

PROFESSORES NEGROS NO
PERÍODO DE 1882-1954 E SUAS
INSERÇÕES INQUIETAS NOS
ESPAÇOS DA GRANDE MÍDIA NO
SUL DE MINAS GERAIS

*Cláudia Maria Ribeiro*¹
*Andresa Helena de Lima*²

1. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG e líder do Grupo de Pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente.

2. Professora da Educação Básica, Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, Mestra em Educação/Universidade Federal de Lavras.

CINEMA NEGRO

RESUMO

O estudo apresentado analisou a atuação de professores negros, no período de 1882-1954 e suas caminhadas inquietas pelo sul de Minas Gerais, problematizando raça, etnia e classe social. O artigo questiona os estudos parciais da História da Educação vista a partir do olhar eurocêntrico e que não veiculam aspectos da educação de negros e negras. Incisivamente apresentamos os processos educativos vividos por eles e elas como forma de resistência e ascensão social da população negra. Especialmente neste artigo a atuação dos professores negros Azarias Ribeiro (23/10/1859) e José Luis de Mesquita (22/06/1887) que ocuparam espaços decisivos de participação em escolas, jornais, clubes, bandas, dentre outros objetivando incitar e potencializar as resistências inimagináveis na época exercendo, nas relações de poder, o papel de intelectuais. Este texto foca na imprensa assumida pelos professores negros na redação dos jornais da cidade de Lavras – MG e menciona a colaboração também em outros impressos nacionais. Assim, pelo Brasil afora destaca-se momentos em que os homens negros foram lideranças em muitos espaços. A atual pesquisa aponta para a referida liderança na cidade de Lavras – MG e região. Os dois professores preocuparam-se com a ampliação do acesso escolar à grande maioria da população negra veiculando um discurso de valorização desse povo atuando com uma imprensa combativa e insubmissa.

Palavras-chave: Professores. Negros. Resistência. Imprensa.

ABSTRACT

This study analyzed the action of black teachers during the period from 1882-1954 and their restless journeys throughout sou-

thern Minas Gerais, problematizing race, ethnicity and social class. The article questions the partial studies of History of Education from the Eurocentric point-of-view, which does not convey aspects of the education of black people. Incisively, we present the educative processes experienced by them as a form of resistance and social ascension of the black population. Specifically in this article, we studied the actions of black teachers Azarias Ribeiro (10/23/1859) and José Luis de Mesquita (06/22/1887), who occupied decisive participation roles in schools, newspapers, clubs, bands, among others, inciting and strengthening unimaginable resistances in that time, exercising intellectual roles in power relations. This text focuses on the press undertaken by the black teachers in writing for the newspapers in the municipality of Lavras, Minas Gerais, Brazil, and mentions the collaboration with other national presses. Thus, throughout Brazil, we highlight the moments in which black men were leaders. The current research points to a referred leadership in Lavras and region. Both teachers worried over the expansion of school access to most of the black population, broadcasting a discourse valuing this people acting with a collaborative and unsubmitive press.

Keywords: Black Teachers. Resistance. Press.

EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS

Os estudos da História da Educação tinham foco na violência do regime escravista, por isso, a formação de professoras e professores não contemplava a inserção de negros e negras e nem ventilavam as possibilidades de criação de estratégias de resistência à escravidão. Sidney Chalhoub (1989) qualifica essa interpretação como teoria do “escravo coisa”:

CINEMA NEGRO

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

Silva (2011, p. 17) nos instiga a pensar sobre a sociedade brasileira, desde o início multicultural, “esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares”. Dessa maneira, pensar como rudimentar o desenvolvimento mental, de negros e negras, impossibilita pesquisadores/as de refletirem resistências cotidianas. Ao problematizar saberes produzidos às margens, por negros e negras, ampliamos com Gallo (2007) os conceitos de resistência e da ciência menor³, localizada estrategicamente na independência da marginalidade.

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

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

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

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

Após a abolição, a educação era vista como forma de ascensão social pela população negra, mas também podia ser interpretada como um dispositivo⁴ que reproduzia as desigualdades sociais.

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

CINEMA NEGRO

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

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

Hoje entendemos que a não discussão, sobre raça e etnia, impede-nos o acesso a um diálogo aberto, que oportunize a desconstrução de mitos como o da democracia racial⁵ e tabus que permeiam as contribuições das populações africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. Munanga (2005) desvenda a precariedade da formação de professoras e professores para discussão tão pertinente:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta

de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p. 15).

A formação eurocêntrica das professoras e dos professores ainda ignora a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, religiosa, racial.

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

É como uma reação a este tipo de entendimento que a presença dos negros em espaços escolares se tornou um dos temas centrais da produção que vem sendo realizada sobre o assunto. Apesar de não haver um grande volume de pesquisas, esta produção vem de-

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

CINEMA NEGRO

monstrando a necessidade de uma revisão na maneira como a população negra é abordada pela historiografia educacional. O conjunto dos trabalhos produzidos sobre o tema caminha no sentido de superar uma tradição de entendimento que promoveu a invisibilidade dos negros, apontando para o fato de que a raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, mas, sim, um elemento estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação (FONSECA, 2009, p. 98).

Segundo Gomes (2005),

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

Uma formação que articule ensino/pesquisa/extensão facilita a retirada do esconderijo, o desentocamento de demandas tão atuais para nossos dias. O fortalecimento da discussão em História da Educação é fenômeno recente em nosso país. Pesquisadoras/es contribuíram e transformaram as discussões da História da Educação, ao problematizar a emergência de sujeitos antes não considerados em pesquisas como mulheres, indígenas, negras/os, ciganas/os.

Esse olhar diferenciado, para a História da Educação, privilegiando a discussão de raça/etnia é lacunar, como registra Barros

(2015):

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

MICROPOLÍTICAS: ATUAÇÃO DE PROFESSORES NEGROS NO SUL DE MINAS GERAIS

Diante do exposto este texto propõe-se a problematizar a atuação de professores negros no sul de Minas Gerais, da cidade de Lavras e pretende colaborar com a discussão juntamente com outras pesquisas (ANDRADE, 2006; PEREIRA, 2005, 2014; RODRIGUES, 2013).

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

O interesse por este estudo acontece com a percepção do desconhecimento da população da referida cidade, da atuação significativa e politizada dos professores negros Azarias Ribeiro de Sousa e José Luís de Mesquita, na luta pelo acesso da população à educação e

CINEMA NEGRO

pela melhoria do ensino primário e secundário.

O desconhecimento da população lavrense do papel desempenhado por esses professores negros, em lutas pela participação popular na tomada de decisão, na efetivação da democracia, não se dá pela falta de interesse pelo assunto ou estudo da História da cidade. Mas, porque a história de homens negros, ainda, não fora valorizada pelas instituições responsáveis. A pesquisadora Müller (2008, p. 10) alerta-nos para o compromisso da pesquisa, quando explicita que, “pesquisar a história de grupos negros é construir a história do ‘excluído da história’, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença”.

No decorrer da pesquisa lidamos com a interdição do arquivo do Museu Bi Moreira da Universidade Federal de Lavras. Isso limitou o acesso à documentação importante para a pesquisa da atuação dos professores negros Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita. Esses homens atuaram, também, como tipógrafos e jornalistas e circulavam pela imprensa brasileira e internacional. O Museu tem um volume considerável de jornais que podem ser organizados numa hemeroteca aberta à consulta para colaboração de outras pesquisas em história da educação.

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

A imprensa torna-se recentemente fonte e objeto de pesquisa na história da educação, porque divulgou instituições escolares e seu funcionamento, registrou as reflexões de seus redatores e da sociedade nos períodos pesquisados. Nóvoa (2002) explicita o diferencial da utilização de jornais nas pesquisas:

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

CINEMA NEGRO

insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA apud BASTOS, 2002, p. 169).

Muitos jornais que contam parte da história da educação estão arquivados em museus ainda vistos pela maioria da população como espaços de guarda de objetos antigos, documentos e coleções. Por outras leituras, percebemos os museus como instituições com potencial de reflexão social.

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

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

Os estudos foram realizados sob o enfoque dos Estudos Culturais⁶ e Pós-estruturalistas⁷ que, para Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p. 18), incita-nos a afastar “daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto”.

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

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

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo, ao pesquisar dois professores negros, compreender os diferentes discursos⁸ entrelaçados nas relações de poder. Repensamos, com Foucault (2012), o papel do intelectual,

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

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

CINEMA NEGRO

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

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

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

Luta ao questionar o sistema educacional e a centralidade que

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

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

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

Para pensar a presença da população negra nas escolas, efetivamos o diálogo com Fonseca (2000, 2006, 2007, 2011), Gomes (2005), Gonçalves (2000, 2012), Munanga (2005), Munanga e Gomes (2006) e Silva (2010b). Assim, considerando esse referencial o estudo buscou problematizar a atuação de homens negros na Primeira República na cidade de Lavras - MG.

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

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência

CINEMA NEGRO

do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1990, p. 462).

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

Desvelamento de lutas e enfrentamentos de professores negros na Primeira República

Instigadas pela possibilidade desse traçado, começamos a pesquisa, na qual foi feita uma sistematização e análise de documentos disponíveis em Lavras, no Museu Bi Moreira⁹, sede da Banda Euterpe Operária, Biblioteca Pública Municipal, E.E. Firmino Costa, Jornal Tribuna de Lavras, na cidade de Santana do Jacaré (Câmara Municipal), em Campo Belo, Piumhi, Formiga, Campanha, Arquivo Público Mineiro de Belo Horizonte. Foram investigados os documentos encontrados sobre o período, mas com atenção para a não neutralidade da documentação já que,

[...] Muitas vezes, a decisão de descartar ou manter no arquivo um determinado documento, pelo menos aqui no Brasil, está subordinada às conjunturas políti-

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

cas específicas que nada têm a ver com a importância do documento em si (MÜLLER, 2008, p. 12).

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

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

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

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

CINEMA NEGRO

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

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

Contexto da 1ª república

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

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

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

Porém, o que está registrado em livros didáticos que, ainda, utilizamos nas escolas públicas brasileiras, na maioria das vezes, conta de outra maneira esse fato. Entendemos que não foi permitido ao negro e à negra contar sua história e, por isso, a história escrita e con-

tada nas escolas valoriza a atuação de uma elite branca, europeia que presenteou a população negra com a tão sonhada liberdade.

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

Para muitos ex-escravizados/as, a Abolição não representara mudanças significativas. Acontece uma ruptura entre um modelo antigo e um modelo novo de opressão, sem que um modelo substitua o outro imediatamente. Esses modelos convivem mutuamente. Os preconceitos que a sociedade escravista criou, ainda, demarcam espaços de atuação de homens e mulheres negros/as e brancos/as, que sensibilizam professores negros, no início da Primeira República, a circular pelas fronteiras e incentivar que outras/os sintam-se, também, desinibidos/as para pleitear o exercício de direitos.

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

CINEMA NEGRO

e mineiros. Nesse momento, somente os homens da elite exerciam o direito de voto.

Nesse contexto, em que prevaleciam os ideais de uma elite centralizadora do poder, professores negros tornam-se lideranças intelectuais articulando grupos variados da população pensando a reconstrução da história por meio de práticas de resistência.

Prudente (2011) destaca momentos em nossa história em que homens negros são lideranças em muitos espaços, como Zumbi no Quilombo¹⁰ de Palmares. Com Munanga e Gomes (2006), aproximamo-nos do entendimento de quilombo como “refúgio de negros escravos fugitivos”. Essa formulação, herança do período escravista, foi repensada,

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

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

na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 70-71).

A Revolta dos Malês¹¹, Bahia (1835), também, apresenta negros organizados para contestação ao regime escravista como explicita Munanga e Gomes (2006),

A revolta de 1835 foi resultado de um longo período de preparo e discussão. Quando os Malês reuniam-se nas ruas ou em suas casas para vivenciarem os preceitos da religião islâmica ou mesmo para conversar sobre a vida, eles também discutiam a possibilidade de construção de uma sociedade mais digna e, para tal, não desconsideravam a possibilidade de usar a força (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 94).

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

Outras reações coletivas urbanas, também, distinguem lideranças negras. Prudente (2011, p. 25) destaca a revolta dos negros Al-

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

CINEMA NEGRO

faiates, na Bahia (1798), como “mais um processo histórico no Brasil de luta e resistência em que os negros são protagonistas, assumindo o papel de sujeitos da própria história, em favor da construção de um Brasil socialmente mais solidário”.

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

Aconteceram outras revoltas urbanas, tais como a Cabanagem no Pará (1835-1840), em que índios e negros lideram uma revolta, a Sabinada, na Bahia (1837-1838), a liderança de Negro Cosme, na Balaiada no Maranhão (1838-1841) e, em seguida, nas lutas pela abolição, na Revolta da Chibata¹² com a liderança de João Cândido, entre outros.

Negros e negras questionam em muitos espaços. Munanga e

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

Gomes (2006) nos apontam as variadas estratégias criadas pela população negra para resistir,

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

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

Pós-abolição

Investigações recentes, sobre a história da educação, têm voltado o olhar para a atuação social expressiva de um pequeno grupo de homens, na maioria brancos, nas sociedades da Primeira República. Preocupados com a modernização do país, propunham o projeto de construção da nação que negava seu passado escravocrata e, principalmente, sua população vista como uma raça degenerada. Segundo José Murilo de Carvalho, para alcançarem seu desejo: “Os missionários da modernização identificavam na população brasileira o grande obstáculo ao progresso” (CARVALHO, 1998, p. 125).

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

CINEMA NEGRO

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

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

O governo considerava o branqueamento da população, como receita para o desenvolvimento e, dessa maneira, incentivava a imigração europeia. O projeto de nação brasileiro apresentava assim um caráter biopolítico. Miskolci (2012, p. 28) explica: “o termo biopolítica se refere à emergência e expansão histórica de um conjunto de saberes e práticas que atuam sobre a vida dos corpos e das populações”.

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

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

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

Refletindo com Miskolci (2012), o controle de corpos consiste numa política de biopoder ou biopolítica¹³ que conduzia a um racismo de Estado.

A política higienista justificava o ideal de branqueamento da população que perpetuava outros preconceitos fortalecendo o discurso construído historicamente de inferioridade das raças. Esses discursos racistas de higiene e branqueamento não oportunizavam

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

CINEMA NEGRO

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

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

Somos instigadas a repensar os silenciamentos da problematização sobre as inúmeras possibilidades de atuação e circulação, em muitos espaços, que professores negros conquistaram exercitando o diálogo com as várias instâncias, que, para o período, pensavam-se detentoras do saber, poder. Enquanto grande parte das instituições educacionais tinha como diretores, homens brancos, que reforçavam as ideias europeias de branqueamento, pensando na mudança de status social que a população estudada poderia conquistar. Enquanto isso, os professores negros pesquisados preocupavam-se com a ampliação do acesso escolar à grande maioria da população com um discurso de valorização do povo negro. Na Primeira República há a presença marcante de professores negros, atuando em cargos de direção nas escolas e na composição das equipes de docentes responsáveis pela formação das primeiras professoras da república.

Imprensa

A imprensa atingia uma dimensão educativa para a formação da massa analfabeta. Inácio nos explica como acontecia, pois “o jornal tinha o poder de influenciar os costumes e a moral pública, discutindo questões sociais e políticas e atingindo até mesmo aqueles

que não sabiam ler, visto que a leitura coletiva e em voz alta era comum na época” (INÁCIO, 2009, p. 56).

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

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

Quadro 1 Jornais Lavras: segunda metade do século XIX - Fonte: Vilela (2007, p. 422-444)

CINEMA NEGRO

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

Quadro 2 Jornais Lavras: primeira metade do século XX - Fonte: Vilela (2007, p. 422-444).

Conseguimos a leitura de apenas uma matéria do jornal “O Getulino”, de Campinas, com a colaboração do professor José Luís de Mesquita. Esse professor, além de ser o redator responsável pelo jornal “O Operário”, em Lavras, contribuiu com mais 13 impressos nas cidades de Lavras, São João Del Rei, Bambuí, Pouso Alegre, Nepomuceno, Campinas e Lisboa (Portugal) acionando diversas frentes de enfrentamento do povo negro. A estudante de pedagogia, Daiane Ferreira Martins, foi orientanda do pro-

fessor Jardel Costa Pereira e chegou a frequentar a hemeroteca do museu Bi Moreira entrando em contato com a leitura de material produzido pelo professor José Luís de Mesquita em vários jornais. Com atuação diferenciada e politizada como jornalista, Azarias Ribeiro editava jornais voltados, principalmente, para a discussão sobre a construção de uma educação que viabilizasse a emergência de saberes produzidos às margens da academia elitizada da época.

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

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

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

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

A leitura dos documentos escritos por Azarias Ribeiro possibilita afirmar que ele traçava um itinerário amplo circulando por outras redações, em outras cidades e estados, o que ampliou a discussão por meio de

CINEMA NEGRO

um intercâmbio de ideias com outros atores também comprometidos com a educação pública em nosso país. O exemplar do jornal “O Astro”, de 20 de junho de 1897, trouxe, em destaque, na primeira página, um texto de Raul Fernandes que localiza, como principal motor da civilização, a Instrução, palavra que dá título à matéria. O autor defende o acesso à:

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

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

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

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

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

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da

precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes.

Dessa forma, percebe-se a importância da luta de professores e de diretores de escolas, por meio da edição de jornais para colocarem a questão da educação como pauta das discussões do Estado e da população mineira. Essa luta implicou defender a liberdade de expressão da imprensa: “Quem reprime o pensamento atenta contra o homem. Fallar, escrever, imprimir, publicar, são círculos sucessivos à inteligência activa. São essas as ondas sonoras do pensamento” (FERNANDES, 1897, p. 2).

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

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

CINEMA NEGRO

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

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

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

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

fonte de pesquisa jornais, é ampliada com Vieira (2007):

Consideramos como ponto de partida que os documentos, as fontes, os vestígios do passado expressam pontos de vista daqueles que os produziram e/ou prescreveram. Sendo assim, questões que se impõe não estão associadas às ideias do verdadeiro e do falso, da imprensa dizer ou não a verdade, mas sim no entendimento dos motivos que a levaram a defender determinadas teses, bem como no desvelamento das estratégias discursivas mobilizadas para sustentá-las e, assim, persuadir o seu público leitor (VIEIRA, 2007, p. 16).

Com essa reflexão, esquadramos as fontes com olhar ampliado para intercâmbios entre resistências dos professores em tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos dois professores negros da cidade de Lavras, sul de Minas Gerais inspiraram-nos a focar na concepção de intelectual considerando os referenciais de Foucault (2012, p. 71) que “não é mais o de se colocar um pouco na frente ou um pouco de lado, é antes o de lutar contra as formas de poder”. Assim, os professores, ao atuarem escrevendo para jornais e noticiando temas fundamentais para a criação de espaços de luta potencializaram o associativismo popular negro. Essa estratégia persiste ao longo do século XX e tem raízes históricas. Com esse procedimento objetivava-se a valorização da raça negra conservando como ponto central de suas ações a luta contra as formas de discriminação racial. Vieira (2007) reflete sobre a escolha da notícia:

A produção da matéria jornalística, apoiada em processos conscientes e/ou inconscientes do que deve ser considerado notícia, tem a força de tornar coisas visíveis ou invisíveis, de criar efeitos de verdade e de objetividade sobre mitos e/ou de conferir plausibilidade a posições absurdas.

CINEMA NEGRO

Esse lugar de luzes e de sombras precisa ser interpretado, de tal maneira que seja possível ver o que foi elidido e resignificar o que se pretendia óbvio e indiscutível. (VIEIRA, 2007, p. 16-17).

Afirmamos, portanto, a importância dos professores Azarias Ribeiro e José Luis de Mesquita veicularem suas ideias na grande mídia impressa e influenciar, com isso, as formas de pensar, de sentir, de agir.

Esses homens resistiram a um projeto de nação que considerava o negro e a negra incultos/as, bárbaros/as e selvagens e lutaram por seus direitos. Produziram outras verdades criando ou inserindo-se em jornais que sacudiram regimes de verdade (FOUCAULT, 2012) e influenciaram formas de construir, coletivamente, outros territórios de existência que, até hoje, demandam os exercícios do poder.

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Gênero e diversi-

dade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: Acesso em 7 fev de 2016. 265 p.

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

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

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

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

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

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

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

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

CINEMA NEGRO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HALL, S. **Da diáspora: identidades e meditações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. 410 p. 118

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

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

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

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

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

MISKOLCI, R. O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil

CINEMA NEGRO

de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012. 208 p.

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

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

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

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

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

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

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

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

RODRIGUES, Â. C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transforma-**

ção. 2013. 202 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

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

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

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

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

VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

VILELA, M. C. et al. (Org.). Estudo de periódicos: possibilidades para a História da Educação brasileira. In: MENEZES, M. C. (Org.). **Educação, 125 memória, história, possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 401-450.

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

CINEMA NEGRO