravista, bem como seus vícios e contradições. Conforme salienta Ianni (1978, p. 25), “no Brasil, a formação social capitalista foi se construindo, por assim dizer, por dentro e por sobre a formação social escravista”.

Inicialmente, a escravização ocorria de maneira naturalizada. A ideia de questioná-la, inexistia, e quando era feita, ficava a cargo dos próprios escravizados que, na maioria das vezes, não encontravam apoio. Contudo, seria errônea a ideia de que os negros aceitavam passivamente a escravização. “Fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos, desde os primeiros tempos” (Fausto, 1995, p. 52).

Assim, com o desenrolar da escravização, surgiram inúmeras formas de resistir<sup>4</sup>, bem como de romper com o estigma de escravizado. Em Minas Gerais, por exemplo, frequentar a

---

<sup>4</sup> A resistência dos negros escravizados tinha como objetivo não apenas a conquista da liberdade, mas também a busca por impor limites aos excessos de tirania. Fugas individuais ou em grupos, formação de quilombos, suicídio,

escola era uma forma de resistência (Fonseca, 2019). Nesse estado, em meados do século XIX havia um elevado contingente de pessoas negras livres e libertas. Quanto à estrutura demográfica mineira,

[...] o fato de que nessa região encontramos um predomínio absoluto dos negros em meio à população, sobretudo aquela que foi registrada na condição de indivíduos livres. Dados relativos aos anos de 1830 indicam que a população mineira registrava 269.916 indivíduos livres [...] Os negros (pardos, crioulos, africanos) atingiram 59% da população livre de Minas, ou seja, compunham a maioria absoluta dos indivíduos que não eram escravos (Fonseca, 2019, p. 135-136).

A população negra livre de Minas Gerais ocupava as mais diversas esferas sociais, inclusive as instituições escolares<sup>5</sup>. Nesse período, uma série de iniciativas foi tomada pelo governo mineiro para com a educação.

[...] O governo da província de Minas Gerais demonstrou preocupação com uma intervenção sistemática na área da educação, desenvolvendo uma série de iniciativas que se configuraram como uma política de instrução pública. Uma dessas iniciativas foi o progressivo controle das aulas públicas e particulares visando à construção de dispositivos que permitissem conhecer a realidade educacional da província e também compreender as demandas que eram necessárias para a ampliação do atendimento do serviço na área de educação (Fonseca, 2019, p. 139).

A consequência mais direta desse processo foi a exigência para que professores, que ministravam tanto aulas públicas quanto particulares, enviassem ao governo listas com o registro de seus alunos. Fonseca (2019), ao analisar documentações censitárias e listas de professores de Primeiras Letras em Minas Gerais, entre as décadas de 1820 e 1830, constatou que em algumas escolas os negros compunham a maioria dos alunos e, quando não a ocupavam, o quantitativo era bastante próximo do de brancos. Constatou, ainda, que essa realidade se modificava nos níveis acima da escola de instrução elementar. Analisar as referidas documentações permitiu que fosse estabelecido um perfil racial de escolas mineiras.

Diante do exposto, percebe-se que em Minas Gerais a população negra buscou ter contato com as escolas de instrução elementar. Segundo Fonseca (2019, p. 150), “isso pode ser entendido como uma tentativa de afirmação no espaço social e também como forma de demarcar um distanciamento do mundo dos escravos, ou ainda um domínio dos códigos de conduta das pessoas livres”.

Veiga (2019) e Fonseca (2019) demonstram que a presença negra nas escolas de Minas Gerais antecedeu a abolição da escravidão. Assim, afirmar que os negros não tiveram acesso à

---

desobediências, alianças, irmandades, organização de revoltas eram meios comuns de buscar romper com a escravidão (Moura, 2020).

<sup>5</sup> Em 1824, ainda no Império, fora fixada a primeira Constituição Brasileira, a qual assegurava a instrução primária gratuita como um direito de todo cidadão (Brasil, 1824). Cabe ressaltar que, nesse período, os negros que eram escravizados não eram considerados cidadãos, o que os proibia de frequentar a instrução pública.

educação em Minas Gerais, no período imperial, não se sustenta. Por conseguinte, as pessoas negras livres e/ou libertas foram um grupo que compreendia diretamente o valor social da experiência escolar, utilizaram-na não apenas como mecanismo de afirmação social, mas também como demarcação de distanciamento da escravidão.

Além de frequência na escola como demarcação de distanciamento da escravidão, outras diferentes formas de resistência poderiam ocorrer individual ou coletivamente. Dessa forma, as bases das relações escravistas eram solapadas, criando uma esfera de desajustes.

Os diversos escalões, os variados degraus de reação contra o *status* do escravo defluíram em uma constelação de desajustes na economia escravista. Do ponto de vista do próprio escravo, essas reações iam desde suicídios, fugas individuais ou coletivas, até a formação de quilombos, as guerrilhas, as insurreições cidadinas e a sua participação em movimentos organizados por outras classes e camadas sociais (Moura, 2020, p. 59).

Salientamos que, apesar das diferentes resistências adotadas, até as últimas décadas do século oitocentista a desorganização do regime servil não resultou no dismantelo total da escravidão. Sucessivas foram as repressões, porém em cada insurreição a luta para o fim dela se fortificava e se tornava mais organizada. À medida que os meios de resistência dos negros contra o regime escravista se intensificavam, crescia também, por entre a classe dominante, o medo dos rumos que o país poderia tomar. Esse medo contribuía para a intensificação de meios de repressão e de coerção social (Azevedo, 1987).

A “repressão e a resistência são faces de uma mesma moeda” (Campolina, 1988, p. 36). A organização em prol do dismantelo do sistema escravocrata não ocorria de maneira momentânea, estabelecia-se pacientemente, com objetivos pré-estabelecidos.

Todas as vezes que pôde, usou da violência contra os seus senhores para se livrar do cativo. Desde que a escravidão foi instituída que o escravo iniciou a luta para aboli-la. [...] O escravo rebelde foi uma força social ativa e permanente no processo de modificar-se o tipo de trabalho existente no Brasil (Moura, 2021, p. 216).

Dessa forma, gradativamente as diferentes insurreições afetavam as bases do regime servil e, concomitantemente, as relações de trabalho entre senhores e escravos. Ao passo que crescia o número de pessoas livres e libertas, crescia também um contingente alto de pessoas negras sem acesso às fontes de trabalho e aos meios sociais de vida. Dessa forma, o desemprego e o subemprego se tornaram parte da realidade cotidiana da população negra.

Percebe-se que o processo que buscava o dismantelo total da escravidão unificou diversos grupos. Nesse sentido,

[...] a campanha abolicionista pode ser vista como expressão da luta de classes que se travava no país no fim do século XIX. [...] A convivência de amplos setores da sociedade permitiu às camadas populares e aos escravos se mobilizarem na luta contra 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 povo e — poderíamos acrescentar — uma conquista dos negros (Costa, 2010, p. 129).

Um problema social, que se arrastava por mais de três séculos, fora legalmente resolvido. A escravidão acabara. Entretanto, o fim não trouxe consigo ações do Estado para a promoção da integração negra à sociedade de classes. De que forma os recém libertos adotariam a postura de “senhores de si mesmos” que lhes foi conferida pela chamada Lei Áurea?

A Lei Imperial, de 13 de maio de 1888, colocou fim na escravidão, porém não solucionou a questão da integração negra na sociedade livre competitiva, como denominava Florestan Fernandes (2021). Apesar de a abolição ter tido abrangência nacional, cada região possui particularidades frente ao fim desse regime. Florestan Fernandes (1955), nos seus estudos, enfatiza que em São Paulo pós-abolição não ocorreram grandes mudanças na condição social dos negros.

### **1.1. Formação do mercado de trabalho brasileiro e as questões raciais**

Buscaremos analisar a formação do mercado de trabalho no Brasil, por meio do viés racial. No decorrer dos anos de 1800, gradativamente o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho livre. Até meados do século XIX, bem ou mal, os negros detinham o lugar central no sistema econômico (Moura, 2021). Florestan Fernandes (1955) evidencia que o negro, além de parte do sistema econômico, havia se tornado fonte regular e exclusiva de trabalho na produção agrícola; como escravo, era “o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, porque era o produtor da riqueza geral, através do seu trabalho” (Moura, 2020, p. 59). Dessa forma, sustentava a economia primário-exportadora, não apenas o café, mas também o açúcar, o ouro e o algodão. Além disso, nas cidades, era responsável por boa parte dos serviços,

[...] (eram artesãos, reparadores, além de executarem serviços pessoais). Havia ainda os chamados negros de ganho, escravos que ofereciam seus serviços nas ruas, cujo trabalho representava uma renda adicional para muitas famílias da classe urbana (serviços diversos, incluindo-se aí também a prostituição e a mendicância) (Theodoro, 2008, p. 38).

A transição para o trabalho livre se deu de maneira excludente. Para Mário Theodoro (2008, p. 15),

Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de-obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência.

A chamada Lei de Terras (Lei n. 601/1850) operou na regulação conservadora da estrutura fundiária no Brasil,

[...] a Lei de Terras foi promulgada no mesmo ano em que se determinou a proibição do tráfico de escravos (Lei Euzébio de Queiroz), marco da transição para o trabalho livre. É nesse contexto que a nova medida legal começa a vigorar, restringindo drasticamente as possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravista para o trabalho livre (Theodoro, 2008, p. 34).

Viotti da Costa (1999) salienta que a Lei de Terras se baseava na ideia de que o único meio de garantir o trabalho livre nas fazendas era dificultar o acesso à terra. Isso faria com que o trabalhador livre não tivesse uma alternativa senão a de permanecer nas fazendas. Nesse sentido,

Para os ex-escravos, dedicados em sua grande maioria às atividades rurais, a passagem ao trabalho livre não significou sequer a sua inclusão em um regime assalariado. Quando permaneciam nas fazendas, sua passagem à condição de dependente ampliou a massa de trabalhadores livres submetidos à grande propriedade e afastados do processo de participação nos setores dinâmicos da economia (Theodoro, 2008, p. 35).

No período após a abolição, muito maior do que a preocupação por desenvolver políticas de integração, era a preocupação de “libertar os brancos do fardo da escravidão do que estender aos negros os direitos de cidadania” (Costa, 2010, p. 137). Diante disso, fica evidente que a transição da forma de trabalho escrava para o trabalho livre foi um processo hegemônico. Em que os detentores do poder na época, os fazendeiros, puderam não apenas acompanhar a transição, mas também controlá-la.

Além da Lei de Terras, a política de imigração ocorreu sem meios de proteção aos negros. Na transição do regime do trabalho escravo para o livre, no Brasil, o problema da força de trabalho era tema recorrente nas discussões que mobilizaram a opinião pública.

Para Domingues (2004, p. 83), a “solução vislumbrada pela fração hegemônica da classe dominante foi fomentar a imigração europeia, por um motivo muito ‘simples’: a imigração resolveria o problema da escassez de ‘braços’ na lavoura”. O incentivo à imigração em massa pode ser entendido como parte do projeto de substituição étnica da força de trabalho, buscando o branqueamento.

Acerca da intensificação da imigração,

[...] à medida que a possibilidade de uma grande imigração europeia tomava corpo, impulsionada por uma corrente de políticos imigrantes, entre eles também alguns abolicionistas, o negro começa a ser descaracterizado não só enquanto força de trabalho, mas sobretudo como futuro cidadão (Azevedo, 1987, p. 252-253).

Nesse sentido, consolida-se uma visão de cunho racista, em que o processo de solução para o problema da força de trabalho se daria por meio do branqueamento. Isso fez com que uma série de medidas e ações governamentais desenhasssem a exclusão, a desigualdade, e a

própria tentativa de apagamento das pessoas, da história e da cultura negras, por meio da generalização: pobreza. Acerca disso, retomaremos posteriormente.

Florestan Fernandes (2021) salienta que a inserção de estrangeiros no regime de trabalho livre rapidamente foi associada ao melhoramento dos meios de produção. A referida associação contribuiu para que o imigrante fosse tido como autêntico exemplo de trabalhador livre e assalariado.

Entretanto, Domingues (2004) ressalta que a visão quixotesca de que os imigrantes europeus eram cultos, profissionais, experientes, conhecedores de técnicas de plantio, cultivo e até mesmo fabris era uma visão que não condizia com os fatos.

É mais um mito construído pelo discurso imigrantista, para legitimar a importação em massa de uma força de trabalho européia, do que propriamente retrato fiel do quadro social da Europa na época, sobretudo das regiões que serviram de pólo de emigração. Por exemplo, a maioria dos imigrantes italianos que entraram em São Paulo era oriunda das regiões campestres, e suas condições de vida social e cultural eram deploráveis. A penúria era quase absoluta (Domingues, 2004, p. 89).

Diante disso, a superioridade cultural dos imigrantes não encontra respaldo empírico na realidade histórica. No entanto, nesse período recaiu sobre os negros um estigma de inferioridade. Domingues (2004) salienta que as pessoas negras, ao contrário do defendido pelo discurso oficial da elite, não eram despreparadas para desenvolver trabalhos especializados. Em Minas Gerais, por exemplo, todo o complexo da indústria da fundição era operado pelos negros. Salienta, ainda, que ao contrário da afirmação de que os negros não estariam preparados para os ofícios urbanos, as atividades produtivas de cidades, em São Paulo por exemplo, eram exercidas essencialmente pelos negros.

O marco inicial da transição do trabalho escravo para o trabalho livre se deu em 1850, com a Lei Euzébio de Queiroz, que abolia o tráfico de escravos, ao menos em esfera legal. Sendo assim, o “fluxo de novos escravos teve como desdobramento, nos anos subsequentes, o enfraquecimento do sistema escravocrata, devido, principalmente, às más condições de reprodução da força de trabalho cativa” (Theodoro, 2008, p. 23).

O fim do tráfico significou um golpe à continuidade do referido sistema, tendo em vista que a sua manutenção necessitava da importação. Após anos de lucro, pressões da Inglaterra tiveram uma parcela significativa para seu fim (Fausto, 1995). Um outro fator que contribuiu para a formação do mercado de trabalho livre foi a Lei do Ventre Livre (1871), resultante do horizonte de expectativas, acerca da economia baseada no trabalho livre, que permearam os debates sobre o fim da escravidão. Nesse contexto, muitas discussões se desenvolveram gerando uma dicotomia. De um lado, havia quem afirmasse que a escravidão estava servindo como barreira para a imigração, bem como para o desenvolvimento. De outro, havia quem

defendia que libertar o filho da mulher escrava, também pertencente ao proprietário, além de abalar a propriedade, colocaria em risco a economia.

A respeito da Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871,

[...] além de libertar o ventre, regular a alforria, estabelecer o fundo de emancipação e libertar os últimos escravos da nação, também impôs a primeira matrícula geral dos escravos residentes no Brasil, executada em 1872. Era um levantamento nominal de todos os escravos existentes no Império. O registro serviria, dali em diante, como identificação dos escravos e prova de propriedade para os senhores, e seria requerido em todas as transações civis e comerciais (Mamigonian, 2011, p. 23).

A lei buscava, sobretudo, estabelecer uma conciliação entre proprietários e abolicionistas.

A Lei do Ventre Livre, como resposta e solução para o difícil problema da questão do elemento servil, foi uma solução indireta e inteligente da elite dirigente para estabelecer um plano de superação do escravismo no Brasil. Pois, contemplou, de um lado a causa da abolição, e de outro, acalmou os ânimos dos proprietários agrícolas que viram seu direito de propriedade garantido e também a possibilidade de contarem com as crianças nascidas livres de mãe escrava como mão-de-obra (Fonseca, 2002, p. 62).

Acreditava-se que essa ação controlaria a agitação e poria fim nas conturbações. No entanto, não foi o que ocorreu. A lei não tardou em demonstrar falhas e ineficácia<sup>6</sup>. E outras ações e medidas para dismantelar totalmente a escravidão foram sendo ansiadas.

Diante da eminência da escravidão emergiram duas vertentes a partir da década de 1870. Em que de um lado,

[...] defensores dos valores representados pela divisa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, os republicanos urbanos vão lograr, ao menos em um primeiro momento, introduzir a questão da abolição dentro de uma perspectiva de transição cuja idéia principal era a do desaparecimento gradual da escravidão (Theodoro, 2008, p. 23).

Nesse sentido, além de ser dismantelada gradualmente, estaria acompanhada da garantia ao trabalho para os que viessem a ser libertados. A outra vertente tinha na maioria de seus representantes pessoas política e economicamente influentes, por exemplo fazendeiros da região Centro-Sul, principalmente Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (região da Zona da Mata); localidades de maior expressividade na produção de café da época. Esse grupo estaria não apenas inseguro diante da necessidade de depender do trabalho de ex-escravos, mas

---

<sup>6</sup> Um dado a ser destacado acerca dessa lei, é que foi estabelecido que as crianças nascidas a partir de então seriam consideradas livres. Isso mesmo, consideradas, porque deveriam permanecer junto das mães, escravizadas, até os 8 anos. Ao atingirem tal idade, teriam duas oportunidades: ou permaneceriam no cativeiro até os 21 anos, só então tornando-se libertas; ou deveriam ser entregues ao Estado, mediante indenização. Em ambas as situações, de acordo com o estabelecido, deveriam ser criadas e educadas. Poucas crianças foram entregues para o Estado, permanecendo livres, no cativeiro. Nesse período, intensos debates relacionados à educação/criação das crianças libertadas pela Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Fonseca, 2002).

também desconfiado da possibilidade de se contar com trabalhadores nacionais livres e libertos, tidos como avessos ao trabalho (Theodoro, 2008).

A segunda vertente apresenta, então, uma proposta de solução para o problema da mão de obra: a imigração subvencionada. A chegada de imigrantes europeus seria facilitada e financiada em parte pelo governo. Kowarick (1994) ressalta que a maioria dos imigrantes da época era de origem italiana. Isso se deve à crise econômica e social que assolava a Itália no período.

Nesse contexto, a intensificação de força de trabalho imigrante iniciou-se cerca de 30 anos antes do fim da escravidão. Theodoro (2008) destaca que, no início do século XIX, o contingente de escravizados representava mais de 50% da população brasileira, porém esse quantitativo foi reduzido para até 16%, em 1874.

Com o fim da escravidão iminente, gerando preocupações acerca de uma possível escassez de trabalhadores, o que prejudicaria o desenvolvimento das atividades produtivas. Intensificou-se o fluxo de imigração. Em Minas Gerais, por outro lado, “a transição para o trabalho livre majoritariamente dependente do braço negro” (Silva, 2021, p. 8). Nesse sentido, Minas Gerais vai buscar desenvolver meios de coerção com intuito de dar feição positiva ao trabalho (Faria Filho 2001; Chalhoub, 2008; Gonçalves; Chamon 2012; Silva 2021; Ribeiro; Araújo 2021).

Para Silva (2021), a questão da força de trabalho era complexa e transcendia às determinações exclusivamente econômicas. Tendo em vista que a organização do trabalho era pautada na “escravidão, do qual os livres procuravam de todas as maneiras escapar, cristalizar-se-ia a percepção de que eram menos desejáveis” (Kowarick, 1994, p. 43).

Moura (2021) demonstra que à medida que o número de pessoas livres e libertas aumentava, crescia concomitantemente a população que não tinha acesso às fontes de trabalho. Dessa forma, a ideologia de barragem que surgia acabava por expor esse contingente de pessoas ao subemprego. Além disso, em 1882, a população das cinco principais províncias da época: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro possuíam, juntas, um quantitativo de 1.433.170 trabalhadores livres, 656.540 trabalhadores escravos e 2.822.588 desocupados. Essa população desocupada era a mesma que, em condição livre ou liberta, encontrava dificuldade em se inserir no novo regime de trabalho.

Cabe destacar que a ideologia de barragem muito estava ligada à discriminação que nasceu no Brasil junto à escravidão e se perpetuou após esta ser abolida, orientada por interpretações científicas racistas. Por essas teorias raciais terem permeado todas as relações

sociais do período, voltaremos a elas mais à frente. Além disso, o estigma que causaram recaiu sobre as pessoas negras, contribuindo para a falha na inserção no mercado de trabalho livre.

Theodoro (2008) destaca que o período que sucedeu a abolição da escravidão fora caracterizado tanto pela busca em acelerar o desenvolvimento econômico quanto pela abertura de novas oportunidades de ascensão social.

Nesse sentido,

O incipiente processo de urbanização e as tentativas de desenvolver a indústria, a construção de ferrovias, a organização de instituições de crédito, e incremento do comércio criavam novas perspectivas. Ao mesmo tempo, a expansão cafeeira e o deslocamento da fronteira econômica para Oeste favoreciam a mobilidade social (Costa, 1999, p. 341).

Apesar do favorecimento à mobilidade social, as “oportunidades, contudo, não foram aproveitadas pelos ex-escravos ou mesmo pela população negra livre” (Theodoro, 2008, p. 36). Desse modo, as condições de mobilidade social para os negros praticamente inexistiam, quando o contrário era limitado. Assim, a maioria dos negros permaneceu numa posição subalternizada, em que as possibilidades de ascensão na escala social eram escassas (Costa, 1999).

Segundo Florestan Fernandes (2021), a sociedade de classes no Brasil estava aberta para os que detinham poder, ou para os que participavam das novas tendências inauguradas pelo surto cafeeiro e pela expansão econômica do sul do país; enquanto para as pessoas negras essa sociedade permanecia não igualitária e fechada.

Domingues (2004), ao avaliar a competição de negros e brancos no mercado de trabalho pós-abolição, informa que

No campo, os trabalhadores brancos, sobretudo os imigrantes europeus, concentraram-se nas regiões mais dinâmicas da indústria cafeeira, ao passo que os negros foram gradativamente comidos para as regiões em franca decadência. Na escolha da mão-de-obra, havia uma nítida preferência racial; os europeus eram contratados como “trabalhadores rurais”, desempregando os negros ou realocando-os para uma posição de subemprego (Domingues, 2004, p. 106).

Nas cidades, de acordo com Domingues (2004), os negros passaram a carregar uma série de estigmas negativos, que dificultava a concorrência em conseguir uma gama de novos postos de trabalho e serviços. Em São Paulo, por exemplo, empresas de comércio varejista orientavam o departamento de pessoas a não contratar negros como funcionários.

Florestan Fernandes (2021) salienta que havia uma rede de ocupações e de serviços que eram essenciais, porém não se encontravam agentes brancos para as desenvolver por se tratarem de serviços pesados, arriscados para a saúde ou subalternizados, atividades chamadas de “serviços de negros”. Por volta de 1920, a situação dos negros no sistema ocupacional se

igualava ou se tornava pior do que antes. Raramente oportunidades em fábricas caíam sobre mãos negras. Esse cenário se repetia nas demais áreas de ocupação.

Na transição para o trabalho livre, a busca por manter intacta a hierarquia da sociedade que fora desmantelada, há o estabelecimento de critérios distintos de cidadania. Por outro lado, solucionar problemas que se arrastavam se tornava responsabilidade do novo modelo republicano. Nesse período, o negro

[...] não era contratado para trabalhar nos serviços de atendimento ao público de um modo geral. Nas lojas, nos bancos, nos estabelecimentos comerciais, o negro era aceito apenas para realizar os serviços de limpeza. Certos hospitais rigorosamente não admitiam enfermeiras negras (Domingues, 2004, p. 108).

Por essa razão, as pessoas negras “que quisessem ganhar a vida se sujeitavam aos ‘serviços de negros’ (de faxina, como carregador, de pá e picareta etc.). Em sua maioria esses serviços eram mal pagos e requeriam pouca ou nenhuma qualificação” (Fernandes, 2021, p. 167).

Para Florestan (2021), possuir ou não qualificação não se configurava como sinônimo de obtenção de empregos. É válido ressaltar que os negros que, de alguma maneira, solapavam a nova ordem trabalhista e conseguiam empregos constituíam-se como “negros ordeiros”.

[...] em suma, o ‘negro ordeiro’ precisava conformar com um duro e triste destino. Diante dele só se abriam as perspectivas oferecidas por uma sorte de especialização tácita, involuntária, mas quase insuperável, que o mantinha eternamente preso aos ‘serviços de negro’, que consumiam o físico e o moral do agente de trabalho, dando-lhe em troca para compensação material e uma existência tão penosa quanto incerta. Por isso, não é de se estranhar que muitos preferissem trilhar outro caminho, para ‘não bancar o otário’ (Fernandes, 2021, p. 170).

Em contrassenso ao “negro ordeiro”, a malandragem aparece como fator de não aceitação. Como forma de desestruturar as posições subalternas às quais os negros que, de alguma forma, tentavam se integrar na sociedade de classes precisavam enfrentar. A malandragem, nesse período, é uma forma encontrada de negar a degradação que as pessoas negras estavam expostas. Assim, o malandro representa a não aceitação à sociedade que buscava manter as relações sociais do antigo regime na nova ordem republicana, baseada no trabalho livre (Fernandes, 2021). Não apenas a malandragem, como a ociosidade. Nesse sentido, a ociosidade e a malandragem tornam-se meios de resistência silenciosa.

Domingues (2004) é enfático ao afirmar que em São Paulo, por exemplo, o preconceito de cor foi um elemento decisivo na formação do mercado de trabalho, não havia igualdade de oportunidades para pessoas negras e brancas. Enfatiza, ainda, que a cor da pele selava a sorte de muitos trabalhadores.

Nesse sentido, “Operou-se um sistema de preferência racial fundado na prerrogativa a um conjunto de direitos que não dependia do desempenho competitivo do indivíduo. Ser branco já era suficiente para garantir certas recompensas que não se estendiam ao negro no mercado de trabalho” (Domingues, 2004, p. 111).

É inegável que, no período em tela, a população negra se viu deslocada na sociedade em formação. Como meio de justificação para a falha na integração dos negros, teóricos e intelectuais da época buscaram justificativa em conceitos científicos, baseados em conceitos biológicos. Com isso,

[...] argumentos especificamente racistas (mais em termos biológicos que culturais) ou de racismo científico, complementados por outros encontrados nas teorias das aptidões naturais, começaram a descartar os descendentes de africanos, acusando-os não só de membros de uma raça inferior tendente fatalmente à ociosidade, à desagregação social e ao crime, como também de maus trabalhadores, de incapazes para o trabalho livre (Azevedo, 1987, p. 253).

Essas teorias discriminatórias se postularam ainda na sociedade escravista e ecoaram pelos primeiros anos da sociedade baseada no trabalho livre, sobretudo entre os anos de 1870 e 1930. As teses raciais funcionaram tanto como mecanismos de barreira para as pessoas negras na sociedade de classes, quanto como meios de marginalização. Entretanto, em reação a elas, os negros desenvolveram um movimento contrário, por exemplo, a Imprensa Negra.

## 1.2. Movimento contrário às *teorias de racismo científico*

O tema raça foi amplamente introduzido na literatura, no início do século XIX, por meio de estudos que buscavam evidenciar as diferenças existentes entre vários grupos humanos. Nesse período surgiram debates acerca da origem da humanidade e as interpretações biológicas se fortaleceram. O comportamento humano passou a ser visto como resultado de leis biológicas e naturais. Possibilidades de análise para o comportamento humano se desenvolveram, levando em consideração o tamanho e a proporção do cérebro de diferentes povos (Schwarcz, 1993).

Os referidos estudos foram caracterizados pela presença de discursos evolucionistas<sup>7</sup> e sociais-darwinistas<sup>8</sup>, visando estabelecer possibilidades de analisar a sociedade com base em

<sup>7</sup> Segundo Schwarcz (1996), os discursos evolucionistas indicavam que a humanidade estava sujeita a passar pelos mesmos estágios evolutivos. Esses estágios eram entendidos como únicos, tendo em vista que toda a humanidade passaria por eles.

<sup>8</sup> Discursos sociais-darwinistas tratam-se de um determinismo de cunho social. Também chamados de “teoria das raças”, uma perspectiva que “via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que ‘não se transmitiriam caracteres adquiridos’, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Ou seja, as raças constituem fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo postulado eram duas: enaltecimento a existência de ‘tipos puros’ – e, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação” (Schwarcz, 1993, p.78).

diferenças internas da população. Alicerçado nesses estudos, defendia-se que algumas raças seriam superiores a outras. Possibilitando margem para um discurso altamente preconceituoso, racista, em que os africanos e sua descendência foram tidos como biologicamente inferiores (Schwarcz, 1993).

Com base em preceitos teóricos do evolucionismo, do social-darwinismo e em uma outra etapa do arianismo, tais teorias apregoavam a superioridade biológica, intelectual e moral da raça branca. Nessa escala, as pessoas negras eram consideradas inferiores, cientificamente. Segundo Domingues (2004), essas teorias foram adaptadas à realidade sendo reproduzidas na íntegra ou parcialmente pela fração hegemônica da intelectualidade brasileira.

Essas teorias raciais foram utilizadas para legitimar e naturalizar hierarquias sociais. Elas influenciaram a construção de barreiras sociais, bem como para a marginalização dos negros na formação da nova ordem social. Além disso, essas teses deixaram marcas profundas no imaginário social do nosso país e serviram como base para argumentos racistas. Assim, desabrocha mais uma contradição no Brasil.

Vale destacar que, em finais do século XIX, em algumas partes do mundo, as referidas teses estavam sendo refutadas e tidas como ultrapassadas, porém o território brasileiro foi terreno fértil para elas. Especialmente “nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional” (Schwarcz, 1993, p. 19).

Diante desse contexto, surgem os “cientistas” do pensamento social ou “homens da ciencia” inspirados em modelos estrangeiros. Esses intelectuais, os “homens da ciencia”, constituíram e construíram estudos sobre negros no Brasil, tomando-os como objeto. Schwarcz (1993) salienta que

No caso brasileiro, a ‘sciencia’ que chega ao país em finais do século XIX não é tanto uma ciência de tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente imperialistas de dominação (Schwarcz, 1993, p. 41).

Diante disso, teses raciais foram utilizadas para fortalecer um ideal hegemônico em que a elite buscava não só manter as relações sociais arcaicas, em que pessoas negras deveriam ocupar posições subalternas na sociedade, mas também justificar o atraso social de um país com níveis elevadíssimos de analfabetismo. Talvez seja essa a causa de as tais teses terem sido bem aceitas no Brasil, implicitamente, ou não, atribuíram legitimidade à discriminação.

Alguns intelectuais da época viam a mestiçagem como algo a ser evitado, Nina Rodrigues (1862-1906) e Oliveira Viana (1883-1951), por exemplo. Outros intelectuais a viam

como “solução”, como possibilidade de “melhorar” a sociedade, dentre eles João Batista Lacerda (1846-1915).

A teoria eugênica de que a miscigenação deveria ser evitada será utilizada para exemplificar a barbárie, Schwarcz (1996) salienta que o

[...] enfraquecimento biológico seria resultado da mistura racial. É assim que a partir de inícios do século, uma série de artigos especializados passam a vincular a questão da higiene a pobreza e a população mestiça e negra, defendendo métodos eugênicos de contenção e separação da população. "Nova ciência a eugenia consiste no conhecer as causas explicativas da decadência ou levantamento das raças, visando a perfectibilidade da espécie humana, não só no que se refere o físico como o intelectual. [...] Nesses termos a eugenia não é outra coisa senão o esforço para obter uma raça pura e forte (Schwarcz, 1996, p. 94).

Assim, Schwarcz (1993) narra que o movimento eugenista, a partir da década de 1880, cumpria diferentes metas: [1] como ciência, proporcionava uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, que visava “nascimentos desejáveis e controlados”; [2] como movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos, e principalmente, desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade. Dessa maneira, o movimento eugenista incentivou um controle da hereditariedade.

Os teóricos desse movimento “acreditavam que o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado, quase que imediato, de sua conformação racial pura” (Schwarcz, 1993, p. 80). A eugenia, assim como as demais correntes, contribuiu para o incentivo do branqueamento da população brasileira e a marginalização da mestiçagem, visando alcançar níveis elevados de civilização.

Nos estudos nacionais acerca das relações de raça,

[...] os homens que mais se equivocaram foram Nina Rodrigues e Oliveira Viana. Ambos se baseiam no pressuposto da inferioridade do negro e do mestiço. Todavia, no que diz respeito à atitude assumida em face da realidade nacional, distinguem-se muito significativamente os dois estudiosos (Ramos, 1995, p. 179).

Nina Rodrigues defende que a inferioridade seria algo arraigado e insolúvel do e no povo brasileiro. Além disso, defende que, tratando-se de criminalidade, dever-se-ia levar em consideração em maior proporção o sujeito em detrimento do crime. Tese baseada na teoria de Lombroso (1835-1909)<sup>9</sup> em que a criminalidade seria um comportamento hereditário, facilmente detectável (Schwarcz, 1993).

Schwarcz (1996, p. 94) informa que

Na Bahia, em finais do século, as teses sobre medicina legal predominam. Nelas, o objeto privilegiado não é mais a doença ou o crime, mas o criminoso. Sob a liderança de Nina Rodrigues, a faculdade baiana passou a seguir de perto os ensinamentos da

<sup>9</sup> Cesare Lombroso, italiano que ficou conhecido e influenciou outros pesquisadores devido às suas teorias a respeito da relação entre delito e criminoso (Schwarcz, 1993).

escola de criminologia italiana, que destacava os estigmas próprios dos criminosos: era preciso reservar o olhar mais para o sujeito do que para o crime. Para esses cientistas, não foi difícil vincular os traços lombrosianos ao perfil dos mestiços - tão maltratados pelas teorias da época - e aí encontrar um modelo para explicar a nossa "degeneração racial. Os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a comprovar os modelos darwinistas sociais em sua condenação do cruzamento, em sua alerta à "imperfeição da hereditariedade mista". Sinistra originalidade encontrada pelos peritos baianos, o "enfraquecimento da raça" permitia não só a exaltação de uma especificidade da pesquisa nacional, como uma identidade do grupo profissional.

Dessa forma, Nina Rodrigues, condenava a mestiçagem, porque para ele a hibridação das raças resultaria em um indivíduo degenerado, além disso, no resultado do cruzamento de raças, as características negativas eram herdadas. Schwarcz (1993, p. 74) informa que “a miscigenação, com sua novidade, parecia fortalecer a tese poligenista, revelando novos desdobramentos da reflexão. As raças humanas, enquanto ‘espécies diversas’, deveriam ver na hibridação um fenômeno a ser evitado”.

Nesse sentido, constituiu-se uma geração de intelectuais que defendiam o branqueamento da população, além de teses racistas, de que os negros tinham inclinação para a embriaguez e a criminalidade (Schwarcz, 1993). Baseando-se em teorias raciais, excluindo a situação social a que as pessoas negras estavam expostas. Essa geração de intelectuais brasileiros, entres os anos de 1870-1930, utilizava da categoria raça para explicar questões<sup>10</sup> da virada do século. Nesse sentido, a mestiçagem era vista como causa da *degeneração* de um povo, assim, a mistura de sangue tinha uma conotação extremamente negativa.

Por outro lado, um outro grupo de intelectuais brasileiros acreditava que a mestiçagem seria o caminho para branquear a população. Dito de outra forma, seria solução. De acordo com Domingues (2004), esses cientistas entendiam o papel da mestiçagem na evolução do país, assumindo valor positivo. Seria um mal necessário: etapa antecessora para o triunfo do branqueamento.

João Batista Lacerda, por exemplo, o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, em julho de 1911, ao participar do I Congresso Universal das Raças, apresentou: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” – *Sur les métris au Brèsil*. Para amparar sua tese de que, em cerca de um século, o Brasil seria um país essencialmente branco, ele se apoiou na pintura *A Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos. Ao apresentar a referida tese, o autor reconstruía por meio de imagens, não só argumentos como perspectivas de época (Schwarcz, 1993).

---

<sup>10</sup> Gobineau afirmava que o Brasil era um país inviável, devido aos fatores climáticos e à mestiçagem étnica. Para ele, o país estaria produzindo seres incapazes de acompanhar o desenvolvimento da humanidade, por se tratar de indivíduos degenerados (Schwarcz, 1993).

Essa movimentação contribuiu para o menosprezo de discussões acerca das questões raciais. Além de contribuir para o fortalecimento do mito da “democracia racial”. Ortiz (2000) enfatiza que

Não se pode negar que essas interpretações, além de fantasiosas, integram uma boa dose de conformismo ideológico (a ênfase na síntese racial tende a afirmar a existência de uma sociedade harmônica, ocultando-se assim os conflitos étnicos e de classe) (Ortiz, 2000, p. 86).

Neste sentido o tema racial se transforma em argumento para o estabelecimento das diferenças sociais. O racismo científico contribuiu tanto para a propagação de representações negativas da população negra quanto pela busca no “apagamento” gradativo do negro através do branqueamento como forma de “melhorar” a sociedade. Acerca do projeto de branqueamento do Brasil<sup>11</sup>, Petrônio Domingues (2004) salienta que, por diversas vezes, esse ideal fora defendido como forma de solução para os problemas do país.

Com o desenvolvimento e a fortificação das teorias de racismo científico e, atreladas a elas, o projeto de branquear a população brasileira. Esse projeto é algo complexo que envolve o branquear costumes, religião e cultura em prol da moralidade e da civilidade, tendo em vista que na época havia um modelo específico a ser seguido, que não estaria aberto a modificações. Em certa maneira, o apagamento gradativo dos costumes dos negros era tido como um melhoramento da sociedade brasileira, podendo o país, assim, avançar rumo ao progresso.

Domingues (2004) informa que, no calor dos debates acerca da nacionalidade, um ponto de consenso entre os debatedores era a homogeneização da nação, que passava pela exclusão do negro. Dentre os debates que se acaloraram acerca do povo negro após o fim da escravização e como forma de branqueamento<sup>12</sup>, defendia-se a substituição das pessoas negras por trabalhadores livres e brancos: imigrantes. Ressalta, ainda, que era proposto até mesmo que os negros fossem encaminhados para uma colônia na África<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Um dos primeiros intelectuais a defender esse ideal no Brasil foi o Padre Antônio Vieira, ainda no século XVII, nessa época, ele associava a cor preta à maldade, ao pecado, a algo diabólico. A cor branca, por sua vez, era representada como bondade, pureza. Pe. Antônio Vieira desconhecia valores positivos na cor negra, além de disseminar o preconceito racial, fazia apologia a valores de brancura. Dessa maneira, a conversão do negro ao catolicismo, por exemplo, seria um dos primeiros métodos de branqueamento adotados pelo Brasil (Domingues, 2004).

<sup>12</sup> De acordo com Luciana Jaccoud (2008), no texto *Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil* afirma que o projeto de branqueamento vigorou até meados dos anos de 1930, quando foi sendo substituído pela chamada ideologia da democracia racial. Neste novo contexto, a miscigenação passou a ser valorizada, continuando a contribuir para a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social. A crítica ao projeto de branqueamento ganhou força nas décadas finais do século XX, a partir da denúncia da discriminação como prática social sistematizadas pelo Movimento Negro (Jaccoud, 2008).

<sup>13</sup> Entre os anos de 1820 e 1868, estima-se que foram emitidos mais de 2 mil passaportes que foram concedidos a libertos, tanto africanos quanto crioulos, em uma política de incentivo da volta dos libertos à África (Domingues, 2004).

No período que sucedeu a abolição, as teorias raciais e o projeto de branqueamento da população adquiriram vigor, especialmente em São Paulo. Domingues (2004) afirma que políticas foram implementadas em nome de uma evolução natural e espontânea no quadro étnico em direção ao branqueamento. A política de imigração, por exemplo, fazia parte da apologia à arianização do Brasil. A difusão dessas teorias, por uma boa parte da elite brasileira, ocorreu até por volta de 1930, nesse período um debate científico entre intelectuais e políticos girou em torno da necessidade de distinguir as pessoas negras das terras brasileiras. O processo de branquear a população previa, através de cálculos, a extinção total de pessoas negras da sociedade brasileira no prazo de um a quatro séculos (Domingues, 2004).

O projeto de branqueamento da população resultaria em *regeneração* que, no período, era tida como a possibilidade de o país seguir rumo ao progresso anunciado pela República. Na perspectiva das teorias raciais, na verdade racistas, de acordo com Renato Ortiz (2000), tanto a civilização quanto o progresso só poderiam ser alcançados mediante o branqueamento da sociedade. Nesse sentido, a temática racial proporcionou estabelecer com facilidade as diferenças sociais que constituíam o Brasil, além de permitir estabelecer justificativas para que hierarquias sociais discriminatórias fossem tratadas publicamente, o que dificultou um projeto nacional de integração social dos negros na sociedade de classes antes mesmo de ser iniciado na configuração republicana. Como consequência, as relações sociais entre pessoas negras e brancas pouco se modificam pós-abolição, tampouco com a chegada da República. Tanto intelectuais quanto elite estavam sempre interligados. Diante do desajustamento ao qual as pessoas negras estavam expostas, o modelo teórico, em declínio no restante do mundo, apresentava-se como uma justificativa para os interesses que estavam sendo construídos com o anúncio de uma nova sociedade (Fernandes 2021; Schwarcz, 1993).

Devido à discriminação de cor, para José Murilo de Carvalho (2012, p. 53) “a população negra teve que enfrentar sozinha o desafio da ascensão social”. Nesse contexto, e em movimento contrário às teorias raciais, emerge a Imprensa Negra.

### 1.2.1. Imprensa Negra como movimento contrário a práticas racistas

Domingues (2008a) salienta que no auge das teorias do racismo científico surge a Imprensa Negra Brasileira. “A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribui à população negra o lugar de inferioridade intelectual” (Gomes, 2017, p. 29).

Um espaço na grande imprensa, reservado para abordar anseios, dificuldades e eventos das comunidades negras, era praticamente nulo. Nessa mesma época, circulavam jornais alternativos, de publicação intensa, cujo público era específico, dentre os quais se encontravam os periódicos das colônias estrangeiras, escritos na língua de cada país (Domingues, 2004, 2008a).

As pessoas negras também careciam dessa imprensa alternativa. Nesse contexto, nascem os jornais produzidos pelos negros, com assuntos pertinentes às suas questões. A Imprensa Negra “foi, antes de tudo, um veículo de comunicação, expressão cultural, articulação de ideias e reivindicação de um segmento” (Domingues, 2004, p. 342).

Os jornais da Imprensa Negra foram responsáveis por denúncias contra o preconceito no período republicano. Segundo Gomes (2017), os referidos jornais possuíam caráter educativo. Além de informar, eles politizavam a população negra acerca da construção da integração na sociedade da época.

Além de se posicionar contrária ao racismo e denunciá-lo, a Imprensa Negra apregoava meios para superá-lo. Dentre as múltiplas soluções propostas: “a reabilitação moral; a construção de uma imagem auto positiva; a melhoria do nível educacional e instrucional; a necessidade de reagir às injustiças e de atuar politicamente” (Domingues, 2008, p. 56).

De modo geral, reivindicava tanto melhorias quanto a superação dos problemas sociais, foi através dela que se desenvolveram a consciência e a solidariedade étnicas.

A solidariedade étnica da comunidade negra foi o fator determinante para a existência de uma imprensa específica. Havia, não menos frequente, uma preocupação de garantir um espaço para intelectualidade negra escrever seus contos e poesias, de protestar contra o “preconceito de cor”, no entanto, o principal papel dessa imprensa alternativa talvez tenha sido a possibilidade de os negros exprimirem os anseios de integração e mobilidade na sociedade global (Domingues, 2004, p. 345).

A Imprensa Negra, muito além de noticiar ou de ser um movimento contrário ao racismo científico, surge como possibilidade de integração para as pessoas negras. Em síntese, a contribuição principal da Imprensa Negra foi permitir aos negros assumir sua identidade existencial e o poder de lutar por seus direitos de cidadão.

Dentre as características da Imprensa Negra não se pode deixar de destacar “o discurso puritano de combate à vadiagem, à vida boêmia e ao uso de bebida alcoólica. O negro deveria ser trabalhador, honesto e cumpridor de seus deveres, além de zelar pela moral e pelos bons costumes” (Domingues, 2008<sup>a</sup>, p. 41).

Segundo Domingues (2004, 2008a), a Imprensa Negra deve ser entendida como um reflexo do pensamento, dos intelectuais negros, que procuravam incorporar ou reelaborar um modelo de educação, etiqueta, cultura, religião e moral tido, na época, como civilizado.

A expectativa acerca da educação se fez presente dentre as bandeiras de luta da Imprensa Negra.

A educação era concebida como solução para todos os males. Por essa razão, o lema de praticamente todos os jornais era incisivo: educar os descendentes de escravos. O conceito de educação articulada não tinha uma conotação estritamente formal, e sim um sentido mais amplo: o aprimoramento moral (isto é, do caráter) e o aprendizado dos valores civilizatórios que amiúde transcendem a instrução escolar (Domingues, 2008a, p. 53).

Para Florestan Fernandes (2021), a educação deveria ter por objetivo a preparação dos negros para a completa integração, assim poderiam exigir que lugares na sociedade lhes fossem oferecidos. Dito de outra maneira, através da escolarização, a sociedade de classes se tornaria aberta também aos negros.

Gomes (2017) acentua que

Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2017, p. 29).

O discurso, bem como a compreensão da educação como meio para a integração, esteve presente no período de mudança de séculos, fosse com membros do governo ou pela imprensa, ou pela esfera pública letrada afrodescendente. No período da monarquia, havia se posto fim na escravidão, caberia à República sobrepô-la oferecendo a verdadeira liberdade, a liberdade de consciência que se é conquistada por meio da educação (Lucindo, 2016).

Entretanto, a República chegou a um país atrasado industrialmente, agrário, com milhares de pessoas analfabetas. Diante disso, dever-se-ia garantir educação, saúde e emprego aos cidadãos. À época, a educação ocupou um lugar especial. Dessa maneira, de acordo com Carvalho (1989), a escola nos primeiros anos da República foi projetada com muitos papéis: [1] meio de dominação; [2] possibilidade de *regenerar* as populações brasileiras; [3] possibilidade de transformar os habitantes do país em *povo*, dar forma ao país amorfo.

Segundo Carvalho (1989), no imaginário republicano da sociedade excludente do início do século XX, a escola tornou-se sinônimo de “arma para efetuar o progresso”.

“Arma perigosa” quando, por exemplo,

a elite branca chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período (Fonseca, 2002, p. 35).

Assim, a instrução seria capaz de modelar as populações na nova ordem e, por isso, tornava-se “arma perigosa” – os modelos atendiam aos anseios da elite. Afinal, através dela poderiam ser desenvolvidos mecanismos de controle social. Postulando um modelo tido como civilizado de cultura, religião, etiqueta e moralidade.

## EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: DAS REFORMAS ÀS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DOS NEGROS

A instauração da República Brasileira foi um evento político caracterizado pela pouca participação popular. Embora a propaganda republicana fosse feita muito antes de 1889, a proclamação chegou de surpresa, inclusive para os seus apoiadores (Mourão, 1962).

A Primeira República ocorreu em um momento de transição de uma ordem já estável para uma outra, ainda em formação (Fernandes, 2021).

Nesse período havia um domínio das oligarquias agrárias existentes desde o Império, que se mantinham mesmo diante do avanço da urbanização associada à industrialização. Segundo Gatti Júnior e Castro Guimarães (2019), em Minas Gerais a urbanização foi marcada com a mudança da capital de Ouro Preto para a planejada Belo Horizonte, símbolo de urbanidade e modernidade.

O ideal republicano não era novo no Brasil. No fim do período colonial, sinônimo de revolta contra a metrópole. Com a independência, sinônimo de oposição ao governo. A primeira fase do republicanismo é considerada como utópica (Costa, 1999).

Com relação ao movimento republicano no Brasil, não se pode excluir o Manifesto Republicano<sup>14</sup>, de 3 de dezembro de 1870. Segundo Araújo (2012, p. 118), o manifesto

[...] é um documento-baliza em relação ao efetivo movimento do republicanismo brasileiro. Este se configura - e a defender a excelência dos ideais republicanos - desde então como doutrina política, bem como orientação às fundações dos partidos republicanos paulista (em 1873) e mineiro (1888) - além do rio-grandense-do-sul (em 1882) - os quais moveriam a política do café com leite no decorrer da Primeira República; e, certamente, associados aos partidarismos políticos estaduais, mas também às estruturas que nutriam as oligarquias e o coronelismo.

A partir de 1870, o ideal federativo ganhava mais adeptos e a situação começava a se modificar, novas condições sociais e econômicas conferiram à república prestígio. Nesse mesmo ano criou-se o Partido Republicano. Desde então, e até 1889, o Partido Republicano ganhou cada vez mais influência, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. Em 1873, por exemplo, ocorreu a Convenção Republicana, nesse evento havia predominância de fazendeiros, o que explica a não manifestação para com a emancipação dos escravos (Costa, 1999).

---

<sup>14</sup> O Manifesto Republicano, de acordo com José Murilo de Carvalho (2008), refletia o pensamento liberal clássico mais do que qualquer outra coisa. Sem dúvida, o manifesto também pedia o federalismo, como claramente indica sua famosa dicotomia: 'centralização-fragmentação; descentralização-unidade'. Mas quase todo o manifesto era dedicado ao ataque aos desvios do governo representativo por parte do sistema político brasileiro. Verdade democrática, representação, direitos e liberdades individuais eram os pontos fundamentais do manifesto. O fato não surpreende, pois muitos dos signatários vinham das fileiras radicais (Carvalho, 2008, p. 208).

Nos últimos anos do Império, as ideias republicanas possuíam muitos simpatizantes. Segundo Emília Viotti da Costa (1999, p. 482),

A propaganda que se desenvolveu a partir de 1870 contribuiu para solapar as bases do sistema monárquico e preparar a nação para aceitar tranquila a forma republicana de governo. A partir de 1885, o movimento republicano recrudesciu. Em 1888, vários jornais converteram-se ao republicanismo. As adesões multiplicaram-se.

Ademais, a República não foi uma consequência direta de conflitos, como a abolição, a questão religiosa ou militar. Mas, deveu-se, principalmente, a um conjunto de transformações sociais e econômicas que causaram o enfraquecimento da monarquia.

Esses três conflitos não deixaram de ter sua parcela de contribuição para a instauração da República. Segundo Costa (1999) a abolição não foi propriamente a causa da República. Tanto uma quanto a outra foram sintomas da mesma realidade, repercussões das mudanças pelas quais o país vinha passando. Não se deve excluir que o movimento republicano ganhou adeptos após o fim da escravidão.

Quanto à questão religiosa, destaca-se que seria exagero supor que a indisposição entre Trono e Igreja foi primordial à proclamação. E a questão militar, por sua vez, não foi responsável sozinha pela República. Costa (1999) salienta que no exército havia pessoas conscientes sobre os acontecimentos que levaram a ela, e até participantes do movimento republicano influenciados pelo positivismo, por exemplo, Benjamin Constant, que em parte motivou a ação dos militares.

Vale ressaltar que a proclamação foi realizada por jovens militares e que pouquíssimos membros superiores se envolveram. “Sobrestimar o papel do Exército na Proclamação da República, como fez toda a tradição monarquista desde os primeiros tempos, é esquecer as contradições profundas que abalavam o regime e que possibilitaram o sucesso do golpe” (Costa, 1999, p. 460).

Independentemente das circunstâncias em que foi proclamada, a República representou esperança. Nesse sentido,

As mudanças sempre vêm acompanhadas de esperanças. Qualquer transformação, seja na vida pessoal, no trabalho ou no plano político é plena de expectativas, na maior parte das vezes positivas. As grandes mudanças, então, ainda que contenham receios ou provoquem reticências, costumam indicar um futuro alvissareiro ou, no mínimo, melhor do que se encontra o presente (Gonçalves Neto; Carvalho, 2019, p. 5).

A República surge, então, como anúncio de um futuro minimamente melhor, tendo que lidar com inúmeros desafios. Havia, nesse período, uma série de urgências que deveriam ser resolvidas; dentre elas, esperava-se que o evento político conseguisse solucionar o problema do analfabetismo no país. Além disso, através da educação, solucionar os demais problemas da época, em que se ansiava pela formação nacional e pela afirmação da cidadania.

Além de todos esses desafios, havia a necessidade de consolidar o novo regime. A República fora instaurada, porém, devido à pouca participação do povo, necessitava ser consolidada. Seria a escolarização a saída? Tendo em vista os números expressivos de pessoas que não sabiam ler tampouco escrever. Seria a solução simultânea para duas necessidades republicanas?

Surpreendentemente, o documento chave para o republicanismo, o Manifesto Republicano (1870), “não traz nenhuma linha a respeito da educação e do ensino, a não ser uma referência crítica ao tolhimento de sua liberdade por parte do Império” (Araújo, 2012, p. 119).

Entretanto, “A República valorizou em seus discursos a educação popular, considerando que a eliminação do analfabetismo significava colocar o Brasil entre as civilizações notáveis” (Lucindo, 2016, p. 314). As concepções republicanas no Brasil supunham, prioritariamente, o progresso. Além dele, almejava-se a edificação de novos valores como ordem e civismo. Sobre a educação recaiu a função de o fazer. Iniciou-se a articulação de propostas educacionais que fossem capazes de escolarizar e civilizar maciçamente a população.

Gonçalves Neto e Carvalho (2019) destacam que, no florescer da República, foram apresentadas propostas que poderiam culminar na superação de problemas da educação brasileira. Debates acerca de reformas do ensino se adensam e passam a ser vistos como essenciais para a modernização da sociedade.

Após a Proclamação da República no Brasil, idealizada como momento único de regeneração social, de uma nova mentalidade, de retirada da decadência monárquica, a escola - sobretudo a primária - passou a ser vista como espaço privilegiado de formação moral e cívica, ou seja, cidadãos. Educação era fator primordial ao progresso. Daí que a escolarização em massa entrou no rol de soluções mais eficientes para combater o mal herdado da monarquia: o analfabetismo (Ribeiro; Araújo, 2021, p. 57).

A escola seria o meio para *regenerar* as populações brasileiras, que seria o núcleo do qual partiria a nacionalidade. Para Carvalho (1989, p. 10), “*Regenerar* as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional”. O termo regenerar vai de encontro com o termo preparar. Essa preparação se dá, principalmente, pela busca da organização do trabalho, bem como do ideário de nação. A República iniciava-se, no Brasil, com dívidas. A *regeneração* das populações e a organização do trabalho nacional faziam parte dessas dívidas, que deveriam ser pagas por meio da criação de uma população letrada (Carvalho, 1989).

“O analfabetismo passava a ser a marca da inaptidão para o Progresso” (Carvalho, 1989, p. 40). Diante disso, a educação, além de trazer a modernização, colocaria o Brasil na direção

do progresso. A partir de então, expectativas acerca da erradicação do analfabetismo se fortaleceram, “um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional, movimento tipicamente estadual, de matriz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular” (Nagle, 1997, p. 262).

Dessa forma, o papel da escola

[...] foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e palmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto investia como elite com autoridade para promovê-los (Carvalho, 1989, p. 9).

Seria, então, a educação a responsável por atribuir forma ao país amorfo, atendendo aos anseios de construir uma nação. Para Gonçalves Neto e Carvalho (2019), primeiramente, era necessário um projeto que contribuísse para a formação do novo cidadão: o republicano. Tal projeto educacional deveria ser capaz de [1] equilibrar oferta e demanda educacionais; [2] universalizar o ensino primário, com bases educativo-ideológicas que disseminassem ideais republicanos e de patriotismo, expectativas de progresso, possibilidade de ascensão social, divulgação de datas festivas e novos heróis, instalação de civismo.

A República havia se defrontado com problemas, como a educação (Mourão, 1962). Diante disso, a instrução foi projetada como solução para os problemas nacionais, a chave para alcançar o progresso. Seria ela a responsável por propagar novos padrões de civilização e cultura na sociedade urbana industrial nascente. Assim, para compreender o processo da instrução pública na Primeira República em Minas Gerais, deve-se levar em consideração desdobramentos que se iniciaram antes da proclamação. Nos anos anteriores à República, no contexto educacional, o cenário não era animador.

As décadas iniciais da República no Brasil foram anos marcados pelas expectativas dos rumos que poderiam ser seguidos. A crença de que a educação seria a solucionadora, sozinha, dos problemas sociais do país. Além disso, a referida época foi caracterizada por intensos debates políticos. Muitas vezes, tais debates resultaram em reformas, principalmente, no que se refere à educação.

No que se refere ao campo educacional, Minas Gerais adotou iniciativas pioneiras desde os tempos imperiais, não seria diferente nos tempos republicanos.

Prova disso, foi a aprovação da lei n.13 que, em 1835, estabeleceu de forma pioneira a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar. A Constituição do Império havia estabelecido apenas a gratuidade da instrução, mas a província de Minas foi além e estabeleceu não só a gratuidade como também a obrigatoriedade, determinando inclusive multas para aqueles que não cumprissem essa exigência. Quando consideramos a realidade da educação em Minas Gerais, fica claro que essa lei era

algo que estava apenas no plano das intenções, pois o governo não dispunha dos recursos necessário ao seu cumprimento (Fonseca, 2009, p. 588).

Mesmo ao considerar que a gratuidade e a obrigatoriedade eram elementos simbólicos, faz-se necessário reconhecer o papel representado pela educação no imaginário dos legisladores: instrumento importante para civilizar o povo. Além disso, “é necessário reconhecer que o estabelecimento da gratuidade e da obrigatoriedade foi uma iniciativa importante em relação ao desenvolvimento da educação” (Fonseca, 2009, p. 588).

## 2.1. A Constituição Mineira de 1891 e as reformas educacionais

O novo estado de Minas Gerais, devido a sua importância na Federação, deveria esperar que houvesse diretrizes em âmbito Federal, antes de ditar suas próprias normas do ensino. Acerca dessas diretrizes, Mourão (1962) salienta que

Estas vieram da ilusória e infecunda orientação positivista, sob Benjamin Constant que como primeiro-Ministro da Instrução, elaborou o decreto 981 de 8 de novembro de 1890 que regulou o ensino primário e secundário, criando o Conselho de Instrução Superior (Mourão, 1962, p. 18).

O referido decreto sofreu críticas, principalmente, por seu distanciamento da realidade brasileira. Depois dele, houve alguns outros decretos<sup>15</sup> sobre a instrução elementar que, de acordo com Mourão (1962), não representaram grande importância por prosseguirem normas do Império.

A primeira Constituição Federal descentralizou a responsabilidade de educar para os entes federados (Brasil, 1891). Bar de Carvalho (2012) salienta que as reformas educacionais buscavam a organização de modelos administrativos e pedagógicos, com objetivo de reorientar e intervir na sociedade com intuito de educar o homem, ou, melhor ainda, transformá-lo em novo, para que assim pudesse construir uma nova sociedade.

Na maioria das vezes, os estados procuraram sozinhos cumprir os deveres constitucionais relacionados à escola primária e normal, entretanto, as experiências ficaram aquém do anunciado pelas expectativas.

Minas Gerais possui um conjunto de peculiaridades tanto no campo político quanto no campo econômico. Dentre elas, as que compuseram os debates que resultaram na Constituição Estadual de 1891, Cury (1991) destaca: [1] a necessidade de se fazer a República o quanto antes, a fim de evitar Revolução; [2] o Manifesto Republicano; [3] as leis abolicionistas, que

---

<sup>15</sup> “Houve o decreto nº 260 de 1º de dezembro de 1890, com modificações no ensino primário. Além desse, surgiram outros que tratavam mais de providências de ordem burocrática[...] nenhum deles tratou de uma reforma básica do ensino elementar e normal” (Mourão, 1962, p. 19).

não trouxeram em seu bojo indenização aos escravocratas, contrariando seus interesses; [4] a desarticulação e o desequilíbrio entre os polos regionais, enquanto de um lado a Zona da Mata ascendia como região agroexportadora, as demais regiões não se colocavam tão prósperas; [5] a Igreja Católica.

Acerca dessa última peculiaridade, “Não menos importante foi o papel da Igreja Católica. [...]. Descontente com a ‘questão religiosa’, o clero via a República com uma simpatia prévia, capaz de melhorar a situação da Igreja face ao Estado” (Cury, 1991, p. 6).

A Constituinte Mineira, a chamada “Comissão dos Onze”, reuniu-se na Escola de Farmácia, em Ouro Preto, em abril de 1891, sendo promulgada em junho do mesmo ano. Os assuntos mais debatidos foram “a divisão de rendas entre Estado e Município, a forma da divisão política e administrativa do Estado e a criação de uma nova Capital” (Cury, 1991, p. 7).

No que tange à instrução, a Constituição Mineira de 1891 previa que o ensino primário seria gratuito ou particular, e que poderia ser exercido livremente. Previa, ainda, que caberia ao Estado legislar sobre o ensino superior e secundário em todos os graus. Percebe-se uma certa preocupação com a higiene, com a estatística e com a moralidade, sobretudo nos ambientes escolares, tanto públicos quanto particulares (Minas Gerais, 1891).

Cury (1991), acerca da referida constituição, destaca

a face ética do Estado que interfere no campo educacional através da fiscalização nos campos da higiene, estatística e da moral. A inclusão deste “da moral” não só significa a existência de uma ética profissional, mas que esta teria alguns controles oficiais, para além da liberdade de ensinar. Neste sentido, a formulação aqui surgida inclui tanto o ensino livre quanto o papel ético do Estado. Mas vai além ao associar gratuidade com obrigatoriedade (esta é uma forma de restrição à liberdade individual) e laicidade. Este último aspecto já é um embrião de um outro perfil de Estado que, ao intervir no jogo dos contratantes, acena com futuros direitos sociais (Cury, 1991, p. 11).

Na Primeira República a legislação foi um instrumento utilizado pelas elites “para constituir um sistema educacional e adequar a escola pública aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e as necessidades da nova ordem social. O Estado recorreu amplamente às leis para reformar e educação e regular a organização escolar” (Oliveira, 2012, p. 16).

Por meio desse expediente, eram definidas inúmeras e variadas diretrizes, tipos e normas sobre programas, fiscalização, trabalho docente, direção, escrituração escolar, higiene e disciplina, entre outros aspectos da vida escolar. Nesse contexto, as leis e os decretos, a partir de então, foram frequentes e numerosos. Saviani (2007) enfatiza que, dentre as principais mudanças, encontram-se ampliação da rede de escolas, aparelhamento técnico-administrativo, melhoria das condições de funcionamento, reformulação curricular, início da profissionalização

do magistério, reorganização das práticas de ensino e, mais ao fim da década de 1920, penetração do ideário escolanovista.

## **2.2 Instrução pública em Minas Gerais: reformas educacionais e as projeções de modernidade, civilidade e urbanidade (1892-1926)**

Diante do exposto, sobre a educação foram projetadas possibilidades de formar o país amorfo, de criar um povo: educado, instruído, regenerado, moralizado, e, sobretudo, civilizado. Dessa maneira, criar cidadãos úteis às necessidades das atividades econômicas para contribuírem com o progresso. Assim, formular e reformular o ensino se tornou natural no contexto das décadas que compuseram a Primeira República.

As formulações e reformulações do ensino significavam, dentre outras coisas, modernização. De acordo com Ortiz (2015, p. 63), “Moderno é uma palavra antiga. Se a utilizamos de maneira quase corriqueira é porque antes foi decantada de seus significados anteriores”.

Ao considerar a modernidade<sup>16</sup> como um discurso, uma linguagem através da qual

[...] os latino-americanos tomam consciência das mudanças que ocorrem em seus países. Neste sentido, a modernidade não é apenas um tipo de organização social, ela é também uma “narrativa”, uma concepção de mundo que se articula à presença real ou idealizada de elementos diversos: urbanização, tecnologia, ciência, industrialização etc. (Ortiz, 2000, p. 78).

Nesse sentido, as escolas no período republicano tinham o objetivo de construir um processo de civilização da sociedade mineira, buscando criar e recriar sujeitos. Essa construção partiria, especialmente, da instrução primária. Nesse sentido, Bar de Carvalho (2012) afirma que reformas educacionais promoveriam, em Minas Gerais, uma revolução nos costumes morais em favor da vida econômica.

Diante da autonomia estadual oferecida pelo Governo Federal, no aspecto educacional Minas Gerais assumiu posturas e iniciativas para o desenvolvimento das letras, bem como da arte e da ciência. A legislação educacional convergiu para a institucionalização de uma escola primária, que visava formar o cidadão republicano. Isso se materializou de diferentes formas

---

<sup>16</sup> Segundo Ortiz (2000), “o modernismo latino-americano se diferencia do europeu. Nos países já industrializados, o modernismo coloca a questão da forma artística como uma adequação à própria transformação da sociedade. O mundo da Revolução Industrial exigia do artista uma reformulação da sociedade. O mundo da Revolução Industrial exigia do artista uma reformulação de suas ideias. O impressionismo e o *art nouveau* correspondiam à realidade social que os envolviam. Eles traduziram a materialidade da vida moderna (luz elétrica, bondes, sistema ferroviário, automóveis, efervescência cultural das metrópoles etc). Na América Latina, faltam justamente esses elementos de modernidade. O modernismo existe, mas sem a modernização” (Ortiz, 2000, p. 88).

para o Estado, fosse através de reformas educacionais ou através da arquitetura imponente dos grupos escolares.

Em decorrência disso, uma das iniciativas oficiais para com a educação mineira, cerca de três anos depois da instauração da República, foi a Lei n. 41, de 03 agosto de 1892, também conhecida como Reforma Affonso Pena, do então presidente do estado. Essa lei apresentava nova organização à instrução pública do estado de Minas Gerais. O art. 53, por exemplo, postulava a obrigatoriedade do ensino primário para crianças de ambos os sexos, entre 7 e 13 anos (Minas Gerais, 1892).

Na lei n. 41 são resgatados “[...] os princípios pelos quais os republicanos se batiam em décadas anteriores: igualdade de oportunidade para os sexos, gratuidade e obrigatoriedade para todos, permitindo a formação de cidadão com perspectivas semelhantes de futuro” (Carvalho, 2019, p. 12).

Aparentemente, na seção relativa ao ensino primário, a reforma n. 41 apresenta-se como centralizadora. Logo, no Capítulo I encontra-se que a direção, a administração e a inspeção, tanto do ensino público quanto do particular, ficarão a cargo do presidente do estado (Minas Gerais, 1892). No entanto, “seus detalhes demonstram, ao contrário, a preocupação por parte do legislador de descentralizar o ensino” (Mourão, 1962, p. 24).

Além disso, a Lei n. 41

[...] criou seis lugares de inspetores ambulantes, nomeados pelo Presidente do Estado, após concurso e provas. A função desses inspetores era de visitar as escolas públicas e particulares, verificando se os professores cumpriam os seus deveres, se davam o programa, se tratavam os alunos “com amor paternal”, se a casa da escola e mobília tinham condições para a sua finalidade, se os meninos pobres estavam providos de compêndios, etc. (Mourão, 1962, p. 25).

Apesar de não tratar direta e claramente acerca da escolarização das pessoas negras no ensino mineiro, no corpo dessa lei, como podemos perceber com base na citação acima, aparece a generalização comum à época: pobreza.

Bar de Carvalho (2012) salienta que as reformas educacionais tinham por objetivo difundir a escola primária, além de possibilitar o controle social, algo fundamental na formação da cidadania controlada pelo ideário das elites republicanas. Tendo em vista o referido objetivo, salienta, ainda, que as reformas implantadas no período, em sua maioria, expressavam anseios para com o desenvolvimento do estado. Vale destacar a preocupação das elites mineiras na relação entre as políticas na esfera econômica e industrial e as ações projetadas na instrução pública.

Na efetivação do projeto de modernização do estado, em especial entre os anos de 1906 e 1926, algumas reformas educacionais ocorreram. Dentre as que trouxeram mudanças

significativas, destacamos três: [1] João Pinheiro, grupos escolares e modernização pedagógica (Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906); [2] Fernando Mello Vianna, educação a caminho da democracia (Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925); [3] Francisco Campos, educação e urbanidade (Lei n. 926, de 24 de setembro de 1926, Lei n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927 e Lei n. 1.036, de 25 de setembro de 1928). Compreender os principais desdobramentos dessas reformulações do ensino mineiro permite acompanhar a evolução educacional no estado.

Em 28 de setembro de 1906, a Lei n. 439 introduziu, pela primeira vez no estado, o sistema de grupos escolares. A reforma de 1906 aspirava, sobretudo, os grupos escolares e com eles a modernização pedagógica. Foi feita pelo, então presidente do estado, João Pinheiro e pelo secretário do interior, Manuel Tomaz de Carvalho Britto. Bar de Carvalho (2012) informa que a reforma de 1906, de João Pinheiro, possuía pilares fundamentais. Um desses pilares estava relacionado a recorrer à iniciativa particular, devido aos poucos recursos estatais. O estímulo a esse pilar residia em combater tanto a ignorância quanto o analfabetismo, chagas que levavam à condição de inferioridade. Outro pilar estava ligado à construção de grupos escolares inspirados no modelo paulista de 1892, porém as escolas isoladas ou agrupadas não foram deixadas de lado.

Buscou-se estabelecer uma educação voltada, principalmente, para atribuir feição positiva ao trabalho. A partir de 1906, passou-se a focar na construção de grupos escolares, que eram vistos como possibilidade para prepararem os sujeitos dentro da nova realidade. Segundo Rocha (2008, p. 38), “nas localidades onde houvesse um número mínimo de quatro escolas isoladas, com matrícula superior ao número de 45 alunos, o governo poderia reunir essas escolas em lugar apropriado, formando um Grupo Escolar”.

O grupo escolar materializava a modernidade pedagógica, buscada pela então reformulação do ensino. Foram tanto símbolos da importância dada à escola quanto agentes “de mistificação da instrução, que veio a se transformar em uma espécie de regeneradora da nação; assim, até a arquitetura dessas escolas tinham que transmitir os valores republicanos” (Lucindo, 2016, p. 314).

A reforma João Pinheiro pretendia organizar a escola, a começar pelos prédios, perpassando pelo fortalecimento do mobiliário e do material didático. A partir de 1906 foi instaurada a instrução manual, algo essencial a um povo civilizado, na qual a escola primária se detinha para além da instrução abstrata, englobando educação física e moral. Esse sistema de ensino, que ressalta a organização de grupos escolares tinha, dentre os princípios básicos, o de desenvolver a educação popular tanto em aspectos físicos, quanto intelectuais e morais (Bar de Carvalho, 2012).

A efetivação desse modelo educacional implicava uma estrutura que garantisse a eficácia dos esforços governamentais, com a inspeção escolar, visando orientar acerca dos métodos de ensino e auxiliar o professorado para melhor desenvolverem seu trabalho.

A referida reforma estabeleceu

[...] o novo sistema de grupos escolares; antes, os professores ensinavam em aulas heterogêneas- reuniam crianças de quatro classes com um professor só -, o que deixava o ensino deficiente, pois os mestres tinham de se esforçar para manter todos os alunos em atividade ao mesmo tempo e sem que se dispersassem. Esse governo reformulou o ensino primário, o normal e o superior, começou a pensar na criação de uma 'escola normal modelo', intensificou a fiscalização e aprovou o regimento interno dos grupos escolares, onde se pode perceber a preocupação com métodos de ensinar para facilitar a aprendizagem aos alunos. Os métodos prescritos pela reforma foram o intuitivo e o prático, com base no sistema simultâneo (Oliveira, 2011, p. 24).

Em síntese, a reforma de 1906 indicava que a escola deveria incitar novos hábitos nas crianças, bem como a moralidade e a civilidade, além de prepará-las para o mundo do trabalho.

O discurso de João Pinheiro liga o problema da educação à reorganização do trabalho em Minas Gerais. De acordo com Faria Filho (2001), o intuito da remodelação da escola seria o de melhor adequá-la aos objetivos da educação do trabalhador.

Além disso, percebe-se no discurso desse período a valorização do professor, visto pela primeira vez como um trabalhador. Além de ser o agente propiciador da *regeneração*, a qual se esperava que a escola proporcionasse. Faria Filho (2001) informa que mudanças radicais na maneira de organização do trabalho docente foram instauradas junto à introdução dos grupos escolares. Informa, ainda, que o programa educacional merece ser destacado, tendo em vista o ensino agrícola, pensando como elemento central, visando estabelecer métodos agrícolas mais avançados, bem como a renovação da mentalidade dos agricultores mineiros. “A reforma imposta por João Pinheiro à educação previa que o ensino de agricultura deveria ser ministrado pela Fazenda Gameleira aos agricultores mineiros” (Faria Filho, 2001, p. 36).

Esse modelo de ensino buscava proporcionar muito além de experiências de aprendizado de técnicas de agricultura, mas também se referia à formação de trabalhadores agrícolas mineiros.

Além disso, o ensino profissional seria um complemento ao ensino primário. Cabe ressaltar que no ensino normal, aquele que formava professores para lecionarem especialmente na instrução primária, não houve muitas inovações, continuou simples e resumido. Quanto à modalidade supracitada, a Lei n. 439, de 1906, além de organizar a instrução pública, criou a Escola Normal da Capital, exclusiva para público feminino (Minas Gerais, 1906).

No pensamento dos reformistas, a mulher compreenderia melhor a infância, assim, a professora estaria apta a proporcionar uma educação sem desvios, sem corromper e sem degradar (Bar de Carvalho, 2012).

Nos anos que sucederam 1906 e que antecederam 1925, ano da Reforma Fernando Mello Vianna, algumas reformulações na esfera educacional foram feitas, entretanto, não divergiram em grandes proporções da reforma João Pinheiro. Por exemplo, em 1909, no governo de Wenceslau Brás, por meio do Decreto n. 2.416, de 09 de fevereiro de 1909, organizou-se a assistência pública a meninos desvalidos e criou-se o Instituto João Pinheiro com tal finalidade. Ainda no governo de Wenceslau Brás, em 1910, as escolas normais foram reorganizadas em quatro anos, não mais em três; a escola da capital seria modelo; para a efetivação da prática estariam anexas às escolas normais, as escolas primárias. Em sequência, a reformulação de Bueno Brandão apresentou continuidade à de João Pinheiro, porém inovou ao revisar as disposições referentes ao ensino, estabelecendo pré-primário e normal; além disso, inovou ao estruturar as escolas rurais. Delfim Moreira, em 1915, realizou algumas modificações fundamentais com ênfase no ensino pré-primário, foram estabelecidas instruções para o programa de ensino da escola infantil; também ocorreram nesse governo alguns atos que se referiam às escolas normais.

Fica evidente que, durante a década de 1910, a educação se fez presente nas pautas políticas. Nas décadas seguintes, houve continuidade, especialmente devido à busca pela construção do nacionalismo gerado pela Primeira Guerra Mundial.

Nesse sentido, era preciso nacionalizar o país,

[...] ameaçado pela infiltração de estrangeiros em razão da guerra; e a criação de uma rede de ensino primário seria uma forma de se alcançar tal objetivo. A campanha pela divulgação da escola elementar apelava ao sentimento nacionalista, pois salientou a necessidade de se recuperar a imagem do Brasil no exterior: país onde havia mais analfabetos no mundo; o analfabetismo era visto então como chaga que impedia o país de pertencer ao grupo de nações cultas e desenvolvidas. Assim, o país tomava consciência da precariedade das instituições escolares — então um dos problemas sociais mais discutidos à época —, e a educação foi vista como única forma de conseguir chegar à democracia (Bar de Carvalho, 2012, p. 225).

Conforme o supracitado, o Brasil possuía uma quantidade expressiva de pessoas analfabetas, o que dificultava ao país ocupar o grupo de nações cultas e avançadas. Como nas décadas anteriores, visando solucionar o problema educacional, Minas Gerais novamente apoiou-se em reformas educacionais.

De acordo com Oliveira (2011), na década de 1920 houve, além das reformas educacionais, transformações importantes nas esferas política e econômica, em decorrência, principalmente, da crise oligárquica e no setor cafeeiro. Nesse período, a economia industrial

se desenvolvia em detrimento da agrária, exportadora. A escolarização aparecia nessa década como oportunidade de modificar o Brasil socialmente. Estabeleceu-se a certeza dos poderes da escolarização, algo que foi amplamente difundido.

Nesse contexto, emerge a Reforma Fernando Mello Vianna. O referido governo

[...] fez muitas realizações no ensino escolar: concedeu gratificação especial a professores normalistas, equiparou muitas escolas normais à Escola Modelo, criou numerosos grupos escolares, construiu muitos prédios escolares e aprovou o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais e os programas de ensino nos jardins da infância, dos cursos complementares, dos cursos primários agrícolas e do ensino primário (Oliveira, 2011, p. 27).

Além disso, incentivou a organização de associações escolares e a promoção de atividades educativas que envolvessem a sociedade, em especial os familiares. O ensino primário visava proporcionar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças (Carvalho; Gonçalves Neto; Carvalho, 2016).

O governo de Mello Vianna foi breve, o próximo a assumir foi Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, e escolheu como secretário de interior Francisco Luís da Silva Campos. Ambos implantaram um modelo educacional pioneiro em Minas Gerais. Ribeiro de Andrada governou entre 1927 e 1930, a reformulação da escola foi intitulada: “Francisco Campos”, que à época era referência do pensamento educacional, cuja crença de que a educação de qualidade possibilitaria a erradicação de males da sociedade civil.

Tanto para Ribeiro de Andrada quanto para Francisco Campos, a educação seria um instrumento de reconstrução social. A Reforma Francisco Campos coroa o esforço de renovação da década de 1920. Nesse sentido, a referida reorganização do ensino buscava atender aos anseios de modernização da sociedade mineira (Bar de Carvalho, 2012).

A Reforma Francisco Campos inspirava-se em reformas e orientações de escolas estrangeiras, porém, não foram desconsideradas as particularidades do Estado e as realizações efetuadas até o momento. Na sua definição, a reorganização ocorreu mediante a uma proposição técnica-pedagógica do sistema educacional. Além disso, preocupou-se com as relações entre escola, sociedade e criança (Carvalho; Gonçalves Neto; Carvalho, 2016).

A grande função da escola, na visão de Francisco Campos, seria a de transformar as pessoas em seres racionais, ou seja, adaptá-las à sociedade a qual viviam. Vale destacar que esse modelo se diferenciava da escola implantada no estado na época. Para efetivar tal missão, a escola precisava de mudanças que abarcassem tanto o ensino primário quanto o normalista, a fim de capacitar professores com base em métodos mais modernos (Bar de Carvalho, 2012).

Em setembro de 1926, através da Lei n. 926, foi autorizada a reforma do ensino mineiro. Em 15 de outubro do ano seguinte, o Decreto n. 7.970 atribui importância aos métodos de

ensino, bem como à finalidade educativa da instrução pública; determinava a aplicação tanto da pedagogia quanto da psicologia educacional; definiu duas categorias para o ensino fundamental (escola infantil, escola primária: 3 e 4 anos de idade, respectivamente) e complementar de caráter técnico e profissional. Além das indicações supracitadas, encontrava-se também a autorização à iniciativa particular para ministrar o ensino primário, sob a supervisão do Estado; a criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública, do Conselho Superior de Instrução e das federações escolares; a classificação das escolas primárias em rurais, distritais, urbanas singulares, escolas reunidas e grupos escolares (Minas Gerais, 1927).

Novos modos de pensar a educação através da perspectiva escolanovista, inspirados em modelos norte-americanos, foram comuns nos anos que sucederam 1926. O governo de Antônio Carlos, além de criar a Universidade de Minas Gerais na capital mineira, destacou-se pelo pioneirismo nas reformulações no ensino primário e normal.

Frente ao exposto,

[...] a Reforma Francisco Campos constituiu-se como uma ação política e pedagógica notável na história do Estado. Seu objetivo era aperfeiçoar a educação, democratizar o ensino, reduzir o analfabetismo, fornecer mão-de-obra e favorecer o exercício da cidadania (Carvalho; Gonçalves Neto; Carvalho, 2016, p. 261).

Cabe destacar que, com a Reforma Francisco Campos, seguiram-se as postulações da “nova escola”. Veiga (2007) salienta como expoente máximo da “nova escola” o norte-americano John Dewey<sup>17</sup>, cujo pensamento se alicerça na matriz de interesse, que não é estática e está vinculada tanto à atividade quanto à experiência.

O ambiente escolar, nessa perspectiva, deve ser estimulador e desenvolver interesses fundamentais, como conversação, comunicação, pesquisa, descoberta, expressão artística e fabricação/construção de objetos. Nesse sentido, com base nos encaminhamentos do “escolanovismo”, seria possível formar cidadãos capazes de participar da nova sociedade moderna, através do voto, que materializaria a concretização da democracia com a participação de todos (Oliveira, 2011).

A escola seria a base, dessa maneira, para o exercício da democracia. Entretanto, Werebe (1968) enfatiza que seria fácil e simples se os problemas sociais pudessem ser resolvidos apenas com a escola. Essa crença na escola está ligada a teorias idealistas, que se esquecem das relações da educação com os fenômenos sociais.

---

<sup>17</sup> Dewey considera, ainda, que a educação interage de forma direta com os movimentos sociais, cabendo à escola formar as novas gerações conforme as demandas produtivas e políticas de caráter democrático. Ele concebe o espaço escolar como uma ‘comunidade em miniatura’, que deveria favorecer vivências produtivas em laboratório, oficinas e cozinhas, por exemplo, além de estimular jogos (Veiga, 2007, p. 228).

Iniciativas relacionadas à educação nas décadas da Primeira República não foram poucas, contudo,

[...] esses esforços não foram continuados, não tiveram o respaldo político e econômico necessários, não contaram com a participação da população e, com isso, seus resultados foram muito comprometidos. Por essa via, os sonhos, as esperanças e as promessas tão longamente acalentados, inicialmente pelo Partido Republicano e, posteriormente, pelos governos republicanos, continuaram por largas décadas embalados numa modorra perniciososa que manteve milhões de brasileiros na ignorância e prejudicou seriamente o processo de desenvolvimento do país (Gonçalves Neto; Carvalho, 2019, p. 15).

Além disso, frequentemente, “o efeito dessas reformas não era imediato, pois demoravam a chegar a muitos municípios mineiros” (Bar de Carvalho, 2012, p. 231).

Até por volta de 1915, os anos foram marcados, inicialmente, pela esperança da difusão de novos costumes fundamentados na educação, preocuparam-se com a multiplicação de escolas, não apenas com as colocar em funcionamento, mas até mesmo com o padrão arquitetônico que deveria ser atendido. Após 1915, percebe-se que

[...] iniciava-se, propriamente, as discussões e pressionamentos para um amplo desenvolvimento do sistema escolar; começa um maior esforço amplo para se incorporar ao Estado Liberal uma orientação intervencionista (Nagle, 1997, p. 262).

De acordo com Nagle (1997) e Carvalho (1989), ao redor da educação se constituíram dois movimentos: inicialmente, o entusiasmo e, posteriormente, o otimismo pedagógico. Acerca do primeiro, “o entusiasmo pela educação caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como maior dos problemas nacionais, de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros” (Carvalho, 1989, p. 47).

Já o segundo movimento, otimismo pedagógico, é caracterizado

[...] pela crença nas virtudes de novos modelos. Enquanto o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um por outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico realiza-se com a remodelação (Nagle, 1997, p. 264).

Enquanto o entusiasmo estaria ligado à quantidade, o otimismo estaria ligado à qualidade do ensino. Ambos ocorriam concomitantemente, em menor ou maior proporção, buscando a formação do cidadão republicano para agir na República. Diante das reformas educacionais se tornam perceptíveis duas correntes de anseios para com a educação no período da Primeira República. A pedagogia tradicional, que adveio do século XIX e que vigorou até meados da primeira década do século XX. A partir de então, prevaleceu o movimento escolanovista, inspirado em modelos estrangeiros, sobretudo norte-americanos.

Para Dermeval Saviani (1991), na pedagogia tradicional/escola tradicional, a constituição dos “sistemas nacionais de ensino” data do século XIX. A organização desses sistemas orientou-se, inicialmente, no princípio de educação como direito de todos e dever do Estado. Em decorrência dos interesses da classe que se consolidava no poder: a burguesia, esse princípio que se estabeleceu tratava de construir uma sociedade democrática e de alicerçar a democracia burguesa.

Nesse sentido,

Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados (Saviani, 1991, p. 17).

A realização da tarefa de transformar em cidadãos pessoas que, outrora, não tinham esse título recaí sobre o ensino. Assim, a ignorância passa ser a causa da marginalidade. Ideologicamente, a escola surge como um “antídoto à ignorância” (Saviani, 1991). Uma ferramenta capaz de equacionar o problema da marginalidade.

Além de difundir a instrução, o papel da escola fundamenta-se na transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistematizada. O ensino centraliza-se no professor, que transmite gradualmente um acervo cultural aos alunos. Estes assimilam o conhecimento que lhes é transmitido.

Essa tarefa de transformação desencadeou um entusiasmo que, progressivamente, cedeu lugar à decepção. A escola, nessa perspectiva, não conseguiu seu objetivo principal de universalização, nem todos ingressaram, e os que o faziam não apresentavam resultados bem-sucedidos. O modelo tradicional de escola começou a ser duramente criticado, aos poucos, um novo modelo ganhou espaço.

O entusiasmo transformava-se em decepção, porém o otimismo para com a educação ainda vigorava. A pedagogia nova, teoria que manteve confiança no poder da escola, bem como na função de equalização social; havia esperanças de que ela poderia corrigir a distorção provocada pela marginalidade. No entanto, a escola não vinha desempenhando essa função.

Saviani (1991) informa que esse movimento parte da escola tradicional já implantada, porém a nova pedagogia inicia críticas à anterior, não apenas esboçando maneiras diferentes de interpretar a educação, mas também ensaiando sua implementação, inicialmente com experiências restritas buscando a futura generalização nos sistemas escolares

Nesse sentido, a marginalidade deixa de ser predominantemente sinônima de ignorância. Marginalizado não é mais o ignorante, mas sim o rejeitado. Dessa forma, estar

integrado não é o mesmo que estar ilustrado, mas ser e sentir-se aceito pelo grupo (Saviani, 1991).

Marginalizado seria o indivíduo em desajustamento, e caberia à educação, na função de equalização social, funcionar como instrumento de correção para marginalidade, na medida em que busca ajustar os indivíduos à sociedade.

A educação, portanto,

[...] será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas condições da biologia e da psicologia (Saviani, 1991, p. 20-22).

O modelo de “Escola Nova” se contrapõe ao modelo denominado tradicional, principalmente porque considera que o importante é aprender a aprender. Apesar de o anúncio de mudança e de transformação do ambiente escolar, esse modelo não conseguiu alterar em grandes proporções o panorama das organizações dos sistemas escolares. Isso ocorreu por diversos fatores, um deles foi a implicação de custos bem mais elevados para sua implementação, em comparação com os que dependiam do modelo anterior.

Saviani (1991) salienta que a “Escola Nova” se organizou basicamente em escolas experimentais, núcleos muito bem equipados e restritos a pequenos grupos da elite. Entretanto, o ideário escolanovista, por ter sido amplamente difundido, perpetuou-se no pensamento dos educadores, gerando consequências nas escolas orientadas pelo modelo tradicional. Explícita, ainda, que esse reflexo foi mais negativo do que positivo. Uma vez que a noção de afrouxamento, na despreocupação com a transmissão de conhecimento, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas mais populares, que tinham na escola a única oportunidade de acesso à educação. Em movimentação contrária, o novo modelo aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Diante disso, forma-se uma contradição em que, ao invés de solucionar o problema da marginalização, a “Escola Nova” agrava-o.

De acordo com Faria Filho (2001), o contrário de marginalização seria a escolarização, a incorporação dos “pobres”, do povo, à República. Acerca dessa incorporação, Ribeiro e Araújo (2021), por sua vez, salientam que essa seria uma intenção constante no referido período.

Como se pode perceber, nas reformas educacionais não houve ações diretas ligadas à escolarização das pessoas negras em Minas Gerais. Entretanto, as ações de maneira indireta recairiam sobre os negros através da generalização “pobres”.

Contudo, há um espaço de experiência relacionado à educação dos negros no referido período. O discurso governamental representa expectativas, e como pudemos constatar, esse foi silente, corroborando de alguma forma com o projeto de branqueamento dos costumes. Esse silêncio é experiência. Experiência da vida em movimento. A população negra não se posicionou estaticamente quanto ao silêncio relacionado à escolarização, desenvolveram seus próprios mecanismos de integração social. Exemplos disso são os clubes e as associações.

### **2.3 A educação dos negros nos primeiros anos republicanos**

Como já vimos anteriormente, em meados do século XIX, Minas Gerais possuía um grande contingente de população negra e isso era refletido na escola. Embora, nosso estudo esteja situado nos anos finais do referido século e nos anos iniciais do século seguinte, faz-se necessário retomar informações anteriores ao recorte.

Ao longo dos anos oitocentos, a escolarização se consolidou como essencial para a organização e o funcionamento da sociedade livre. De acordo com Veiga (2019, p. 269) “a educação se converteu em peça fundamental de organização dos Estados-nação sendo considerada como esteio de formação do cidadão”.

Entretanto, os tempos que seguiram à Proclamação da República, em Minas Gerais, frustraram as expectativas estabelecidas no seu entorno:

a instabilidade econômica e política se materializava pelas ruas das cidades, sendo visível na miséria e na presumida ignorância da população, principalmente aquela mais pobre. Tais questões fortaleceram a crença de políticos e intelectuais republicanos de que a constituição de uma nova nação dependia, em boa medida, de se lançar mão da escola como um recurso civilizatório (Rocha, 2008, p. 37).

Nesse sentido, o ideário da escolarização, advindo de meados do século XIX, fazia-se presentes nos discursos, porém não era visto nas ruas. Na Primeira República foram comuns as equiparações das particularidades das crianças negras às da infância desvalida. Assim,

[...] as crianças negras submetidas aos modelos educacionais modernos e confundidas com a infância pobre, tornaram-se um grupo bastante específico, pois é provável que toda a carga de preconceitos raciais e a opção de se definir um lugar para os negros dentro da sociedade alteraram a educação que era dirigida aos pobres na aplicação às crianças negras (Fonseca, 2002, p. 174).

A identificação “aluno pobre” é uma constante nos mais diferentes documentos, correspondências, ofícios, mapas de frequência (Veiga, 2008).

Ao analisarmos as políticas educacionais das primeiras décadas republicanas, buscamos interpretar as iniciativas governamentais mineiras, que favoreceram a escolarização dos negros, contribuindo para a integração. Como podemos observar, essas reformas buscavam *regenerar* os mineiros, porém de maneira clara, não se pensavam em ações específicas direcionadas aos negros na letra das reformas.

Entretanto, seria equivocado acreditar que experiências negras educacionais não ocorreram na Primeira República.

### 2.3.1. Experiências educacionais dos negros na Primeira República: aprendendo, ensino aos outros

O campo de experiências educacionais das pessoas negras no período republicano desempenhou variados papéis. Nesse sentido, uma dessas experiências é o associativismo. Acerca das primeiras iniciativas de associativismo, Domingues (2004) informa que os “imigrantes tinham como uma das principais opções de lazer em São Paulo as associações recreativas e culturais específicas da colônia. Eram clubes e salões de baile intensamente frequentados” (Domingues, 2004, p. 324).

Os elementos que contribuíram para a comunidade negra tanto da capital quanto do interior instituírem associações, segundo Domingues (2004), foram: [1] impossibilidade de poder ingressar nos clubes e associações dos brancos; [2] necessidade dos negros de, também, poder ocupar espaços autônomos de lazer; [3] e a influência das experiências étnicas das colônias estrangeiras.

As associações das pessoas negras eram entidades, geralmente sem fins lucrativos em que poderiam florescer diversos gêneros:

dançantes, beneficentes, cívicas, esportivas; grêmios recreativos, literários, dramáticos e cordões carnavalescos. A maioria delas possuía estatuto e era conduzida pela figura de um presidente, auxiliado por uma diretoria escolhida através de eleições. Algumas adotavam carteira de identificação, uniforme, estandarte e até hino (Domingues, 2004, p. 325).

Diante disso, percebe-se que as associações dos negros desenvolveram seus próprios símbolos. Talvez por não se identificarem ou não se verem representados nos que foram postulados pela República. Carvalho (1990) salienta que foi grande o esforço empreendido pelos republicanos para que o povo, que esteve alheio à instauração do regime republicano, passasse a identificar-se pertencente à República. Salienta, ainda, que para que isso ocorresse, inúmeros instrumentos, tais como a bandeira, o hino, os heróis nacionais, a identificação da República com a figura feminina, como intenção implícita de incutir no povo uma imagem

menos distante do regime nascente, tais ações não lograram êxito em seu intento de símbolos e muito pouco promoveram a aproximação entre a República e o povo (Carvalho, 1990).

Mesmo que a República, em seus anos iniciais, tenha desenvolvido seus símbolos, não conseguia se aproximar do povo, principalmente dos negros, que em sua maioria não participaram de sua instauração. Em contrapartida, as associações negras, ao desenvolverem seus símbolos próprios, obtiveram êxito. Logo se popularizaram e se espalharam não apenas em São Paulo, mas por todo o país.

Além disso, essas associações mantinham-se ativas e sociais, muitas promoviam reuniões semanais. “A maioria tinha como eixo central de atuação garantir o lazer de seus afiliados, principalmente através dos bailes dançantes” (Domingues, 2004, p. 326).

Vale destacar a contribuição dos festejos das associações e dos clubes no alívio das tensões, as quais os negros e negras estavam expostos. Além disso, esses festejos se desenvolveram como forma de resposta à proibição das pessoas negras de frequentarem os bailes dançantes dos brancos. Dessa forma, funcionavam como uma maneira de agregação racial. Não apenas os bailes, mas as demais atividades desenvolvidas nas associações e nos clubes cumpriam um papel fundamental na inserção dos negros (Domingues, 2004).

Conforme já destacamos, as atividades dessas instituições eram as mais diversas, desde bailes, recitais de poesia e, até mesmo, companhias teatrais e cursos de alfabetização. Acerca desse último, o associativismo negro, nos primeiros anos republicanos, muito contribuiu para a consolidação de ideia e de ações no campo educacional por entre a comunidade negra. A educação foi considerada como possibilitadora de ascensão social e econômica. Além disso, aparece como um meio de combater o preconceito e de garantir a cidadania anunciada pela República.

[...] a educação era avaliada como instrumento estratégico para a melhoria do padrão de vida dessa comunidade. Como mecanismo de autodefesa, os negros organizaram uma espécie de rede de ensino específica. Embora seja exagero caracterizar as escolas “negras” como rede, as evidências indicam que essas experiências não aconteceram de forma isolada (Domingues, 2004, p. 350).

Frente ao exposto, emerge uma dimensão do associativismo negro, sobretudo nos anos que sucederam a abolição, no contexto republicano. De acordo com Roque Ribeiro (2018), o conceito de associativismo negro não é taxativo e preciso, é justamente o contrário disso, possui definição elástica e está ligado a determinantes como tempo e espaço.

Gomes (2013), por exemplo, ao desenvolver pesquisa sobre um clube negro em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, definiu associativismo como uma forma de reunião do grupo negro, funcionando como um espaço que auxilia para a coesão e, conseqüentemente, para a criação de

vínculos de solidariedade entre os iguais, visando a integração social. Dessa forma, o associativismo aparece como possibilidade de demarcar as fronteiras étnicas e culturais entre as pessoas negras e as outras. Magalhães (2017), por sua vez, defende que o associativismo negro seja uma ação promotora de espaço em que os interesses comuns sejam sedimentados na identidade étnica, nos laços de parentesco, no fomento da coesão e da solidariedade, opondo-se às adversidades existentes. Por outro lado, Silva (2011) vê o associativismo negro como uma rede de relacionamentos simétrica, na qual os membros buscam negociar e agenciar, mesmo em uma sociedade preconceituosa.

Diante do exposto, podemos perceber que o associativismo negro representa a expressão de luta dos negros contra o racismo e as expectativas de preservação ou de valorização cultural da comunidade negra. Além disso, o associativismo negro no Brasil, na Primeira República, evidencia que a educação foi uma das principais reivindicações, pois era tida como porta de entrada à ascensão econômica e social, além de ser ferramenta de combate ao preconceito e garantia do exercício da cidadania, sendo ela formal ou não.

#### 2.3.1.1. Associativismo negro mineiro: Clube 28 de Setembro

Não seria diferente em Minas Gerais, o associativismo negro mineiro seguiu a movimentação do estado de São Paulo. Pautado na construção ou na manutenção de espaços e manifestações que congregassem não apenas as pessoas, mas os valores, as memórias e as identidades dos integrantes do grupo negro. Uma das pautas defendidas e valorizadas pelo associativismo negro mineiro foi a educação como meio para integração.

O Clube 28 de Setembro<sup>18</sup> de Pouso Alegre exemplifica a experiência associativa dos negros em Minas Gerais. Devido a sua longa duração e seus serviços prestados à população negra da cidade em que estava instalado,

O Clube 28 de Setembro foi criado em 1904 por sujeitos e grupos da população negra da cidade de Pouso Alegre, localizada no sul do estado de Minas Gerais. Isidoro da Silva Cobra, Mirabeau Joaquim Ludovico, Casemiro Luiz de Abreu, José Capelache, entre outros homens negros, foram alguns dos seus fundadores. As mulheres, apesar da atuação destacada no clube, não apareceram como fundadoras ou como participantes da fundação da agremiação (Ribeiro, 2018, p. 56).

---

<sup>18</sup> O Clube 28 de Setembro será utilizado aqui muito mais para exemplificar a experiência educacional do negro relacionado ao associativismo em Minas Gerais. Cabe destacar que o intuito da pesquisa não é tecer um estudo aprofundado acerca dessa instituição. Dada relevância do associativismo negro pesquisas futuras devem se dedicar a estudos mais aprofundados sobre esse clube.

Apesar de ter sido fundado nos primeiros anos do século XX, só foi registrado nos órgãos competentes em 1929. As atividades do clube foram encerradas em 1984. No período em que esteve em funcionamento, ocupou diferentes sedes, chegando até mesmo a possuir sede própria. Dentre os objetivos e as propostas, a referida entidade buscava promover e proporcionar a um grupo específico da população negra um local de convivência, confraternização e divertimento. Além de ter se preocupado com a instrução, já que previa a manutenção de uma biblioteca e um gabinete de leitura (Ribeiro, 2018).

Segundo Ribeiro (2018), o Clube 28 de Setembro não restringiu suas atividades somente às relacionadas à cultura e à educação, mas também buscava socorrer os associados em questões de assistência moral e social. Dessa forma, lazer, educação e beneficência se entrelaçam entre as preocupações desse clube.

Dentre as festividades desenvolvidas por essa instituição, destacamos os bailes e os saraus literários, teatrais e dançantes. As datas abolicionistas eram comemoradas. Daí, inclusive, o nome 28 de Setembro, em referência, respectivamente, à Lei do Ventre Livre (1871) e do Sexagenário (1885) (Ribeiro, 2018). Além das festividades em comemoração a essas datas, o clube desenvolvia outras atividades, como

[...] piqueniques, romarias, fundação de um time de futebol- o 28 de Setembro Futebol Clube-, criação de um bloco carnavalesco, produção do jornal 28 de Setembro, realização do concurso de beleza, denominados Rainha das Margaridas 28 de Setembro (Ribeiro, 2018, p. 58).

Diante disso, foi iniciativa do Clube 28 de Setembro desenvolver mecanismos para o combate às desigualdades e para a integração social da população negra nas atividades comuns da época. Dessa forma, a educação também fazia parte das preocupações do clube, sobretudo, a alfabetização.

No que tange à educação, vale ressaltar que nesse período o associativismo negro concebia a educação em uma perspectiva ampla, que envolvia tanto ações de instrução, quanto ações culturais.

A educação, tanto quanto sinônimo de instrução, de escolaridade, quanto no seu sentido mais amplo, abrangendo manifestações de caráter cultural, sempre foi muito valorizada pelas lideranças negras. As associações negras promoviam atividades culturais, como encenação de peças teatrais, palestras e cursos de caráter instrutivo, sessões de declamação, eventos musicais e algumas delas chegaram a manter equipamentos culturais, como jornais, revistas, bancas, corpos cênicos, bibliotecas, cursos regulares e até escolas. (Pinto, 2013, p. 212-213)

Nesse sentido, por meio das ações desenvolvidas pelo Clube 28 de Setembro nota-se a educação como uma prática ampla e múltipla.

As reuniões literárias e musicais, as peças teatrais, as bandas de música, o futebol, as festas, bem como os projetos que visavam educar e moralizar as suas ações foram

tidos por eles como práticas educativas no sentido de lhes inculcir “bons” modos ou adequar seus comportamentos para aquilo que era considerado desejável (Ribeiro, 2018, p. 59-60).

Além das iniciativas de educação não formal, o Clube 28 de Setembro investiu na educação formal. Dito de outra forma, preocupava-se com a alfabetização dos negros, não apenas de seus associados, mas também de outras pessoas não-sócias que não tiveram acesso à escola.

Ribeiro (2018) enfatiza que, no Clube 28 de Setembro, havia uma diferenciação entre educar e instruir. A instrução estaria ligada à ação de apresentar os rumos necessários para a vida; educar, por sua vez, estaria ligado à instrução elementar. Apesar de diferenciá-las, entendiam que uma estaria ligada à outra. Dessa forma, o grupo negro do clube valorizava a educação familiar. Para os fundadores do 28 de Setembro, a formação moral e cultural adquirida no seio familiar seria a mais importante, pois era através dela que seriam desenvolvidos bons modos e costumes, bem como uma base sólida. A educação não estaria restrita apenas aos estabelecimentos formais e seria, então, sinônimo de cultura.

Cabe destacar que havia, por parte do clube, uma preocupação e um estabelecimento de um perfil para os sócios, levando em consideração critérios morais, como bons costumes e reputação firmada, ser honesto e possuir profissão, dentre outros.

Domingues (2008b), em suas pesquisas acerca da criação da escola criada pela Frente Negra Brasileira, na década de 1930, em São Paulo, afirma que “O termo educação era utilizado algumas vezes como sinônimo de cultura. Nesse sentido, a elevação educacional e/ou cultural proveniente do estudo não seria adquirida apenas num estabelecimento formal de ensino” (Domingues, 2008b, p. 523).

Assim, o conceito de educação na época era amplo, compreendendo não apenas o ensino elementar, mas também a formação cultural e moral. Não era incomum a palavra educação ser utilizada em referência aos dois sentidos.

Diante disso, infere-se que a formação cultural e moral era valorizada no Clube 28 de Setembro. Por outro lado, também era valorizada a erradicação do analfabetismo. Alfabetizar tanto os sócios quanto os não associados.

De acordo com Domingues (2008b), os negros acreditavam que, à medida que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade abrangente. Nesse sentido, a educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, erradicá-lo.

A pedido das próprias pessoas que frequentavam o clube, decidiu-se iniciar um curso de alfabetização noturno. Segundo Ribeiro (2018), a primeira notícia sobre um espaço

educacional data da década de 1920. É válido destacar que “não se tratava de uma escola propriamente dita, mas sim de um curso de alfabetização. Ele visava instruir os sócios analfabetos, demonstrando que nem todos os associados do clube pertenciam a um grupo de letrados” (Ribeiro, 2018, p. 62).

As informações acerca da escola são escassas<sup>19</sup>. Até mesmo no jornal 28 de Setembro foram poucas as informações (Ribeiro, 2018). Dessa forma, ocorre uma dificuldade em detalhar o tempo de funcionamento do curso de alfabetização, bem como suas propostas educacionais. Diante dos dados esparsos, torna-se difícil avaliar plenamente a atividade educacional desenvolvida pela instituição negra. Além disso, conforme Ribeiro (2018, p. 62), “não se pode descartar uma possível falta de recursos para a sua manutenção”. Pahim Pinto (2013) salienta que não se pode esquecer da precariedade dos meios aos quais dispunham os negros, e que foram eles que arcaram com o ônus financeiro dessas iniciativas.

Mesmo assim, não podemos questionar a preocupação dos negros em desenvolver mecanismos educacionais formais e informais. Tal preocupação vai para além dos limites impostos pelo plano do discurso, sobretudo, o das ações reformistas.

Na década de 1930, foram identificadas outras referências de outra escola no interior do clube. Segundo Ribeiro (2018), não é possível afirmar se a escola da década de 1930 era a mesma da década anterior. Fato é que continuava sendo um curso noturno de alfabetização, em que o público prioritário era composto pelos sócios analfabetos.

Os ideais educacionais acerca da alfabetização do Clube 28 de Setembro de Pouso Alegre não se diferenciam das demais associações. Por exemplo, o clube paulista de mesmo nome, Clube 28 de Setembro, de Jundiaí, fundado em 1897, mais antigo clube negro do Estado de São Paulo,

buscou viabilizar iniciativas educacionais, ora por meio da oferta de “palestras” que tinham por temática central episódios da história do Brasil ou grandes nomes da literatura, ora com a implantação de cursos noturnos de caráter profissionalizante- alguns dedicados às mulheres como os de datilografia e costura- e, no início dos anos 1930, com a criação de uma escola de alfabetização noturna, batizada como “Escola Cruz e Souza”, que atendia tanto associados quanto a “estranhos”, ou seja ao público geral que desejasse frequentá-la (Salvadori, 2013, p. 95-96).

---

<sup>19</sup> Ribeiro (2018) apresenta uma possível justificativa para a falta de dados acerca da escola no Clube 28 de Setembro, de Pouso Alegre. A possibilidade de a escola ter tido vida longa, porém não ter aparecido com frequência na imprensa por não ter sido registrada ou reconhecida nos e pelos órgãos públicos. “Sendo essa a hipótese verdadeira, uma intensa divulgação das atividades da escola seria comprometedora, pois, entre outras coisas, poderia acarretar o fechamento por falta de registro ou fiscalização” (Ribeiro, 2018, p. 63).

Tanto o clube paulista quanto o mineiro convergiam no que se referia à alfabetização não apenas de seus sócios, mas também das demais pessoas que necessitavam ser alfabetizadas. Além da preocupação com a formação cultural e moral através de bailes e comemorações.

Em um salto temporal, que extrapola os limites aqui evidenciados, outro exemplo de experiência do associativismo negro mineiro é a Associação José do Patrocínio, em Belo Horizonte, fundada em 1952. De acordo com Adreia Rosalina Silva (2010), a referida associação oferecia cursos de alfabetização para as crianças filhas de associados e adultos. Dentre as aulas ministradas pelos próprios associados, com graus mais elevados de instrução, encontravam-se: corte e costura, economia doméstica, datilografia, admissão e matemática.

As famílias reconheciam como importante a Associação José do Patrocínio na educação. As estratégias das famílias negras para a escolarização das crianças eram variadas, apesar das dificuldades e da precariedade da educação na década de 1950. Vale destacar que, nesse período, a educação que vigorava no Brasil era de um modelo dualista: ensino secundário para as elites e profissionalizante para as classes populares (Silva, 2010).

Entretanto, houve pessoas das classes populares que ousaram ir mais longe e frequentarem os bancos de faculdades, inclusive antigos sócios da Associação José do Patrocínio. Isso ocorreu, justamente, porque o projeto da associação se voltava para a inserção das pessoas negras no mercado de trabalho, porém havia um incentivo à educação em nível superior. Os que chegavam a esse nível passavam a orientar os mais jovens (Silva, 2010).

Ribeiro (2018) enfatiza que a incidência de negros frequentando faculdades não era exclusiva de meados do século XX, pelo contrário, ao longo do século XIX, alguns negros chegaram ao ensino superior. Como o próprio homenageado pela associação, o José do Patrocínio, bacharel em Farmácia pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1874.

Entretanto, desde fins do século XIX, as pessoas negras, que já eram poucas nas faculdades, foram desaparecendo gradualmente das instituições. Muito em razão do racismo científico e suas correntes ideológicas

que acabaram por moldar as relações e o imaginário social com ideias e valores sobre uma suposta inferioridade de grupos étnicos e racialmente não-brancos. Ao longo das primeiras décadas do século XX, esse processo se intensificou, abrangendo todas as esferas da vida social e não foi diferente no campo da educação (Ribeiro, 2018, p. 70).

Através desse recorte acerca do Clube 28 de Setembro, de Pouso Alegre, percebe-se a não passividade dos negros de Minas Gerais frente ao silenciamento para com as suas necessidades e particularidades educacionais. As reformas tinham por objetivo, em sua grande maioria, difundir a escolarização pelo estado. Instruídas, as pessoas negras poderiam conhecer,

reivindicar e, principalmente, usufruir dos direitos de cidadão. Além disso, percebe-se também o modo como a instrução e a alfabetização eram valorosas para a comunidade negra.

Ademais, estudos que se dedicam a analisar o associativismo negro e a educação têm demonstrado que um dos motivos da criação dos cursos e das escolas de alfabetização era o preconceito infringido nos espaços formais de ensino. Além de ser uma oportunidade de se fazer visto e ouvido na sociedade em formação. “Ser instruído e educado poderia significar resistência frente ao sistema político e social que os excluía ou os integrava marginalmente” (Ribeiro, 2018, p. 71).

Em resumo, as reformas educacionais ao longo da primeira metade do século XX, elaboradas à luz do branqueamento e da discriminação científica, buscavam a *regeneração*, conforme informa Carvalho (1989). Essa tentativa de construir uma nova moral na população por meio da racialização, cientificação e disciplinarização do ensino custaram caro para a população negra.

O problema das reformas educacionais não foi o impedimento ou a exclusão do acesso às escolas de nenhum grupo social em particular,

Ao contrário, a questão dessas reformas repousava no profissional ou na clientela que seus construtores imaginavam para as escolas. O ideal pretendido, geralmente, baseava-se em aspectos físico, comportamental e cultural branco elitista- expostos nos exames ou concursos de seleção, nos currículos e na arquitetura das escolas, mas principalmente, (re)forçados cotidianamente no imaginário social de alunos e professores (Ribeiro, 2018, p. 70).

Consequentemente, isso resultou em uma perda de oportunidades profissionais para os adultos negros e de oportunidades educacionais para as crianças negras. Mesmo com as incontáveis iniciativas de reformar o ensino, Carvalho (1989) informa que nas avaliações da República, realizadas nos anos 1920, quando intelectuais se propuseram a estudar o Brasil, a política republicana foi acusada de abandonar milhões de analfabetos de letras e de ofícios. Conforme afirmado por Gonçalves Neto e Carvalho (2019), em Minas Gerais as promessas educacionais foram acalentadas, porém não cumpridas. Em consonância com tais perspectivas, Saviani (1991) salienta que os modelos educacionais, de alguma forma, contribuíram para a marginalização de grupos subalternizados.

Nesse sentido, emerge o pressuposto de que o resultado social disso foi não apenas o atraso no desenvolvimento, mas também o prejuízo na integração de pessoas negras na sociedade competitiva. Além de contribuir para a marginalização desse grupo.

## **ACÇÕES DO GOVERNO MINEIRO PARA INTEGRAÇÃO DOS NEGROS NA E POR MEIO DA EDUCAÇÃO**

As mensagens presidenciais do governo de Minas Gerais são exemplos de prática social. Nesse sentido, através delas são expressos pensamentos, tanto políticos quanto sociais. Ademais, podem “ser compreendidas como uma modalidade de discurso político, que está inerentemente implicado com o poder, seja estadual ou Federal, dado o concerto republicano vigente e em construção” (Araújo, 2012, p. 103).

Além disso, quando são consideradas como discurso, as mensagens podem ser compreendidas

por quatro décadas, como reveladoras de um sentido republicano e federativo. Através delas, o pensamento político- a um tempo utópico e real ante os problemas brasileiros de então- conjuga, de forma linguística, uma prática discursiva, porém a expressar uma estrutura social (Araújo, 2021, p. 104).

Nesse sentido, as mensagens refletem o ideário republicano, federativo na época em questão. A inicial utopia republicana, a consciência dos problemas estaduais, municipais e até mesmo federais são evidenciados nos textos.

Dentre os inúmeros assuntos tratados nas mensagens: economia, arrecadação, dívidas, limites do estado, imigração, anseios, entre outros, o que nos interessa são os relacionados à educação. Com relação à referida temática, são cuidados diversos aspectos, por exemplo, frequência, matrículas, abertura e fechamento de instituições escolares, reconhecimentos da educação como importante, formação de professores, assistência à infância desvalida, educação como preparadora para o trabalho, quantidade de escolas em funcionamento, níveis escolares, números de matriculados, escolas noturnas, reformas educacionais e seus respectivos resultados, caixas escolares, localidades. Vale destacar que são tratados os diferentes níveis educacionais, especialmente a instrução pública. Um outro aspecto, não menos importante, a ser destacado do ponto de vista educacional “em tais Mensagens, é a associação das ideias políticas, educacionais, pedagógicas e mesmo didáticas” (Araújo, 2012, p. 106).

A leitura das mensagens presidenciais permite conhecer os diferentes caminhos que Minas Gerais trilhou no início do período republicano. Dito de outra forma, conhecer o horizonte de expectativas que se desenvolveu nesse período, quando projeções e propostas foram apresentadas, também nos revela indícios das experiências vividas. Além disso, a leitura desses textos proporciona a identificação do modo com que cada presidente/governador, em cada ano, tratou a temática educacional.

Por se tratar de um período longo, dividimos a análise das fontes em três momentos. No primeiro, logo após a abolição e no mesmo ano da Proclamação da República, percebemos que o discurso esteve ligado a meios de controlar e reprimir a vadiagem em decorrência do medo da possibilidade de revoltas organizadas pelos negros; nesse período recorreremos aos anais do Congresso Mineiro. No segundo, entre os anos de 1890 e 1902, o discurso governamental se direciona a iniciativas para solucionar a suposta crise na força de trabalho de Minas Gerais. Nesse contexto, a educação é vista como mecanismo de coerção, o que em certa maneira solucionaria os “problemas anteriores”. No terceiro, a partir de 1903, foi o período em que as expectativas estiveram relacionadas à educação profissional no estado, que indiretamente recaíram sobre a população negra. Além disso, nesse último, foi possível perceber os reflexos das expectativas geradas nos anos anteriores.

### **3.1. Temática educacional nas mensagens presidenciais**

O conteúdo do texto das mensagens engloba diferentes temáticas. Em cada ano é notória a preocupação com alguma temática, em detrimento de outras.

Em relação à temática educacional, as mensagens dedicam-se aos registros:

a) quanto aos níveis e especificidades: instrução primária, escolas normais, ensino secundário, ensino superior, ensino agrícola etc.; b) quanto à localização: escola urbana, distrital, rural, colonial; c) quanto ao ordenamento político: pública, particular; d) quanto ao vínculo administrativo: escola estadual, municipal. Geralmente, essa é uma constante, ainda que em algumas Mensagens não se façam presentes todos os aspectos apontados (Araújo, 2012, p. 106).

Apesar de os aspectos apontados acima não serem recorrentes em todos os textos das mensagens, a instrução primária se faz presente na maioria deles. A escola primária na Primeira República possuía uma certa centralidade devido a variados motivos, tais como o elevado número de analfabetismo, crescimento demográfico brasileiro, desenvolvimento capitalista periférico (Araújo, 2012). Segundo Delfim Moreira, na mensagem de 1915, o ensino primário é “Elemento básico de todo progresso, o ensino público, promissora e desenvolvido no Estado, constitue assumpto de especial carinho da administração” (Minas Gerais, 1915, p. 37).

Cada mensagem trata de diferentes assuntos acerca da instrução primária. O quadro abaixo evidencia as informações relacionadas ao referido nível de ensino nos cinco primeiros anos que sucederam a Lei n. 41, de 03 agosto de 1892. Tendo em vista que, de acordo com Mourão (1962), a referida lei foi uma reforma avançada para a época.

**Quadro 1:** Instrução Primária nos anos que sucederam a lei n. 41

Ano	Instrução Primária
1893	O êxito do ensino primário está ligado à escolha de docentes.
1895	Faltam materiais nas escolas primárias; Escolas primárias funcionam em locais nos quais faltam conforto e são, em geral, insalubres; Ampliação do ensino: resultado da lei n.41(1982).
1897	“A instrução pública, primária, secundária e superior continua a frutificar de forma lisonjeira, tornando uma realidade, nesse particular, o elevado ideal, de completa autonomia do Estado. Não funcionando regularmente os diversos institutos de ensino, aperfeiçoando, em um ou outro detalhe, as suas condições técnicas de bem servir á mocidade mineira” (Minas Gerais, 1897, p. 8). Necessidade de revogação de alguns artigos da lei n. 41 (1892), para facilitar a contratação de professores; Ensino primário como algo útil; Melhoria no vencimento de professores.
1898	Instrução pública carece de atenção, não apenas no nível primário, mas também nos níveis secundário, superior e profissional;
1899	“São conhecidas as más condições em que se encontra o ensino primário no Estado: - em geral ministrado por métodos defeituosos e primitivos, pouco prático, insuficiente, pouco proveitoso, não compensando absolutamente os grandes sacrifícios que com ele é feito pelo tesouro público. Entretanto, força é confessar que, tanto o Congresso como as administrações do Estado, têm sido solícitos em atender as necessidades do ensino público, em seus diversos graus” (Minas Gerais, 1899, p. 18).

**Fonte:** Quadro elaborado com base em dados das mensagens presidenciais de Minas Gerais entre os anos 1893 e 1899

Os trechos acima mostram que, a cada ano, mesmo ao se referir acerca da mesma temática, os assuntos variavam, além de demonstrar que as mensagens possuem algumas lacunas, por exemplo, os anos de 1894 e de 1896 não trazem informações acerca do ensino primário.

### **3.2 Assuntos relacionados às iniciativas para com a educação dos negros nas mensagens presidenciais de Minas Gerais (1891-1930)**

Nas seções dedicadas à educação, das mensagens entre os anos de 1891 (ano da primeira Constituição Mineira republicana) e 1930, buscamos identificar a ocorrência dos vocábulos: negro/negra, referindo-se à população negra como grupo social. Dito de outra forma, buscamos por iniciativas governamentais nas mensagens presidenciais por meio da busca pelas palavras (negro/negra). A referida procura resultou no quadro abaixo. Vejamos:

**Quadro 2:** Ocorrência das palavras negro/negra nas mensagens presidenciais (1891-1930)

1891	não consta	1911	não consta
1892	não consta	1912	não consta
1893	não consta	1913	não consta
1894	não consta	1914	não consta
1895	não consta	1915	não consta
1896	não consta	1916	não consta
1897	não consta	1917	não consta
1898	não consta	1918	não consta
1899	não consta	1919	não consta
1900	não consta	1920	não consta
1901	não consta	1921	não consta
1902	não consta	1922	não consta
1903	não consta	1923	não consta
1904	não consta	1924	não consta
1905	não consta	1925	não consta
1906	não consta	1926	não consta
1907	não consta	1927	não consta
1908	não consta	1928	não consta
1909	não consta	1929	não consta
1910	não consta	1930	não consta

**Fonte:** quadro elaborado com base em dados das Mensagens Presidenciais de Minas Gerais entre os anos 1891 e 1930.

A ausência dos vocábulos negra/negro, referindo-se ao grupo social, possibilita inferir que houve um silêncio nas iniciativas governamentais diretas para a escolarização das pessoas negras. Entretanto, essa mesma ausência não é sentida no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação moralizadora, direcionada às camadas menos favorecidas.

A assistência, principalmente, à infância desvalida é uma constante nas mensagens das décadas iniciais dos anos noventa. A partir da primeira década do século XX, havia uma preocupação com a infância desvalida, desamparada, desprotegida, nomenclaturas utilizadas nos textos, bem como com o desenvolvimento de meios para educar física, moral, cívica, intelectual e profissionalmente. Nas mensagens não fica claro quem eram as pessoas tidas como desvalidas. Entretanto, Faria Filho (2001) informa que a maioria dessas pessoas eram negras.

A mensagem de 1913, cujo Presidente do Estado era Júlio Bueno Brandão, informa que “Para acolher a infância desvalida e dar-lhe a educação física, moral, cívica, intelectual e profissional, existem actualmente, no Estado, três institutos, perfeitamente organizados de acordo com o dec. n. 2.416, de fevereiro de 1909” (Minas Gerais, 1913, p. 43).

Em 1914, por exemplo, a mensagem destaca que “Vão apresentando os melhores resultados os estabelecimentos creados para a educação profissional da infância desvalida” (Minas Gerais, 1914, p. 51).

A mensagem de 1915 afirma que

A cultura moral, intellectual e civica do povo brasileiro- é o primordial dever que inilludivelmente se impõem á Nação e aos Estados que compõem a Federação. O Problema é evidentemente nacional; sem sua solução, impossivel a pratica serena e proficua do regimen cosntitucional instituido (Minas Gerais, 1915, p. 37).

Os trechos acima evidenciam que havia uma preocupação para com o desenvolvimento moral, intelectual, cívico, físico e profissional do povo mineiro, e que este ocorreria por meio da educação. O não dizer, diz muito. As fontes que analisamos são silentes no que se refere à integração social dos negros na e através da escolarização na sociedade de classes em formação alicerçada na escolarização, o que desencadeou uma integração marginalizada e excludente. Por outro lado, podemos perceber, nas mesmas fontes, que havia uma preocupação com a educação no estado de Minas Gerais, sobretudo, com relação à instrução pública. Conforme se observa na mensagem do ano de 1895: “Tem merecido minha especial atenção os assuntos referentes á instrução publica [SIC]” (Minas Gerais, 1895, p. 11).

Vale destacar que a preocupação com a educação não representou, à maioria dos negros, esfera de possibilidades. Por não levar em consideração as especificidades da sua condição social, determinadas pelo passado escravista. Essa afirmação é corroborada pela ausência de vocábulos nas fontes consultadas.

Minas Gerais, diferentemente de outras regiões, como São Paulo, nas primeiras décadas do século XX não dispõe de muitos recursos para investir em trabalhadores estrangeiros. Com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o estado necessitou do trabalhador nacional, em sua maioria negros. Porém, seria necessário desenvolver neles a afeição positiva do trabalho. No país, o trabalho estava ligado à ideia de exploração. A saída para essa desmistificação foi a fortificação da educação para formar o trabalhador, sobretudo agrícola.

As especificidades das pessoas negras foram equiparadas às especificidades das pessoas pobres em geral. Diante disso, novas nomenclaturas para se referir aos grupos subalternizados foram se desenvolvendo ao longo da República. Até como forma de corroborar o processo de branqueamento, que o país estava vivenciando nessa mesma época.

Diante do exposto, podemos perceber que a educação para as pessoas negras na Primeira República, muitas vezes, ocupou um campo de expectativas geradas no texto das mensagens em sua maioria não alcançou os lugares para onde fora projetada. Nesse período, dentre os

inúmeros mecanismos desenvolvidos para afastamento das pessoas negras do centro, podemos destacar o processo de branqueamento da população.

O projeto de branqueamento permeou as relações do período estudado; à luz dele, desenvolveram-se mecanismos de barreiras para os negros. Uma delas foi a repressão à vadiagem. Especificando os períodos, a Constituição Federal Republicana data de 1891, já o Código Penal que, por exemplo, criminalizava a capoeira, data de 1890. Com base nisso, podemos perceber que a preocupação de suprimir a vadiagem refletia como anseio primeiro da República.

### 3.2.1. Primeiro Momento (1888-1889): debate acerca da vadiagem em Minas Gerais

O conceito de vadiagem é construído nas mentes da classe dominante basicamente por meio de um processo simples de inversão, em que todos os adjetivos ligados ao trabalho (lei suprema da sociedade) são negados, aí reside ela: a vadiagem (Chalhoub, 1983). Dessa forma, sendo o trabalho a lei suprema, a ociosidade se torna uma ameaça constante à ordem.

A vadiagem como sinônimo de criminalidade, se articulou as transformações ocorridas na sociedade brasileira estando ligada a fatores como a abolição, ao processo de industrialização e urbanização. Nesse sentido, reprimi-la foi meio de controle social contribuindo para promover desigualdades.

Assim, “ocioso é aquele indivíduo que, negando-se a pagar sua dívida para com a comunidade através do trabalho honesto, coloca-se à margem da sociedade e nada produz para promover o bem comum” (Chalhoub, 1983, p. 60). Além disso, a pessoa ociosa representa uma ameaça à moralidade. Talvez, advenha daí a necessidade de educação moral. Diante disso, há uma incompatibilidade entre a manutenção da ordem e a ociosidade.

Esse ideário, somado às teorias de racismo científico, permearam o discurso dos deputados mineiros em relação à vadiagem. Dessa forma, voltaremos nossa atenção, mesmo que brevemente, a alguns meses antes da Proclamação da República. Como já dissemos anteriormente, o fim a escravidão fora anunciado bem antes de 13 de maio de 1888. Uma série de dismantelos, por parte das pessoas negras já vinha sendo desenvolvida há muito, além disso, algumas iniciativas governamentais que buscavam retardar, amenizar (para a classe dominante), esse fim.

Para analisar o discurso acerca da vadiagem, recorreremos aos debates que se constituíram ao redor da repressão da ociosidade na Câmara dos Deputados em 1888. Ao recorrermos a tais debates, intentamos acompanhar o esforço na construção de uma nova ética

do trabalho, que fosse construída em oposição à ociosidade e à criminalidade. Esse esforço estaria ligado a um empenho mais amplo, em que se objetivava a preservação da estrutura social. Dito de outra forma, manter a sociedade essencialmente como estava, mesmo diante da certeza do trabalho livre.

O 13 de Maio, como já demonstramos no primeiro capítulo, não representou mudanças substanciais na vida das pessoas negras. No entanto, para a classe dominante, apresentava-se como um fantasma materializado no medo da desordem (Azevedo, 1987).

O discurso governamental que sucedeu a referida data estava muito ligado às suas repercussões. Dessa forma,

O Projeto de repressão à ociosidade de 1888- elaborado pelo então Ministro da Justiça, Ferreira Vianna- começou a ser apreciado na Câmara dos deputados em julho a discussão foi bastante marcada pelos ânimos ainda exaltados pelas repercussões da lei 13 de maio. A utilidade do projeto foi votada quase que unanimemente pela Câmara, sendo que muitos deputados o viam como “de salvação pública para o Império do Brasil”, exatamente porque tinha como objeto principal a “população nacional”, ou seja, o liberto (Chalhoub, 1983, p. 55).

Não se pode negar que havia, por entre os deputados, um consenso de que a abolição trazia no seu bojo ameaça de desordem. Na mesma época em que estava sendo tramitado na câmara o projeto da ociosidade, havia um grupo de deputados liderados por Lacerda Werneck que claramente convergiam com os interesses da classe dominante. Dentre as exigências dirigidas pelo grupo ao Ministro da Justiça, Ferreira Vianna, buscava-se a garantia e a defesa da propriedade e da segurança individual dos cidadãos, já que estes estavam ameaçados pelos libertos que vagavam pelas estradas a furtar (Sessão de 20 de julho 1888. vol. 3, p. 229-241).

Na resposta, o Ministro da Justiça afirma estarem a solução e a almejada ordem no projeto de repressão à ociosidade, que estava em discussão na câmara. Diante disso, a solução para a desordem seria a repressão da ociosidade. Em muitas situações, a ociosidade, bem como a malandragem, era usada como meio de resistência contra a continuidade da exploração do antigo regime (Florestan Fernandes).

Um dos pontos principais da discussão, acerca da ociosidade, que eram consenso, era o caráter do liberto.

os libertos em geral não eram pensados como indivíduos que estavam despreparados para a vida em sociedade. A escravidão não havia dado a estes homens nenhuma noção de justiça, de respeito à propriedade, de liberdade. A liberdade do cativo não significara para o liberto a responsabilidade pelos seus atos, e sim a possibilidade de se tornar ocioso, furtar, roubar, etc. Os libertos traziam em si os vícios de seu estado anterior, não tinham ambição de fazer o bem e de obter um trabalho honesto, e não eram “civilizados” o suficiente para se tornarem cidadãos plenos em poucos meses. Era necessário, portanto, evitar que os libertos comprometessem a ordem, e para isto havia de se reprimir os seus vícios. Estes vícios seriam vencidos através da educação (Chalhoub, 1983, p. 56).

A citação acima foi utilizada para exemplificar a visão, influenciada pelas teorias raciais e pelo projeto de branqueamento dos costumes, que os deputados mineiros apresentavam das pessoas negras. Percebe-se, também, que um anseio pela repressão deu forma ao projeto de integração social dos negros. Além disso, percebe-se uma visão inferiorizada e inferiorizante dos negros. Por outro lado, tinham a educação como possibilitadora de vencer os “vícios”, conforme as páginas anteriores, tinham a educação como *regeneradora*. Nesse sentido “educar os libertos significava criar o hábito do trabalho através da repressão, da obrigatoriedade” (Chalhoub, 1983, p. 56). Retomaremos, nas próximas páginas, a questão de educar como maneira de coerção.

Dito de outra forma, usar da repressão visando retirar os vícios e criar afeição ao trabalho através da obrigatoriedade. Os debates da câmara dos deputados seguiam a concepção do trabalho como sinônimo de ordem, um elemento dignificante. Nesse sentido, a negação ao trabalho configura-se como problema, sendo solução a repressão amparada por leis severas.

O projeto que estava em discussão entre os deputados mineiros propunha que os ociosos fossem enviados às colônias de trabalho, preferencialmente agrícolas, que os educassem moralmente. Além disso, parte de sua produção seria destinada à formação de um pecúlio para o pós-cumprimento da pena, que duraria entre 1 e 3 anos, para os reincidentes. A estratégia teria por finalidade instruir os vadios a adquirirem ambição em possuírem algo. Com esse processo, esperava-se que o trabalho passasse a ser visto como atividade honrada e os indivíduos fossem regenerados (Silva, 2006).

Frente a isso, a criação de estabelecimentos correcionais agrícolas nas terras mineiras serviu como mecanismo não apenas de controle, mas também de repressão e de punição com trabalho, para os que fossem condenados por vadiagem (Silva, 2006).

Vale destacar que a intenção, no discurso dos deputados, não seria criar a ilusão nas pessoas de que possivelmente elas poderiam ser proprietárias, o pecúlio estaria muito mais ligado ao desenvolvimento do gosto pelo trabalho (Chalhoub, 1983).

Brevemente, voltamos aos debates que antecederam à República. Com a chegada dela não ocorreram mudanças substanciais nas condições de vida dos negros, que em grande maioria passaram a compor as camadas mais pobres da sociedade. Segundo Silva (2006), tais camadas, assim como no regime anterior, continuaram sendo tidas como “problema” e as autoridades republicanas continuaram desenvolvendo ações semelhantes à supracitada.

O advento da República trouxe medidas legais e institucionais com função de regulamentar e controlar as ações das camadas populares. Os comportamentos a serem controlados estariam ligados aos estereótipos estigmatizados, como capoeiras, mendigos,

vagabundos, malandros, prostitutas, boêmios. Ações que poderiam causar desordem no espaço urbano.

Azevedo (1987, p. 51) informa que “o problema da ociosidade do nacional pobre e livre seria solucionado por este esquema de autonomia ilusória, acrescido de uma boa dose de educação moralizadora”.

Com intuito de combater os possíveis males que os “negros desordeiros” poderiam causar à sociedade republicana, a polícia teve a incumbência de garantir a segurança pública para a propriedade privada e o mercado de trabalho livre, ainda em formação. Dessa forma, correspondendo aos anseios da elite republicana, em 1890, o Código Penal Brasileiro foi providencial, dedicando um capítulo para tratar da vadiagem e da capoeiragem, cujo título “*Dos Vadios e Capoeiras*”. A partir de então, iniciou-se o trabalho obrigatório como pena para as pessoas suspeitas de violar o ordenamento do novo sistema, principalmente os adeptos ao ócio. O Código Penal Brasileiro, entrando em vigor antes mesmo da própria Constituição Republicana (1891), denota a urgência de tratar o problema e o modo como os republicanos pretendiam enfrentar os desvios sociais que fossem contra o andamento dos projetos da sociedade em construção.

Sobre os menores tidos como delinquentes, vadios e/ou órfãos também recaíram as medidas de repressão. Silva (2006) salienta que a preocupação com os menores infratores gerou uma atuação mais repressiva e punitiva com a criação de estabelecimentos especiais para disciplinar o trabalho. Inclusive, no referido capítulo do Código Penal (1890), uma orientação acerca dos vadios maiores de 14 anos sugeria o recolhimento destes em estabelecimentos industriais, onde deveriam permanecer até os 21 anos.

As relações sociais de finais dos anos oitocentos, bem como nos iniciais dos noventa, como já fora expressado, eram embasadas, ou refletidas, em teorias de cunho racista de inferiorização das pessoas negras. Não seria diferente com o Código Penal de 1890, que era reflexo dos anseios da elite pelo desenvolvimento de ações de repressão e coerção e das teorias de racismo científico<sup>20</sup>.

Nesse contexto, as pessoas eram enquadradas em diferentes modalidades de desordem: a mendicância, a gatunagem e a malandragem. Assim, foi se formalizando uma ideia de ordem e desordem, em que, de acordo com Florestan Fernandes (2021), as pessoas negras que

---

<sup>20</sup> Com a teoria do criminoso nato, unida aos preconceitos no Brasil, os indígenas e os negros passaram a ser considerados indivíduos com maior propensão à criminalidade. Nina Rodrigues, por exemplo, adepto à teoria lombrosiana, afirmava que indígenas e negros não deveriam ser julgados com as mesmas leis das pessoas brancas (Schwarcz, 1993).

conseguiram solapar a nova ordem trabalhista e conseguiram empregos eram considerados “negros ordeiros”. Vale destacar que possuir ou não qualificação não se constituía como sinônimo de obtenção de trabalho.

Diante disso, um par dialético se constituiu. De um lado, a malandragem como resistência à situação degradante a qual as pessoas negras estavam sendo expostas no novo regime, que mais se apresentava como continuidade do antigo do que como forma de novidade. Por outro lado, um medo da elite branca, através do aparelho estatal, desenvolvendo meios de repressão, de regeneração.

Nesse sentido, a Primeira República, ao tipificar penalmente a vadiagem, buscava promover uma certa higienização, especialmente urbana, controlando as camadas mais pobres, sobretudo, as pessoas negras. A penalização da vadiagem “era uma tentativa de controlar e limitar a liberdade dos egressos da escravidão de escolher onde e quando trabalhar, e de circular em busca de alternativas de sobrevivência” (Fraga, 2018, p. 356).

Na construção da nova capital mineira houve uma preocupação em localizar

em espaços diferentes, as diferentes classes sociais, procurando assim tratar preventivamente os problemas sociais advindos do “contato entre as classes” e, mais que isto, definir melhor os “espaços” para aqueles que detinham, o poder econômico e político (Faria Filho, 2001, p. 20).

A respeito do higienismo em Belo Horizonte,

Na capital planejada para ser símbolo da República e modelo de cidade moderna, não havia lugar para todo tipo de gente. Daí a importância da prisão e do trabalho no campo como formas de conter a população que ameaçava a moral e os bons costumes cidadãos: mendigos, pobres e desvalidos (Ribeiro; Araújo, 2021, p. 76).

A população que ameaçava a moral e os bons costumes, em sua grande maioria, eram as pessoas negras. Tendo em vista que a nova capital teria sido pensada para romper com o passado carregado pela antiga capital, diante disso, Ouro Preto

viu ser ameaçado seu posto de capital — ocupado desde 1720 — porque, para os republicanos, essa cidade representava um centro político administrativo típico do império: repleto de entraves estruturais que emperravam o crescimento da cidade e dificultavam sua ascensão à condição de polo dinamizador da vida econômica; além disso, tinha características coloniais como a arquitetura barroca e a Casa dos Contos, onde eram feitas cunhagens de moeda provincial e cobrança de impostos para a Coroa. A nova capital mineira tinha de produzir uma nova imagem urbana — moderna — que impulsionasse as indústrias e ajudasse a evidenciar a prosperidade do estado mineiro; a inscrever um novo destino moral, social e político para Minas Gerais a fim de assegurar o percurso de seu desenvolvimento e progresso. Progresso e ordem podiam estabelecer novos valores e hábitos a serem incutidos no povo (Ribeiro; Araújo, 2021, p. 69).

Na prática, não foi o que aconteceu na nova capital mineira, as classes que deveriam estar afastadas tomavam os espaços centrais da cidade. Espaços esses que deveriam estar reservados a grupos específicos. “Neste sentido, o espaço urbano passa a ser disciplinado por

uma nova ética, que de certa forma anuncia uma segregação espacial e social” (Ribeiro; Araújo, 2021, p. 77).

Frente a isso, uma crescente preocupação em disciplinar o espaço urbano, uma onda higienista, desenvolveu-se visando

Limpar a paisagem urbana civilizada, tal como era pretendido, de elementos que comprometessem a ordem, bem como a limpeza e a higiene, quesitos que estavam condicionados à presença de animais e corpos humanos imundos, vadios ou inválidos pelas ruas, praças e avenidas (Simão, 2008, p. 95).

Nesse contexto, a segregação espacial e social belo-horizontina chegou ao seu ápice, com a aprovação de uma lei que regulamenta o “trabalho” de mendicância na cidade. Faria Filho (2001) explicita que

O código não só impunha a necessidade de cada mendigo estar inscrito na Prefeitura e portar, no local e na hora previamente determinados pelo poder público, um número de inscrição, como também impunha pena àqueles que não cumprissem tais determinações (Faria Filho, 2001, p. 21).

A normativa referida acima é o Decreto n. 1.435, de 27 de dezembro de 1900, que logo no primeiro artigo afirma que “Art. 1º – Todo o indivíduo, que não puder ganhar a vida pelo trabalho, que não tiver meios de fortuna, nem parentes nas condições de lhe prestar alimentos, nos termos da lei civil, e implorar esmolas, será considerado mendigo” (Brasil, 1900).

Indicava, ainda, que nenhum indivíduo poderia pedir esmolas sem estar inscrito como tal no livro da prefeitura para esse fim. Havia na prefeitura da capital mineira uma diretoria de higiene onde seriam feitas as inscrições, que gerariam à pessoa uma placa com seu respectivo número, esta deveria ser trazida no peito. Em caso de a mendicância ocorrer fora desse padrão repressivo, a pessoa estaria sujeita a punições, incluindo a prisão por 15 dias (Decreto n. 1.435, de 27 de dezembro de 1900).

Utilizamos o referido decreto para apontar o modo como se deu a disciplinarização do espaço urbano em Minas Gerais, os ocorridos na capital não divergiram em grandes proporções dos ocorridos nas demais cidades do estado.

Com isso, percebe-se que, no discurso, a repressão modelou a integração social do negro. De acordo com Domingues (2004), muitos dos indivíduos presos por vadiagem eram simplesmente trabalhadores itinerantes à procura de serviços.

Essa repressão deu margem à integração marginalizada e excludente dos negros. Mesmo que o projeto de repressão à ociosidade não estivesse ligado exclusivamente para as pessoas negras, estando direcionado aos pobres, desvalidos e vadios; a repressão recaiu diretamente sobre a comunidade negra. Principalmente o trabalhador agrícola, com intuito de civilizar, moralizar e *regenerar* social e culturalmente.

Nesse primeiro momento, entre os anos de 1888 e 1889, diante das mudanças que ocorreram nesse período, percebemos uma preocupação com a moralização, bem como com o controle social. Ou seja, uma preocupação em reprimir a revolução silenciosa: a ociosidade.

### 3.2.2. Segundo Momento (1890-1902): discurso presidencial na década de 1890 e a suposta crise na força de trabalho em Minas Gerais

Acerca do tema da ociosidade dos trabalhadores nacionais, Azevedo (1987) salienta que o alarde era uma manifestação para encobrir três questões muito profundas que os proprietários estavam enfrentando na acomodação das relações de produção. Sendo elas:

em primeiro lugar, temos a não- submissão do nacional pobre a um “tempo burguês”, externo às suas necessidades de sobrevivência e por isso mesmo conflitante com o seu bem-viver; em segundo, o arbítrio dos governantes (recrutamento oficial e também arregimentação particular) a entrar a própria possibilidade de disciplina de trabalho livre, bem como o processo de sua internalização pelo nacional; e, por fim, os “altos salários” exigidos pela mão-de-obra interna ou o seu poder de barganha, o que decerto também significava uma margem considerável de controle sobre o tempo de trabalho pelo próprio trabalhador, permitindo-lhe sobreviver com uns poucos dias de trabalho, conforme queixas frequentes na época (Azevedo, 1987, p. 139).

Em Minas Gerais, a lavoura enfrentava uma suposta crise relacionada à escassez de força de trabalho. Uma falta de pessoas que se prontificaram a se sujeitar a antigos modelos de relações trabalhistas. Diante da urgência de restabelecer as relações de trabalho, as autoridades mineiras encontraram nas pessoas ociosas um alvo para receberem a culpa de todos os problemas econômicos experimentados pelo estado na época (Silva, 2006).

Contudo, seria mito aceitar que

havia uma quantidade insuficiente de braços para atender à crescente necessidade de mão-de-obra no processo de expansão da lavoura cafeeira, sobretudo após o fim do tráfico negreiro e a aprovação das consecutivas leis que acenavam para a abolição. Para suprir essa suposta escassez, haveria a necessidade da entrada dos imigrantes brancos europeus (Domingues, 2004, p. 84).

A suposta escassez na força de trabalho estaria, dessa forma, ligada muito mais à não absorção dos trabalhadores nacionais do que, efetivamente, à real falta destes. Atrelado ao exposto, pode-se destacar, ainda, a inadaptação do fazendeiro mineiro nas novas relações trabalhistas à prática do pagamento de salários aos trabalhadores nacionais, em grande maioria composto por pessoas negras. Vale ressaltar que a falta de pessoas para trabalhar nas atividades agrícolas assombrou todo o período da Primeira República, isso se deu principalmente devido ao sucesso da lavoura de café.

Além disso, o discurso das autoridades mineiras culpabilizava a desorganização do trabalho em Minas Gerais, devido ao fim do sistema escravista, sugerindo a necessidade de

tomar medidas que possibilitassem a imigração com objetivo de amenizar a crise na lavoura. Nas palavras de Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira, na mensagem de 1892 dirigida ao Congresso Mineiro,

Eu me refiro francamente, senhores Membros do Congresso, à indústria agrícola e pastoril e às classes produtoras do nosso Estado. Não vos passam despercebidas, eu sei, as condições precárias de nossa existência econômica da lei humanitária de 13 de maio e o despovoamento de nosso vasto território; mas não é bastante conhecê-las, é essencial remediá-las [...] Assim, si outros Estados ha, cujas portas bem cedo ainda se abriram às correntes immigratorias, que hoje lhes arroteam o sólo, não foi por certo mais avisado o nosso mantendo-se no estreito circulo de tentativas raras e isoladas, que maiores dificuldades talvez lhes tenham deixado (Minas Gerais, 1892, p. 14-15).

Queixas da desorganização do trabalho, tendo como solução a imigração, foram recorrentes nos discursos presidenciais da década de 1890. Nesse contexto, em 1893, Minas Gerais chega a enviar um comissário à China para fiscalizar e inspecionar o serviço de imigração com o objetivo de impedir a vinda de pessoas avessas ao trabalho.

Para ocorrer á deficiencia de braços para a lavoura, tem sido reclamada a introdução de imigrantes chineses. Se esses imigrantes não são desejaveis, como elemento colonizador, podem seguramente prestar bons serviços em diversos trabalhos da lavoura e pequenas indústrias (Minas Gerais, 1893, p. 22).

Acerca do objetivo do envio do comissário à China o presidente/governador de Minas Gerais, Francisco Antônio Salles, em 1894 afirma que “para evitar-se a introdução de homens viciosos e vagabundos em vez de trabalhadores” (Minas Gerais, 1894, p. 16)

Na década de 1890, o discurso muitas vezes esteve ligado a assuntos como a concorrência de patrões que pagavam melhores salários, naquele momento, às lavouras de café, deixando os pequenos produtores em desvantagem. Por outro lado, oportunizando aos trabalhadores uma maior mobilidade em busca de melhores ofertas. Tais discursos, direta ou indiretamente vão culminar no Congresso Agrícola e Industrial realizado em Belo Horizonte, em 1903, ao qual discutiremos mais à frente.

Na mensagem de 1895, por exemplo, Bias Fortes afirmava que a lavoura do café propiciava um êxodo dos trabalhadores para os locais com maior produção cafeeira, onde poderiam receber melhores salários (Minas Gerais, 1895).

Além da crise na força de trabalho, não apenas na lavoura, mas em diferentes setores, bem como no comércio e na indústria, havia nos discursos governamentais reivindicações para a melhoria tanto no campo educacional, quanto a melhoria e a construção de estradas de rodagem e de vias férreas para facilitar o transporte e o escoamento da produção.

Ainda na mensagem de 1895, Bias Fortes enfatiza a falta de pessoas para trabalhar nas obras, o que estaria dificultando tanto o andamento destas, quanto o progresso econômico mineiro:

A Companhia allega a falta de trabalhadores, facto que tem dificultado o andamento rápido das obras a realizar. No intuito de obviar essa dificuldade, o governo do Estado, segundo declaração já feita à directoria, está prompto a promover a vinda de imigrantes que se destinem a esse serviço, uma vez que a companhia declare qual o numero de que necessita (Minas Gerais, 1895, p. 33).

O incentivo à imigração aparecia, dessa forma, como possibilidade de recuperação da economia mineira. Uma série de iniciativas governamentais foi implantada objetivando incentivar o processo de atrair estrangeiros para os mais diversos postos de trabalho.

Para encaminhar e promover a corrente immigratoria da Europa para o estado será nomeado um superintendente geral, que possa tornar conhecidas as nossas riquezas naturaes, clima, condições economicas e agricolas, de modo a habilitar os emigrantes europeus sobre a melhor escolha para sua localização entre nos. Por toda parte a lavoura queixa-se da falta de braços (Minas Gerais, 1893, p. 21).

A culpa da desorganização e da lástima vivenciada pela lavoura mineira recaia sobre as pessoas adeptas à ociosidade e à vadiagem. Tanto uma quanto a outra eram as características principais de trabalhadores nacionais. Segundo Silva (2006), nesse sentido,

a carência de mão-de-obra foi entendida como indisciplina para o regime de trabalho. Deste modo, a escolha de imigrantes afeitos ao trabalho deveria ser uma das principais características a observar nessa nova empreitada para evitar problemas posteriores (Silva, 2006, p. 34).

As propagandas, com objetivo de promover a imigração ao Brasil, chegavam a afirmar que seriam bem-vindos os estrangeiros, com exceção de africanos e asiáticos, as teorias raciais de inferiorização e discriminação ditaram regras na República. Em Minas Gerais, diferentemente de outras regiões do Brasil, apostou-se inclusive na imigração asiática, o que não ocorreu com africanos.

Clóvis Moura (2021) aponta para a falta de políticas de readaptação ou de assimilação dos negros no sistema que se criava e que, pelo contrário, foram tidos como excedentes no novo campo de oportunidades, tornando-se “cidadão repelidos”. Dessa forma, os negros eram deslocados do centro do sistema de produção para sua periferia, criando “premissas econômicas” para sua marginalização.

Além das possibilidades de marginalização oferecidas por premissas econômicas, a postulação de premissas científicas contribuiu para a fortificação desse deslocamento dos negros para a periferia do desenvolvimento. Dito de outra forma, as referidas premissas contribuíram para a postulação das leis contra a vadiagem, para a imposição do trabalho pesado como princípio educativo e para a localização social determinada pela pobreza.

Na mensagem de 1894, Affonso Penna salienta a necessidade de enviar um comissário especial à China para que, além de inspecionar a seleção das pessoas que viriam à Minas Gerais, pudesse evitar a propagação de doenças.

Usando da auctorisao da lei n. 32, de 18 de julho de 1892 celebrei contracto com uma companhia de navegação para introdução no Estado de alguns milhares de familias europeas e trabalhadores asiaticos.

Infelizmente, a epidemia da cholera que assolou alguns países da Europa que nos podem fornecer imigrantes e para cuja procedencia foram fechados os nosso portos, impedio que o contracto oroduzisse seus efeitos, além da revolta da esquadra que por tão longos mezes perturbou profundamente a vida nacional, affastando de nossas plagas a immigração estrangeira. A vinda de asiaticos em consições de poder ser fiscalizados, para evitar-se a introdução de homens viciosos e vagabundos em vez de trabalhadores (Minas Gerais, 1894, p. 16).

O projeto de inserção de estrangeiros em Minas Gerais foi acompanhado de outras políticas públicas, como a de repartição de terras e de formação de colônias de imigrantes, de repartição de sementes e até mesmo de animais. Essa temática foi recorrente nas mensagens dos últimos anos do século XIX. O mesmo discurso para o desenvolvimento de políticas públicas de inserção não girou em torno das pessoas negras, no mesmo período. Outra pauta recorrente no discurso governamental foi a busca por ações enérgicas contra a ociosidade.

Nesse contexto, é válido destacar que, no que se refere à imigração, nem todos os mineiros da época a viam como a melhor saída, além de terem recursos limitados para investir, dificultaram a entrada de estrangeiros em Minas Gerais, diferentemente de São Paulo (Domingues, 2004). De acordo com Faria Filho (2001), nos anos finais da década de 1890 a imigração vinha apresentando sinais de falhas<sup>21</sup>, muitos fazendeiros mineiros estavam optando pelo trabalhador nacional em detrimento do estrangeiro. Mesmo diante do preconceito relacionado aos nacionais, em grande maioria negros.

A mensagem de 1903 informa que “Achando-se paralyzado o serviço de imigração e tornando-se, por isso, desnecessaria a conservação do pessoal existente na hoespdaria de Juiz de Fora a agencia fiscal no Rio de Janeiro, resolveu o Governo dispensal-o” (Minas Gerais, 1903, p. 35).

A solução para a escassez de força de trabalho na lavoura não estaria na contratação de imigrantes, mas sim na criação de mecanismos rigorosos que disciplinariam pessoas tidas como vadias, tornando-as úteis a elas mesmas, à família e, principalmente, ao Estado (Silva, 2006). Além disso, os mesmos percalços da crise da lavoura atingiam os centros urbanos, em que a promessa de facilidade de empregos provocou uma grande concentração de pessoas.

Silva (2006) salienta que na tentativa de encontrar solução para os problemas sociais, o que estava ocorrendo de fato era um aumento nas estatísticas criminais em diversos municípios mineiros.

---

<sup>21</sup> De acordo com Norma de Goes Monteiro, no texto *Imigração e Colonização em Minas Gerais:1887-1930* (1974), de 58.982, os imigrantes europeus chegados em Minas Gerais entre 1894 e 1902, apenas 2.001 achavam-se localizados pelo estado. Fato que evidencia que, diferentemente de outras regiões do Brasil, a imigração em Minas Gerais, ao invés de solucionar o problema da mão de obra na lavoura, estava o agravando.

Sob o Código Penal de 1890 e na ação dos deputados, entra em vigor em 11 de julho de 1893 o Decreto n. 145, que recomendava a criação de Colônias Correcionais Agrícolas, em que o cumprimento da pena estaria ligado ao trabalho obrigatório. Ação que soava como eficiente para aplicação às pessoas consideradas malandras, vadias e ociosas.

Com as Colônias Correcionais, a repressão estaria legalizada. Em Minas Gerais, a implementação desse mecanismo de controle tornou-se prioridade por entre os projetos apresentados na Câmara dos Deputados. Silva (2006) informa que o modo mais eficaz de corrigir as pessoas avessas ao trabalho seria a punição com o próprio trabalho. Dessa forma, a afeição positiva pelo trabalho seria desenvolvida aos trabalhadores nacionais que não possuíam ocupação legal.

Diante disso, podemos inferir que os mecanismos de repressão desenvolvidos no período estavam sendo direcionados às pessoas negras. A educação profissional em Minas Gerais representa duas possibilidades: [1] o controle, visando à formação moral; [2] formação do trabalhador.

### 3.2.3. Terceiro Momento (1903-1930): educação profissional em Minas Gerais

Acerca da escolarização, Faria Filho (2007) e Ribeiro e Araújo (2021) articulam três acepções: [1] a escolarização como estabelecadora de processos e de políticas concernentes à organização de instituições mais ou menos formais; [2] a escolarização como produtora de representações sociais, sendo assim, fundamental na articulação e divulgação de seus sentidos e significados; [3] a escolarização como um ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos.

Em Minas Gerais, a implementação de políticas públicas relacionadas à educação profissional no período da Primeira República data de 1892, com a implementação da Lei n. 41, que institui o ensino profissional no âmbito das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso comercial, de agrimensura e de farmácia. Em 1896, uma outra normativa, a Lei n. 203, de 18 de setembro de 1896, buscava organizar o ensino profissional primário e previa a aprendizagem dos ofícios sob a orientação de um profissional competente.

Na mensagem de 1893, encontra-se:

A difusão do ensino tecnico e profissional é uma das maiores necessidades da industria mineira. [...] o Estado de Minas deve cuidar de lançar as bases da sua futura grandeza, preparando obreiros e artistas para suas industrias. É neste assumpto, mais do que em outro qualquer, que muito deve preponderar a ação das camaras municipais, auxiliada pelo poder estadual (Minas Gerais, 1893).

A lei n. 203 foi resultado de um emblemático caso em que a Câmara dos Deputados defendeu, em 1896, o projeto de lei para a organização do ensino profissional elementar, baseado no argumento de que as pessoas sem instrução seriam mais suscetíveis à influência de ideias de subversão à ordem (Silva, 2021).

Essa modalidade de instrução era “pensada para ser modelo de ensino, veio a ser implementada em diferentes locais do estado de Minas, com objetivo de ser o centro de formação de operários e contramestres” (Gonçalves; Chamon, 2012, p. 154).

Em 1896, o deputado Mendes Pimentel propunha a criação de Institutos de Educandos Artífices, em que o objetivo seria a formação de “operários e contramestres”. Dentre as propostas: [1] seria gratuito, destinado às crianças entre 9 e 13 anos das classes desfavorecidas; [2] ocorreria em formato de internato; [3] os conteúdos seriam divididos em duas modalidades, sendo uma obrigatória e outra facultativa (Minas Gerais, 1896).

Gonçalves e Chamon (2012) salientam que tanto a escola normal, quanto a escola profissional seriam instrumentos para a formação e disciplinamento das camadas pobres do Brasil. Devendo contribuir tanto para fazer frente à desordem que se espalhava pelas ruas, quanto para desenvolver a valorização do trabalho depois de séculos de escravidão e, por conseguinte, de desvalorização. Desse modo, a implementação do ensino profissional primário, para os legisladores, significa a incorporação do proletário à nação.

Nesse sentido, tanto o discurso quanto a prática social da época convergiram para o enaltecimento do trabalho como recurso para superação da pobreza, ou seja, a vadiagem, berço dos “vícios”, passou a ser sinônimo de imoralidade.

O Presidente Francisco Salles, na mensagem de 1904, afirma que

A instituição dos grupos escolares, com uma sessão do ensino profissional, será muito proveitosa ao desenvolvimento da instrução pública no Estado. Ensino profissional [...] visa o preparo da infância para o futuro cidadão (Minas Gerais, 1904, p. 39).

Assim, de acordo com o discurso desse presidente do estado, a educação profissional proporcionaria a preparação da criança para exercer a cidadania. Segundo Gonçalves e Chamon (2012), nem existia, nem existe cidadania sem prática, essa referência se faz na direção da formação da criança para a república. Na primeira década do século XX, foi comum nos discursos o incentivo ao ensino agrícola. Na mensagem de 1907, João Pinheiro aponta que

Avulta depois, como necessidade também urgente, após a do ensino das crianças, a do ensino primario da agricultura aos adultos, habituando-os ao manejo simples das aperfeiçoadas marchinhas agricolas.

Este ensino, contendo duas partes essenciais, uma theorica e a outranpropriedade indutrial, foi dividido de modo que uma repartição especial e techinica se incumba da primeira, e a divulgação do trabalho mechanic e dos processos uteis, aconselhados pela theoria, seja feita intuitivamente pelos mestres praticos de cultura, espalhados

pelo Estado, operando industrialmente, para que os agricultores possam avaliar das vantagens integraes e da superioridade dos processos novos, comparados com da velha rotina.

Essa medida vae dar immediatos resultados e nella está a base da nossa regeneração economica[...] O trabalho agrícola, pela vastidão de seus recursos, pela sua extensa applicação, pelo seu habito generalizado em toda massa do povo, pela facilidade da sua aprendizagem, constitue a forma simples e poderosa do trabalho nacional e por ella deve começar a reorganização economica do Estado (Minas Gerais, 1907, p. 6).

O incentivo à educação profissionalizante não esteve apenas ligado ao ensino primário, como podemos observar na mensagem de 1913, que traz a informação de que há no estado diversos institutos de ensino superior e profissional, bem como de direito, de engenharia, de medicina e farmácia e de eletrotécnica (Minas Gerais, 1913). As referidas instituições de ensino superior e profissional estavam espalhadas pelas principais cidades do estado da época, bem como Belo Horizonte, Juiz de Fora, Ouro Preto.

Além disso, “a escolarização como via de profissionalização para as mulheres é compreendida aqui no contexto de luta delas para se colocarem no direito de ter uma posição técnica, ampliar ganhos financeiros e conquistar um lugar social na esfera pública” (Ribeiro; Araújo, 2021, p. 57).

Nesse sentido, a escola profissional surgia para as mulheres como uma possibilidade de se projetarem e de conquistarem um lugar social, um emprego. Quanto às mulheres, a escolarização destinada, principalmente, foi de ensino normal.

Bar de Carvalho (2012) ressalta que a intenção era de que o novo modelo escolar de ensino moral se generalizasse, consolidando-se no estado, a começar pela capital. Além disso, informa que ocorreu uma feminização da docência. Dentre as razões para tal ação, a primeira delas seria de que a afetividade, a docilidade e o caráter feminino seriam essenciais à educação das crianças. Outra, seria o fundo social e moderno da abertura do mercado de trabalho à mulher. Por fim, a razão econômica, o Estado não poderia pagar salários bons, a mulher poderia se submeter à situação. Vale ressaltar que as mulheres que ganhavam espaço no trabalho digno eram as das classes sociais mais abastadas, dessa forma, o salário tornava-se algo secundário. Assim, o que estava em evidência era a face sacerdotal do magistério – trabalho feito por amor.

Diante disso, cabe destacar quem eram essas mulheres com maior oportunidade e possibilidade de acessar o ensino profissional e de se projetarem no mercado de trabalho. Em sua maioria eram mulheres brancas de classe média. Segundo Faria Filho (2001), as meninas tidas como desvalidas, ao invés de serem reclusas às instituições correcionais, em grande maioria das situações eram entregues a famílias consideradas como de boa índole.

Quanto às mulheres negras, no período em estudo, majoritariamente, permaneceram nas cozinhas das casas onde já estavam antes (Fernandes, 2021).

Por causa de sua integração à rede de serviços urbanos, é a mulher (e não o homem) que vai contar como agente de trabalho privilegiado não no sentido de achar um aproveitamento ideal ou decididamente compensador, mas por ser a única a contar com ocupações persistentes e, enfim, *com um meio de vida* (Fernandes, 2021, p. 101).

Em Minas Gerais, a formação do cidadão republicano foi acompanhada da necessidade de força de trabalho. Tal diagnóstico é evidenciado no Congresso Agrícola e Industrial (1903). Vejamos, agora, o modo como o ensino profissional foi visto pelos participantes desse evento.

### 3.2.3.1 Propostas educacionais no Congresso Agrícola de 1903

O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial ocorreu em maio de 1903, em Belo Horizonte, com o propósito principal de estabelecer soluções para a crise econômica que Minas Gerais vinha passando desde a década de 1890. Junto aos produtores mineiros foram reunidas as principais demandas de cada setor produtivo do estado.

De acordo com Silva (2021), estava no horizonte de expectativas das pessoas que idealizaram o referido congresso criar condições para promover o progresso, baseando-se em um amplo diagnóstico econômico que pudesse evitar futuras crises. O evento foi considerado significativo, porque poderia alavancar o progresso mineiro.

O congresso foi assunto nos principais periódicos de Minas Gerais. A Comissão Fundamental, responsável pelo levantamento dos temas a serem discutidos no evento teve como uma das suas primeiras ações a publicação, no jornal *Minas Gerais*, de 62 teses, em formas de perguntas com diferentes temas (Silva, 2021). As referidas teses nortearam a organização do congresso. Dentre as mais variadas temáticas das teses/perguntas encontram-se indústria, transportes, lavoura de café, questão bancária e educação.

Entre as teses, duas evocavam diretamente o ensino. Uma delas demandava um ‘plano de ensino prático para a indústria de laticínios’; outra pergunta se havia ‘urgente necessidade promover o ensino profissional’ e ‘quais os meios de resolver praticamente este problema, de modo a tornar mais rápido o desenvolvimento industrial do estado’ (Silva, 2021, p. 3).

A temática educacional que aparece no Congresso Agrícola estava em consonância aos debates acerca da educação do período. Tais debates estavam ligados à repressão da vadiagem, ao estabelecimento de colônias correcionais, à organização das relações de trabalho, preparação do cidadão para agir na República.

Segundo Silva (2021), várias referências ao ensino aparecem dentro do conjunto de conclusões estabelecidas pela Comissão Fundamental para serem debatidas no congresso. Isso torna evidente a importância atribuída à promoção do ensino.

Nesse contexto, a temática educacional fez parte de seis comissões: comissão do café, do comércio, da viticultura e vinicultura, da agricultura, da indústria e da pecuária. Vale destacar que, ao todo, eram 13 comissões estabelecidas para o congresso. Acerca das discussões geradas sobre o ensino no evento

enquanto alguns congressistas colocavam a ênfase na formação do trabalhador, outros destacavam a necessidade de instrução das próprias ‘classes produtoras’. Havia, ainda quem sugerisse medidas dispendiosas, como a instalação de institutos agrônômicos; enquanto outros, lembrando a ausência de recursos financeiros, sugeriam a nomeação de instrumentos ambulantes. A variedade espelha a diversidade de modelos de instrução profissional debatidos em outros espaços, situações, em que identificam várias possibilidades de ensino, conforme níveis, métodos e finalidades (Silva, 2021, p. 3-4).

As discussões do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial destacavam três necessidades principais: [1] a de organizar as relações de trabalho para suprir a falta de trabalhadores em decorrência do fim do regime escravista; [2] a de punir e combater a vadiagem; [3] a de promover a educação para recuperar o trabalhador (Silva, 2021). De toda forma, a busca por soluções para a crise econômica no Congresso Agrícola de 1903 demonstra que, naquele momento, as classes produtoras mineiras questionavam seu próprio funcionamento.

Para alguns congressistas, o problema da lavoura não seria propriamente a falta de força de trabalho, mas sim a carência de trabalhadores ativos. Silva (2021) salienta que essa visão era compartilhada pela classe dominante produtora, que defendia que os negros não estariam aptos a assumirem as novas relações de trabalho, a qual todas as pessoas saudáveis (e pobres) deveriam se dedicar. Salienta, também, que a discussão do congresso de 1903 girava em torno da escassez de força de trabalho, que poderia ser entendida como sinais de que os libertos não estariam preparados para viver em liberdade.

Divergências não encobrem o objetivo comum republicano, exemplificado pelo Congresso Agrícola de 1903, que seria combater a ociosidade, “transformando a população pobre, constituída majoritariamente por ex-escravizados, em trabalhadores livres que reconhecessem o valor supremo do trabalho” (Silva, 2021, p. 13).

Nesse sentido, a educação passa a ser uma questão complexa que deveria civilizar, disciplinar, moralizar, instruir. Todas as ações buscando o melhoramento no desempenho das atividades produtivas. A preocupação em promover a civilização e a moralização das classes subalternizadas era compartilhada por frações da elite que as percebiam como perigo eminente (Chalhoub, 2012).

Em 1907, o discurso presente na mensagem presidencial ressaltava como responsabilidade permanente do governo cuidar da educação popular, sobretudo, para a

formação do trabalhador de Minas Gerais. Essa ação resultaria em um mundo civilizado (Minas Gerais, 1907).

Gonçalves (2012) assinala a existência de uma defesa da educação profissional, fosse um projeto estatal republicano, cujo intuito principal fosse constituir uma ordem social e política que favorecesse a organização do regime recém-estabelecido.

Em contrapartida, os participantes do Congresso Agrícola de 1903 posicionaram-se como representantes dos interesses da classe produtora. Dito de outra forma, representavam um segmento da sociedade civil e faziam questão de demarcar as diferenças em relação aos políticos, isso discursivamente, mesmo que muitos dos participantes tenham ocupado cargos públicos.

Nesse sentido,

No Congresso de 1903, os ‘produtores’ não estabeleciam, em suas teses, correlação direta entre a defesa do ensino profissional e a organização do regime republicano, ou a ampliação da cidadania política. Houve, inclusive, manifestações contrárias à ampliação da participação político-administrativa estabelecida com o novo regime, que, para alguns ‘produtores’, teria dado excessiva autonomia aos governos (Silva, 2021, p. 14).

Além disso, no congresso de 1903, mesmo quando questões políticas foram debatidas, não se relacionaram ou se discutiram, abertamente, assuntos como: [1] organização e efetivação da República; [2] preocupação em incorporar os pobres ao novo regime; [3] sequer fizeram menção às questões relacionadas à formação do cidadão republicano (Silva, 2021).

Dessa forma, a concretização das recomendações acerca da educação dos trabalhadores promoveria a participação da classe subalternizada na sociedade por meio do trabalho, “como defendiam os simpáticos ao positivismo, ou, ainda, que dessa maneira a participação política, está condicionada ao saber ler e escrever, seria estendida que seria, afinal, uma forma de concretizar o regime republicano” (Silva, 2021, p. 15).

Entretanto, o silêncio dos congressistas para com a temática demonstra que esta não fazia parte das suas principais preocupações. Além disso, revela um distanciamento entre o discurso de intelectuais e políticos e as concepções dos congressistas.

Para a classe que compunha os congressistas, de acordo com Neves da Silva (2021), o problema da formação do trabalhador, mesmo tendo que ser resolvido pela República, antecedia-na. Tendo em vista o colapso que colocou fim na escravidão. Por outro lado, isso não invalida o fato de que republicanos se utilizaram do ensino profissional como caminho para a concretização do novo regime.

Mesmo que o discurso acerca do ensino profissional, voltado para a formação do trabalhador mineiro, no Congresso de 1903, não estivesse ligado à perpetuação da República.

A seu modo os congressistas refletiam o debate que atravessou o século XIX e ecoou pelas primeiras décadas do próximo século. O debate se refere ao tipo de educação que deveria ser destinado às classes desfavorecidas, majoritariamente negra. Dessa forma,

o ensino superior e secundário deveriam ser prioritariamente destinados aos grupos socialmente privilegiados. Por isso, embora houvessem considerado que o ensino secundário poderia ser frequentado pelo trabalhador que se destacasse em suas atividades (Silva, 2021, p. 16).

O congresso de 1903, bem como suas propostas, demonstrou que, para a classe participante dele, Minas Gerais necessitava de ações que proporcionariam a formação profissional. Sobretudo, formação de trabalhadores não apenas para a lavoura, mas também para a indústria e para o comércio.

É no bojo das discussões acerca tanto da *regeneração*, quanto da formação do trabalhador mineiro e da infância desvalida, em grande maioria negra, que, em 1909, cria-se o Instituto João Pinheiro anexado à Fazenda Gameleira em Minas Gerais, um exemplo de utilização do ensino profissional como forma de concretização da República. Instituição de ensino agrícola, voltada para formação do trabalhador para a lavoura e para a coerção social de meninos desvalidos simultaneamente. Segundo Faria Filho (2001), a iniciativa era pioneira no Brasil e tinha seu funcionamento totalmente ligado ao funcionamento da República, desde a arquitetura até os ensinamentos repassados aos alunos.

O Instituto João Pinheiro foi uma inovadora intervenção do Estado na conhecida questão social, ao propor uma instrução singular tanto nos modos de organização quanto nas finalidades. De acordo com Faria Filho (2001), uma dessas finalidades seria a de preparar o cidadão para agir na República e a própria estrutura arquitetônica e organizacional que se desenvolveu no interior do instituto, conhecido como Mini República.

Segundo Silva (2006), acerca de estudos que tratam sobre a vadiagem como objeto de estudo, podemos destacar três correntes: [1] trata a vadiagem como decorrência da crise de ciclos produtivos; [2] acusa o fim da escravidão como momento crucial para o surgimento de uma população impossibilitada e despreparada para encarar as novas relações de trabalho; [3] é uma junção das anteriores, acrescido do fator do aumento populacional dos centros urbanos.

No terceiro momento, percebemos que o período que sucedeu 1903 uniu a preocupação sobre o controle da ociosidade com a necessidade de resolver a desorganização na força de trabalho mineira, advinda de uma suposta falta de trabalhadores. Dessa forma, foram desenvolvidas ações como: O Congresso Mineiro de Agricultura; a intensificação da educação profissionalizante, bem como as instituições com tal finalidade. Nas décadas seguintes demonstraram que o horizonte de expectativas criadas com a abolição e com a Proclamação da

República se frustraram, consolidando-se de maneira tortuosa, marginalizando as pessoas negras.

Acerca dos alunos do Instituto João Pinheiro, que foi fundado em 1911 junto a uma das Fazendas Modelos, a Gameleira próxima à capital mineira, que se destinava ao recolhimento e à educação dos menores desamparados, a mensagem de 1920 informa que

A experiencia demonstrou que, ao cabo de alguns annos de recolhimento, dalli saiam os alumnos á procura de collocação nas fazendas, onde eram explorados pelos respectivos proprietarios, á semelhança do que costuma succeder aos operarios agricolas, não ganhando o necessario siquer para se vestirem e tratarem (Minas Gerais, 1920, p. 8).

Diante disso, na década de 1920 o campo de experiência já demonstrava as expectativas geradas pelas mensagens anteriores. Além disso, de acordo com Faria Filho (2001), era comum que os alunos que concluíam os estudos no Instituto João Pinheiro recusassem ao trabalho agrícola, preferindo serviços urbanos. Devido não apenas à exploração que era comum nesses locais de trabalho, mas também como forma de resistência e de negação ao passado.

Na década de 1920 os reflexos das “soluções” encontradas nas décadas anteriores já poderiam ser vistos, porém as referidas soluções passaram longe de darem certo. Isto é, as expectativas educacionais republicanas, em sua grande maioria, não alcançaram os locais para os quais foram projetadas. Minas Gerais, nos anos iniciais republicanos, passou por uma crise financeira o que contribuiu para que a imigração não apresentasse os resultados esperados (Faria Filho, 2001). Dessa forma, a educação coercitiva ou até mesmo a religião, serviram como meios de desenvolver moralmente afeição positiva ao trabalho.

Minas Gerais não foi diferente do restante do país e ocorreu a preocupação com a formação de pessoas educadas. Lopes e Chamon (2019) ressaltam que a preocupação com a civilidade, bem como a formação de pessoas educadas estavam presentes desde o século oitocentista.

Apesar de a instrução pública ter recaído à condição de renovação social e de formação de cidadãos republicanos, esse processo ficou muito aquém do esperado. Nos anos finais do século XIX, o Brasil registrava um quantitativo de 85% de analfabetos (Veiga, 2019). Nas décadas iniciais do século XX, a situação pouco se modificara.

Por outro lado, não podemos excluir que as pessoas negras, diante da falha ou da falta nas políticas direcionadas à escolarização no período, desenvolveram meios próprios de se inserir e de se projetar na nova ordem social. O contexto de mudanças sociais visto nas páginas anteriores favoreceu a estratégias de mobilidade social, que contribuíram para movimentos coletivos de protesto dos negros na cena política contra a dominação social (Fernandes, 2021).

Dentre as bandeiras de luta, a educação esteve sempre na agenda dos movimentos de protesto dos negros e era concebida com significados diferentes. Além disso, as “organizações de protesto dos negros surgiram, em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana” (Gonçalves e Silva, 2000, p. 138).

Isso demonstra um cotidiano marcado por conflitos e tensões rompendo com o mito da convivência pacífica das raças no Brasil (Fernandes, 2021; Azevedo, 1987). Movimentos de protesto dos negros foi tendência que se mantiveram praticamente por todo século XX.

Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: os mais emblemáticos foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes (Gonçalves e Silva, 2000, p. 139)

A Frente Negra “mantinha em sua sede um salão de beleza, barbeiro, bar, salão para jogos e divertimentos, gabinete dentário, uma caixa beneficente e um posto de alistamento eleitoral” (Domingues, 2019, p. 36).

Aos domingos, a Frente Negra promovia em sua sede palestras, conferências sobre temas cívicos ou de interesse dos negros.

Eram as concorridas domingueiras, reuniões destinadas a desenvolver neste segmento populacional a consciência relativa à raça, direitos e cidadania. Dentre as várias datas comemoradas pela agremiação, as principais eram o 13 de Maio (abolição da escravatura) e o 16 de Setembro (aniversário de fundação), nas quais havia vasta programação: hasteando bandeira fretenegrina, missa e romaria aos cemitérios em visita aos túmulos de abolicionistas e associados, além de sessões solenes, em que discursavam os dirigentes da Frente Negra e as autoridades da sociedade civil e do poder público (Domingues, 2019, p. 37).

No Rio de Janeiro, por exemplo, o movimento negro organizou, na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos. Na década de 1980, o movimento negro tomou um caráter nacional, ao unir entidades negras de todo país em defesa da democracia (Gonçalves e Silva, 2000).

Ressaltamos que pesquisas futuras devem se dedicar no estudo tanto da Frente Negra, quanto do Teatro Experimental do Negro e de outras experiências negras, frente à importância que tiveram para a integração social da população negra. Aqui, as utilizamos para exemplificar o protesto das pessoas negras diante da nova ordem social, que mais se dedicava em manter as relações sociais tais quais eram no antigo regime.

Com base na análise das fontes, percebemos que a educação fez parte das preocupações presentes no discurso do governo mineiro no período pós-abolição e nos anos iniciais da Primeira República. Entretanto, as mesmas fontes se revelaram silenciosas para com ações diretas ligadas à educação para os negros. Nesse sentido, com a chegada da República, o Estado

foi silente quanto a iniciativas para a integração na e por meio da escolarização para a população negra. Em decorrência disso, ocorreu uma integração de maneira excludente, contribuindo para a marginalização dos negros. Dessa forma, as expectativas criadas com a chegada da República acabaram por seguir os trilhos do regime anterior, negligenciando as particularidades do negro. No que se refere ao desenvolvimento de políticas para o ensino profissionalizante, visando a formação do trabalhador moralmente, Minas Gerais foi um estado pioneiro. Assim, a educação passa a ser uma questão complexa que deveria civilizar, disciplinar, moralizar, instruir, em síntese: *regenerar*.

Segundo Faria Filho (2001), a educação para a profissionalização foi ferramenta coercitiva, principalmente para as camadas mais pobres. Com base nisso, podemos inferir que, de alguma forma, as ações governamentais de repressão à ociosidade e de utilização da instrução profissional como *regeneradora* de ações tidas pela classe dominante como “vícios” recaíram sobre as pessoas negras. Isso se confirma no dado apresentado por Faria Filho (2001), de que 56% dos internos no Instituto João Pinheiro eram meninos negros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da virada do século XIX para o século XX foi marcado por mudanças, por meio das quais constituíram-se expectativas acerca dos rumos que poderiam ser tomados. A abolição da escravidão (1888) desencadeou um medo na classe dominante, da desordem e da possibilidade de revolução organizada pelos negros. Não tardou para que esse medo fosse refletido nos discursos governamentais de Minas Gerais, que buscou meios legais para reprimir e até mesmo controlar a ociosidade, a vagabundagem e a capoeira. Ações que serviam para as pessoas negras como meios de resistência e de não aceitação dos padrões da elite branca.

Meses depois, com a Proclamação da República (1889) e com o anúncio de renovação, despertaram-se novas expectativas. Domingues (2004) informa que um número significativo de negros e negras acreditaram que, com a República, teriam condições concretas de melhoria em suas vidas. Não tardou para a nova ordem se revelar contraditória, não garantindo emprego, moradia, educação nem participação política.

Além disso, nesse período, tanto em Minas Gerais quanto no restante do Brasil havia um elevado número de pessoas analfabetas. Novamente, expectativas relacionadas a erradicação do analfabetismo foram se fortificando, através de reformas educacionais. A educação, em maior ou menor proporção, foi temática nos discursos governamentais analisados.

Apesar de a educação ter sido objeto de discussão e de iniciativas dos presidentes/governadores de Minas Gerais, ao buscarmos por ações diretas ligadas à escolarização dos negros, com intuito de integrá-los na e através da escola, não encontramos. Esse silenciamento contribuiu para a integração excludente, em que a população negra foi condicionada a situações degradantes e subalternas. Florestan Fernandes (2021) salienta que havia exceções em que os negros conseguiam solapar esse movimento, entretanto, a regra seria de mantê-los na base.

Nesse sentido, a realidade se reflete no discurso governamental e não o contrário. Percebemos que as iniciativas do governo mineiro refletiam os anseios de manter as relações sociais conforme já eram no antigo regime. Assim, a educação mineira no período em tela serviu como meio de coerção social. Sendo a repressão o contorno da integração das pessoas negras. Algo contraditório, entretanto, para o método que utilizamos, a contradição não é problema, senão como fundamento da pesquisa. A contradição é a marca do real, portanto, compõe-no. Além disso, diante do silenciamento das fontes, as expectativas geradas em torno da República foram, por inúmeras vezes, frustradas. Diante disso, inquieta-nos o questionamento a ser

respondido em pesquisas futuras: houve em Minas Gerais, nas primeiras décadas da República, uma tentativa de apagamento do negro?

Em síntese, o horizonte de expectativas relacionadas à educação não alcançou os lugares para os quais se projetaram. Ao cabo da década de 1920 o contingente de analfabetos ainda era alto, semelhantes às décadas anteriores, por exemplo. Além disso, de acordo com a mensagem de 1920, a experiência demonstrou que os alunos recolhidos nas instituições coercitivas ao saírem a procura de trabalho eram explorados igualmente aos demais trabalhadores, não recebendo o necessário para garantir a subsistência.

Em movimento contrário à frustração das expectativas, o campo das experiências dos negros revela que foram desenvolvidas, por eles mesmos, suas próprias formas de educação e de projeção, principalmente, através do associativismo. O ambiente das associações promovia a agregação da população negra. Exercendo papel necessário fundamental na integração social dos negros. As atividades desenvolvidas por essas instituições buscavam, sobretudo, oferecer subsídios para que os negros e as negras pudessem se projetar nas ações comuns à época.

As experiências educacionais vivenciadas pelos negros demonstram que, nessa época, a educação era vista como mecanismo de integração social. Destacamos que nesse contexto o conceito de educação engloba ações informais, aquelas ligadas à cultura, e formais, ligadas à instrução.

Frente ao exposto, inferimos que questões raciais permearam as relações sociais do período republicano. Entretanto as relações sociais republicanas não puderam ser compreendidas apartadas da consciência de classe. No que concerne ao campo de experiências educacionais dos negros, ainda há muito o que ser pesquisado frente à importância que tiveram para a integração. Isso deve ser considerado em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1927. Disponível em: <https://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1928. Disponível em: <https://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 01 de agosto de 1929. Disponível em: <https://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 01 de agosto de 1930. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. Republicanismo e escola primária nas Mensagens dos presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 100-150.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites: século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Negros e quilombos em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Horizonte, 1972.

BERNARDES, Arthur da Silva. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1919. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BERNARDES, Arthur da Silva. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1920. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BERNARDES, Arthur da Silva. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1921. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BERNARDES, Arthur da Silva. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1922. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1899. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1900. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1901. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Julio Bueno. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1911. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Julio Bueno. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1912. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Julio Bueno. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1913. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDÃO, Julio Bueno. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1914. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 22 de abr. 2023.

CAMPOLINA, Alda Maria Palhares. **Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucco. **O Racismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. 49, p. 255–271, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640082>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/60386>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Reformas educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 12, n. 46, p. 219–237, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640082>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640082>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CERQUEIRA, Eduardo Ernesto da Gama. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 21 de abril de 1892. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

CHALHOUB, Sidney. Vadios e barões no ocaso do império: o debate sobre a repressão da ociosidade na câmara dos deputados em 1888. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2, p. 53–68, 1983. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.1983.1-2.36351>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/36351>. Acesso em: 29 set. 2023.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na 1ª constituição mineira republicana. **Educação em Revista**, v. 7, n. 14, p. 5-11, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44595>. Acesso em: 19 dez. 2023

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008a.

DOMINGUES, Petrônio. **Protagonismo negro em São Paulo**: história e historiografia. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-596, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães (Coord.). Brasília: EDU-UNB, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Macus Levy alvino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, Trabalho e Educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da “raça branca”. 6.ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FERNANDES, Florestan. Do escravo ao cidadão. *In*: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1955.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra na história da educação de Minas Gerais. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República: Império. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 131-155.

FONSECA, Marcus Vinícius. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585-599, set/dez, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300012>.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 21 de abril de 1895. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1896. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1897. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1898. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FRAGA, Walter. Pós- abolição; o dia seguinte. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

GATTI JÚNIOR, Décio; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas educacionais em Minas Gerais dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais (1892-1976). *In*: GONÇALVES NETO, Wenceslau;

CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. República. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 157-223.

GOMES, Fabrício Romani. **Sob a proteção da Princesa e de São Benedito: identidade étnica, associativismo e projetos num clube negro de Caxias do Sul (1934-1988)**. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 1909. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em 18: jan. 2023.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1910. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação no período republicano em Minas Gerais: promessa por décadas acalentadas e... não cumprida. *In*: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. República. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 5-19.

GONÇALVES, Irlen Antônio (Org.). **Progresso, trabalho e educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, p. 134-158, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300009>.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1978.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário *et al.* (Orgs.). **As políticas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LIMA, Antônio Augusto de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1891. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone. Aspectos da educação na província de Minas Gerais. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone (Orgs.).

**História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República.** Império. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 5-12.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016. p. 305-328.

MAGALHÃES, Magna Lima. **Associativismo negro no Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2017.

MAMIGONIAM, Beatriz Gallotti. O Estado nacional e a instabilidade da propriedade escrava: a Lei de 1831 e a matrícula dos escravos de 1872. **Almanack**, Guarulhos, n. 2, p. 20-37, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-463320110203>.

MELO JUNIOR, João Alfredo Costa de Campos. O Conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson. *In*: Simpósio Nacional de História-ANPUH, XXVI, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FFLCH-USP, 2011, p. 1-11.

MINAS GERAIS. Câmara dos deputados. **Anais das sessões de 1896.** Belo Horizonte. Imprensa Oficial (1896).

MINAS GERAIS. Câmara dos deputados. **Anais das sessões de 1888.** Belo Horizonte. Imprensa Oficial (1888).

MINAS GERAIS. **Constituição Republicana do Estado de Minas Gerais.** Ouro Preto: Congresso Legislativo, 1891.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 1.435, de 23 de dezembro de 1900.** Aprova o regulamento de mendigos. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1900. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1900-12-23;1435>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n. 203, de 18 de setembro de 1896.** Organiza o ensino profissional primário. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1896. Disponível em: <https://lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1896-09-18;203>. Acesso em: 3 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906.** Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências. Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1906. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1906-09-28;439>. Acesso em: 22 de mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892.** Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1892. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1892-08-03;41>. Acesso em: 22 mai. 2023.

MIRANDA, Netto *et al.* **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio 1986.

MONTEIRO, Norma de Goes. **Imigração e colonização em Minas Gerais: 1887-1930**. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1974.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?** 2.ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 6.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Denise Aparecida Soares de. Café e educação no século XIX. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 20, v. 51, p. 29-49, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200003>.

MOURA, Raul Soares de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1923. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MOURA, Raul Soares de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1924. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República**. Minas Gerais: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In*: PINHEIRO, Paulo Sérgio. **O Brasil republicano, tomo III: sociedades e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, da faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo Escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)**, 2012.

ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 15, n. 1, p. 77-97, 2000.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 21 de abril de 1893. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 21 de abril de 1894. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2013.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; ARAÚJO, José Carlos Souza. **“Na luta pela vida, úteis a si e à pátria”**: Escola Profissional de Belo Horizonte. Uberlândia: EDUFU, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-006-8>.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1915. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1916. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1917. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1918. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. **A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SALLES, Francisco Antônio de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1903. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALLES, Francisco Antônio de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1904. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALLES, Francisco Antônio de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 04 de dezembro de 1904. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALLES, Francisco Antônio de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1905. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALLES, Francisco Antônio de. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1906. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. Clubes negros, associativismo e história da educação. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 9, p. 94-107, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As marcas do período. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Coord.). **A abertura para o mundo (1889-1930)**. Madri: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, p. 1-25, 1996. DOI: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i18.20901>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SENA, Joaquim Cândido da Costa. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1902. Disponível em <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em 18 jan. 2023.

SILVA, Alberto da Costa e. As Marcas do Período. *In*: SILVA, Alberto da Costa. (Coord.). **Crise Colonial e Independência (1808-1830)**. Madrid: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010).

SILVA, Andreia Rosalina. **Associação José do Patrocínio**: dimensões educativas do associativismo negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte, Minas Gerais. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. As propostas educacionais do Congresso Agrícola, Industrial e comercial de Minas Gerais (1903). **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá. v. 21, n. 183, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e183>.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços**: associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943). 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, João Pinheiro da. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1907. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, João Pinheiro da. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 15 de junho de 1908. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, Karla Leal Luz de Souza. **A atuação da justiça e dos políticos contra a prática da vadiagem: as colônias correccionais agrícolas em Minas Gerais (1890-1940)**. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

SIMÃO, Fábio Luiz Rigueira. **Os homens da ordem e as ordens dos homens: ordenamento urbano e policiamento em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em Extensão Rural do Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In: THEODORO, Mário et al. (Orgs.). As políticas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. A economia moral inglesa no século XVIII. *In: THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, Cyntia Greive. Escola no processo de organização do estado-nação e invenção do cidadão. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone (Orgs.). História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República*. Império. Uberlândia: EUFU, 2019. v.2 p. 257-276.

VEIGA, Cyntia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13. n. 19, p. 502-516, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, Fernando de Mello. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1925. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VIANNA, Fernando de Mello. **Mensagem do presidente do Estado de Minas Gerais**, dirigida ao Congresso Legislativo em 14 de junho de 1926. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 18 jan. 2023.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

WIRTH, John D. **O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.