

A arte de construir o invisível

o negro na historiografia educacional brasileira

Marcus Vinícius Fonseca*

Resumo:

Este artigo tem como objetivo tentar apreender a forma como os negros vêm sendo tratados nas narrativas da historiografia educacional. A análise foi construída a partir da problematização das três correntes que marcam a história da educação brasileira e que são denominadas a partir dos paradigmas teóricos que se encontram subjacentes à maneira de construir a sua escrita – tradicional, marxista e história cultural. Procuramos realizar uma problematização em cada uma dessas correntes com um foco relativamente centrado na maneira como alguns de seus representantes tematizaram a presença dos negros nas escolas. A partir dessa questão, procuramos apreender a forma como os negros foram incorporados às narrativas históricas que interpretam os processos educacionais.

Palavras-chave:

historiografia; história; educação; negros.

* Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorando em educação pela Universidade de São Paulo (USP).

The art of building the invisible

the black people in Brazilian educational historiography

Marcus Vinícius Fonseca

Abstract:

This article has as its aim to try a understanding in the way the black people have been treated in narratives of the educational historiography. An analyzes was built facing the problematic of three different trends, which are the remarks in Brazilian educational history and are nominated from the point of theoretical paradigms view, which found underneath ways of building its writing – traditional, Marxist and cultural history. It was tried to realize the problematic in each of these trends, focussing centered in the way how some of the representative party deal with the presence of the black people in schools. From this issue, it is tried, here, an understanding in which ways the black people were framed to the historical narratives which interpret the educational processes.

Keywords:

historiography; history; education; black people.

Introdução

Tratar da invisibilidade dos negros na historiografia educacional brasileira é uma tarefa que entendemos como fundamental, pois, no Brasil, esse tem sido um tema freqüente dos debates educacionais e das ciências humanas, mas ainda não mobilizou os pesquisadores em história da educação. Este artigo tenta traçar um breve panorama dessa questão no interior da história da educação e procura avaliar a importância de considerar os negros sujeitos nas narrativas que tratam do desenvolvimento histórico dos processos educacionais.

Para enfrentar essa dupla tarefa, o artigo divide-se em duas partes: a primeira procura realizar uma análise teórica que trata das diferentes configurações da história da educação e a maneira como cada uma delas lidou com os negros em suas formas de construção da narrativa; a análise é realizada a partir de obras que foram escolhidas em função da sua importância dentro da historiografia educacional, ou pela forma como se referem à população negra. Na segunda parte, tomamos para análise a província de Minas Gerais e procuramos explorar um conjunto de fontes documentais que registram um predomínio dos negros nas escolas do século XIX (e início do século XX) e que caminham em direção contrária a uma idéia relativamente consolidada na historiografia educacional, que concebe a escola como um espaço privilegiado do grupo racial representado pelos brancos.

A partir do contraponto entre o padrão de narrativa da historiografia educacional e a produção de um perfil racial das escolas mineiras, sobretudo no século XIX, tentamos problematizar o sentido adquirido pela invisibilidade dos negros e a necessidade de sua superação dentro do movimento de transformação que vem reconfigurando a história da educação.

A constituição da história da educação e a construção de um padrão de abordagem em relação aos negros¹

A historiografia vem cada vez mais problematizando as formas de abordagem sobre os negros e contestando a maneira como eles foram tradicionalmente tratados nos processos de escrita da história. Esse processo vem constituindo-se a partir de um movimento de crítica a um padrão de abordagem, que teve sua origem nas interpretações relativas à sociedade escravista, cuja principal característica foi a negação dos negros como sujeitos e sua redução à condição jurídica dos escravos:

O negro foi freqüentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas [Correa, 2000, p. 87].

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolu-

-
1. O conceito de negro é produto de uma construção teórica que se liga às experiências sociais vivenciadas entre o final do século XIX e o século XX. Antes desse período, o termo negro era raramente empregado e o que encontramos é uma pluralidade de denominações como pretos, pardos, crioulos, cabras, mulatos, mestiços, africanos etc. Embora cada um desses termos tenha um sentido específico (e que merece ser problematizado), neste artigo agregaremos essa pluralidade de denominações ao conceito de negro com objetivo de potencializar a comparação em relação às diferentes formas de escrita da história da educação e para avaliar as possíveis transformações em seus padrões de análise.

tamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial.

Essas abordagens vêm sendo modificadas no interior da história sobre a escravidão e vêm provocando transformações dentro da historiografia como um todo, que cada vez mais tem revelado o interesse de apreender os negros – escravos ou não – como sujeitos (Chalhoub, 1990). Essa mudança de postura vem possibilitando a descrição de um quadro diferente da ação desse grupo e de suas relações no interior do processo de constituição da sociedade brasileira².

Essa transformação que vem caracterizando a historiografia mais recente ainda não foi absorvida pela história da educação que, apesar de ter modificado significativamente seus padrões de análise, continua a conviver com uma visão tradicionalmente construída sobre a população negra. Isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre os negros e a escola, que, em geral, é concebida como um espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual.

Pode-se dizer que esse padrão de tratamento se encontra na origem do movimento de constituição da história da educação e foi sendo realimentado dentro dos processos de transformação que a reconfiguraram.

Segundo Diana G. Vidal e Luciano M. Faria Filho (2005), a história da educação constituiu-se como uma disciplina cuja finalidade estava praticamente restrita à formação de professores. Isso lhe deu a conformação de uma disciplina voltada para a compreensão da evolução das

-
2. Silvia Hunold Lara (1998) aborda essa questão em relação à historiografia que lidou com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e afirma que: “Assim, a abundante historiografia sobre a *transição*, apesar de sua diversidade, efetua um procedimento comum: pretende estabelecer uma teoria explicativa para a *passagem* do mundo da escravidão (aquele no qual o trabalho foi realizado por seres coisificados, destituídos de tradições pelo mecanismo do tráfico, seres aniquilados pela compulsão violenta da escravidão, para os quais só resta a fuga ou a morte) para o universo do trabalho livre assalariado (no qual poderíamos encontrar sujeitos históricos). Em sua modalidade mais radical, a historiografia da transição postula a tese da substituição do escravo pelo trabalhador livre; com o negro escravo desaparecendo da história, sendo substituído pelo imigrante europeu” (Lara, 1998, p. 27, grifos do original). Ver também: Queiróz (1998).

idéias pedagógicas e a deixou em uma relação muito estreita com a filosofia da educação. A partir de sua condição de disciplina e da relação com a filosofia da educação, a história da educação tinha como um dos seus principais objetivos realizar um julgamento do passado e estabelecer orientações para o futuro, fixando um código de conduta que deveria determinar a prática dos educadores em direção aos avanços da educação popular. Em consequência disso, ocorreu um relativo distanciamento dos debates travados no interior da historiografia e um baixo nível de problematização em relação à compreensão das práticas educativas:

A criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, e a lei Orgânica para o Ensino Normal, de 1946, unificando as matérias do segundo ciclo do curso para todo Brasil, incluindo história e filosofia da educação como uma única disciplina, ministrada na terceira série, vieram consagrar o modelo. Essa integração reforçou o afastamento da *escrita* da história da educação da *prática* dos arquivos, estimulando as interpretações que pretendiam conferir-lhe uma importância moral. Tida como disciplina escolar, em geral em proximidade com a filosofia da educação, impregnada de uma postura salvacionista e tribuna de defesa de um ideal de educação popular, à história da educação foi delegado o lugar de ciência auxiliar da pedagogia [Vidal & Faria Filho, 2005, p. 96, grifo do original].

Esse tipo de abordagem descrito por Vidal e Faria Filho (2005) pode ser percebido com clareza no livro *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias (1972)³. Essa obra possui a estrutura de um manual destinado à formação nos cursos de pedagogia e tem como objetivo demonstrar as principais características da educação e suas linhas de desenvolvimento⁴.

3. O livro de José Antônio Tobias é um manual para o ensino de história da educação utilizado em cursos de formação de professores durante as décadas de 1970 e 1980. Não se trata de uma obra de referência para o campo representado pela história da educação, mas podemos conferir a ele um sentido *emblemático* pela forma como se refere à população negra. É exatamente por esse motivo que o tomamos como uma das obras analisadas neste texto.
4. “A literatura historiográfica sobre a educação soma poucos títulos nacionais até os anos 30 e 40. Até essas décadas, preponderaram os títulos estrangeiros (traduzidos

O livro possui cerca de quinhentas páginas e aborda os mais diferentes assuntos relativos à educação brasileira. Contrariando a maioria das publicações da época, a educação dos negros é definida como um dos tópicos do livro e ocupa três páginas. Nessas encontramos basicamente a seguinte afirmação:

O negro era o escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais pôde ir a escola. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar [Tobias, 1972, p. 97, grifos meus].

Depois dessa afirmação em que a escravidão não é minimamente problematizada e é reduzida a um conjunto de práticas que não se diferenciam no tempo nem no espaço, o autor avança em direção ao século XIX afirmando que “mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido freqüentar escolas” (idem, *ibidem*).

Essa obra foi reeditada em 1986 e o autor acrescentou na nova edição as províncias em que, segundo ele, era proibido aos negros freqüentarem escolas: Rio de Janeiro, Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Acrescentou também a fonte de onde retirou tais informações: o livro *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação (1834-1889)*, de Primitivo Moacyr (1939, 1940).

ou não), preferencialmente os franceses e poucos manuais nacionais escritos para as escolas normais (em regra, simplificações de obras estrangeiras). Nesses casos, a história da educação brasileira é reduzida a um capítulo, apêndice ou anexo. Somente a partir dos anos 50, registra-se o surgimento de um novo tipo de escrito historiográfico, no qual a educação brasileira é elevada à condição de objeto da história. Entre 50 e 70, aumentam significativamente os títulos traduzidos e os nacionais; nos cursos normais e de pedagogia, passa a ser regra a utilização de dois ou três manuais – os traduzidos para cobrir a ‘história geral da educação’ e os nacionais para, em continuidade, dar conta da parte referente ao Brasil” (Warde & Carvalho, 2000, p. 22).

Ao consultar a fonte utilizada por Tobias (1972), constatamos que sua interpretação opera a partir de uma série de generalizações que permitem problematizar a forma como a educação dos negros foi pensada no interior da história da educação. No Rio Grande do Sul, parece que havia o impedimento de os negros freqüentarem escolas. No livro de Primitivo Moacyr – que apenas descreve documentos oficiais relativos à instrução pública –, encontramos em relação a essa província a seguinte determinação em uma lei de 1837: “são proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º. as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º. Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (Moacyr, 1940, p. 431).

A primeira generalização que constatamos em Tobias (1972) foi a de estender para várias províncias do país uma determinação que se referia ao Rio Grande do Sul, ignorando as diferenças entre as regiões do Império. Isso fica claro quando contrapomos a situação do Rio Grande do Sul às outras províncias citadas pelo próprio Tobias (1972). Em Minas Gerais, a lei proibia a freqüência de escravos às escolas e não de pretos livres ou libertos. Em relação a Minas Gerais, havia uma lei, de 1835, que era muito clara na sua redação: “somente as pessoas livres poderão freqüentar as escolas públicas” (Moacyr, 1940, p. 66).

A diferença entre o que determinou a província de Minas Gerais e a do Rio Grande do Sul está longe de ser desprezível. É a diferença que, no século XIX, correspondia aos modos de existência que são a chave para entender a sociedade daquele período, ou seja, a condição de livre e de escravo. No entanto, ao comparar as duas províncias, a narrativa histórica de José Antônio Tobias nivelou as duas condições, como se o que foi determinado para o Rio Grande do Sul fosse tido como válido, no entendimento da escolarização dos negros, em Minas Gerais e em outras províncias.

Em relação à província de Alagoas, não encontramos no livro de Moacyr (1940) qualquer referência relativa à impossibilidade de os negros freqüentarem escolas. O que encontramos foi uma fala do presidente da província afirmando sobre a inconveniência de educar, no mesmo espaço, as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre e as demais. Essa apreciação ocorreu em 1875 quando o presidente da província de Alagoas tratava da obrigatoriedade do ensino elementar, referindo-se

claramente às dificuldades de incorporar as crianças nascidas após a lei de 1871 nos espaços educacionais:

Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 100 deles forem por este meio arrebatados á ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – *Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulher escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas*, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. É para recear que a admissão de menores escravos nas escolas diurnas afugente dali os menores livres [Moacyr, 1939, p. 604, grifos meus].

O presidente da província de Alagoas apresenta uma oposição entre crianças livres e escravas, mas não se refere à impossibilidade de negros freqüentarem escolas. Ao contrário, sugere que as crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre e os libertos freqüentassem escolas noturnas, pois isso impediria o surgimento de dificuldades que, no entendimento dele, poderiam afugentar as crianças livres que freqüentavam as aulas no período diurno⁵.

Em relação ao Rio de Janeiro, encontramos uma passagem em que o presidente da província, em 1836, fala sobre a criação de uma escola voltada para o atendimento de crianças órfãs e veta a possibilidade de os escravos serem admitidos como alunos: “A administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações, os escravos não poderão ser admitidos ainda que seus senhores se queiram obrigar pela despesa”. Logo em

5. Pode-se dizer que a Lei do Ventre Livre (1871) é um dos pontos de referência sobre a discussão da educação dos negros no Brasil, pois, durante seu processo de construção e execução, houve um intenso debate que envolveu diversos setores da sociedade, gerando o que pode ser chamado de uma política pública para a educação dos ex-escravos e seus descendentes. Para uma análise desse processo, ver Fonseca (2002a).

seguida, no ano de 1837, a reforma do ensino estabeleceu restrições que atingiram os escravos e os africanos, mas não os negros de modo geral, pois “eram proibidos de freqüentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos” (Moacyr, 1939, pp. 194-195).

Portanto, em Minas Gerais, Alagoas e no Rio de Janeiro, não encontramos nada que se compare à situação estabelecida no Rio Grande do Sul⁶. Isso revela a improcedência de universalizar a determinação dessa província para as demais regiões do Império. Em contrapartida, revela que José Antônio Tobias (1972) tratou negros e escravos como uma só coisa deixando de considerar inúmeras situações que distinguiam os variados modos de existência para essas duas condições, tanto na Colônia como no Império.

Apesar dos limites e equívocos que destacamos em José Antônio Tobias (1972), ele é um dos poucos autores a fazer referências explícitas à educação dos negros em abordagens de natureza histórica. Por mais que tenhamos de considerar que a obra de Tobias (1972) não é uma referência para a área de história da educação, é possível detectar nela um padrão de abordagem que se faz presente em boa parte das interpretações a respeito dos negros e da educação brasileira. Na maioria das obras de história da educação, a questão não aparece de forma explícita como em Tobias (1972), porém uma análise cuidadosa revela que o padrão não é muito diferenciado. Parece que esse padrão de entendimento se estabeleceu na historiografia educacional no seu nascedouro e vem

6. A situação do Rio Grande do Sul, onde a lei impedia pretos de freqüentarem escolas, merece uma investigação específica, pois pode ser que o termo *preto* significasse africano. No século XIX, era absolutamente comum a utilização dessa terminologia em relação aos africanos. Esse uso particular da terminologia *preto* desapareceu da linguagem nos períodos posteriores e freqüentemente não é problematizada na historiografia. Além disso, deve-se considerar que impedir negros livres de freqüentarem escolas era inconstitucional e as discussões sobre a improcedência desse tipo de restrição não era incomum no século XIX, como pode ser constatado em Grinberg (2002). Portanto, pode ser que essa determinação se referia exclusivamente aos africanos que – embora com implicações raciais – teriam sido deslocados para a condição de estrangeiros, como acabamos de demonstrar em relação à província do Rio de Janeiro.

sendo permanentemente atualizado. Pode ser que essa capacidade de atualização esteja relacionada com o fato de ser essa interpretação um elemento que compõe uma obra fundante da área e que se tornou matricial para a historiografia educacional, *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, de Fernando de Azevedo (1963). Nela, não encontramos uma abordagem direta das questões relativas à educação dos negros, mas quando a consideramos a partir de sua estrutura e de sua fundamentação conceitual, constatamos que trata os negros a partir de uma perspectiva semelhante à que detectamos em Tobias (1972).

A cultura brasileira é uma obra de referência para a história da educação, pois nela figuram algumas interpretações, fatos e temas que passaram a compor a forma tradicional de entendimento do desenvolvimento da educação brasileira. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (1998):

As representações sobre a educação no Brasil e sua história, articuladas na obra de Azevedo, não foram ainda suficientemente desarticuladas e criticadas, enquanto dispositivos de produção de rígidos esquemas de enquadramento da disciplina. Estruturando-se monumentalmente como obra de síntese, *A cultura brasileira* é uma espécie de compêndio em que se apagam as posições da enunciação e, por isso, é sem dúvida um lugar no qual a “memória dos renovadores é erigida em conhecimento histórico”. Na medida em que, por seu tamanho e formato editorial, é obra de consulta destinada a pesquisadores, ganha especial relevância a análise dos dispositivos textuais que, nela, definem o que é pertinente ao campo da história da educação a ser narrada, prefigurando os elementos da intriga e constituindo seu sentido [Carvalho, 1998, p. 331, grifos do original].

Para Carvalho (1998), Fernando de Azevedo teve a capacidade de criar em seu livro uma estrutura argumentativa que operava a partir do confronto entre tradicionalistas e renovadores. Nesse processo, destaca a “marcha ascensional do novo” em direção a um processo de criação de um sistema nacional de ensino, que seria uma carência da sociedade brasileira e que deveria ser corrigida a partir de um processo de modernização liderado pelo próprio Azevedo. Essa condição do autor e da obra é apresentada da seguinte forma por Libânea Nacif Xavier (1998, p. 80):

Como podemos observar, insistindo em analisar cada contexto histórico a partir do que deveria ter sido feito em matéria de organização do ensino, no sentido de formulação de um sistema nacional, Azevedo traça e retraça as bases de um projeto modernizador, passível de ser enquadrado na política centralizadora do Governo Vargas, mas que, no entanto, só se revela através do movimento educacional que ele próprio liderava.

Logo início do seu livro, que tem uma estrutura argumentativa que lhe confere a condição de um documento em favor de um determinado conjunto de reformas na educação brasileira, Fernando de Azevedo (1963) apresenta dois conceitos que são fundamentais em sua análise e que são estruturantes do padrão de abordagem que organiza a obra e, conseqüentemente, a forma como ela trata a população negra: *civilização e cultura*⁷. Com o objetivo de produzir uma síntese da cultura brasileira, Azevedo fundamenta seu conceito de cultura a partir da distinção entre este e o conceito de civilização. O conceito de civilização refere-se à base material da sociedade e o de cultura ao universo simbólico:

[...] parece-nos aceitável a distinção estabelecida por G. Humboldt, quando define civilização por tudo que, na ordem material, no desenvolvimento dos costumes e na organização social, tem por efeito tornar os povos mais humanos nas suas instituições e na sua mentalidade, consideradas em relação a essas instituições, e reserva a palavra *Kultur* para designar uma nuance de refinamento, marcado pelo estudo desinteressado das ciências e das artes [Azevedo, 1963, p. 36].

A partir dessa perspectiva conceitual, Azevedo considera de forma relativamente separada dois níveis da sociedade:

A vida da sociedade reduz-se, certamente, a um sistema de funções que tendem à satisfação de suas necessidades fundamentais, e entre as quais a fun-

7. Segundo Libânea Nacif Xavier (1998, p. 76): “Cultura e civilização: são estes, dois conceitos essenciais na interpretação do autor, na medida em que são entendidos como elementos reguladores das relações dos indivíduos e grupos entre si, e destes com o todo – Estado ou nação”.

ção econômica visa atender às necessidades materiais e a função política (para darmos apenas dois exemplos) tem por fim defender a existência da sociedade, tomada como conjunto e também como reunião de grupos entre si, e destes com o todo, Estado ou nação. Mas uma sociedade, se quer preservar a sua existência e assegurar o seu progresso, longe de contentar-se com atender as exigências de sua vida material, tende a satisfazer às suas necessidades espirituais, por uma elite incessantemente renovada, de indivíduos sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima das classes e fora delas [idem, *ibidem*].

Para construir uma síntese da cultura brasileira, Fernando de Azevedo não deixa de apresentar um conjunto de considerações em relação à base material da sociedade, pois entende que esta influencia a elaboração do nível representado pela cultura. A primeira parte do livro apresenta uma série de considerações sobre diversos aspectos do desenvolvimento social e político do país, abordando temas como raça, trabalho, evolução urbana e evolução política. Nessa abordagem, encontramos com frequência o tratamento da questão relativa à escravidão e sua influência no processo de constituição da sociedade brasileira. A partir de uma apropriação do pensamento de Gilberto Freyre, os negros são tratados como um grupo que, como trabalhadores servís, foi fundamental na construção do país. Mas essas influências estão restritas ao mundo do trabalho e à capacidade de submeter-se ao comando e à ordem dos brancos.

É, certamente, graças à capacidade colonizadora dos portugueses e de seus descendentes brasileiros, de um lado, e de outro, à capacidade de trabalho e de submissão desses 1.500.000 escravos importados para os canaviais e os engenhos, que se multiplicaram os núcleos de produção, atingindo a 238 fábricas um século depois de estabelecido o primeiro engenho no Brasil, e que coube ao Brasil, já no século XVII, a primazia da produção do açúcar no mundo [Azevedo, 1963, p. 90].

Ao tratar do processo de constituição da sociedade brasileira, Azevedo faz referências constantes aos negros como escravos e à sua capa-

cidade de submeter-se ao projeto de colonização dirigido pelos “portugueses e seus descendentes brasileiros”.

A proposta de Fernando de Azevedo era de construir sua interpretação da cultura brasileira a partir de um trabalho de síntese. Segundo Maria Rita de Almeida Toledo (1996), essa síntese valeu-se das mais diferentes obras de consulta, pois o propósito de Azevedo era o de confrontar perspectivas teóricas diferenciadas e, a partir desse confronto, extrair as idéias que eram comuns a diferentes autores. Os elementos que eram comuns a autores de diferentes perspectivas teóricas podiam ser tomados como verdadeiros. Dessa forma, ele incorpora em sua interpretação da cultura brasileira uma idéia muito comum no pensamento da época, presente em vários intelectuais e que reconhecia os negros como seres ativos apenas no mundo do trabalho⁸.

A primeira parte do livro de Azevedo está repleta de abordagens que apresentam os negros como seres ligados ao mundo do trabalho e tutelados pelos brancos; no restante da obra, cujo objetivo é tratar da cultura enquanto expressão das “necessidades de um povo”, os negros não encontram espaço nas abordagens. Nesse sentido, a escola como instrumento de transmissão da cultura é abordada como uma instituição da qual os negros estiveram praticamente à margem, pois foram seres ativos na dinâmica econômica, mas encontravam-se fora do universo cultural que, para ficar nos dizeres do autor, “tende a satisfazer às necessidades espirituais através de uma elite incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa for-

8. Incorpora também uma idéia muito comum no pensamento da época e que acreditava que os negros eram parte de um grupo que estava condenado ao desaparecimento: “a análise da constituição antropológica de nossa população, de 1835 a 1935, demonstra que, segundo cálculos aproximados, a percentagem de mestiços (18,2%) e de negros (51,4%), atingindo a 69,6 % sobre 24,4% de brancos, em 1835, baixou a 40% (compreendendo somente 8% de negros) para 60% de brancos sobre o total da população; as raças negras e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto, ‘há, crescente, albumina branca para refinar o mascavo nacional’” (Azevedo, 1963, p. 76). Para uma análise sobre as referências teóricas utilizadas por Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira*, ver Toledo (1996).

mação social, acima das classes e fora delas” (Azevedo, 1963, p. 36). Apesar de não tratar explicitamente da questão relativa à educação dos negros, o tema está subentendido na narrativa e nas escolhas conceituais do autor que reafirma a condição dos negros como escravos e delimita lugares sociais bastante precisos para esse grupo. Entre esses lugares, não considera a escola.

Esse padrão de análise, que aparentemente não aborda a questão referente à educação dos negros, é, em geral, o mais freqüente nas obras relativas à história da educação. Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos e que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação. Desse modo, é praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros. O que, de maneira geral, distingue essas narrativas é a forma como esse grupo racial é incorporado à escrita da história. No caso da chamada história da educação tradicional – da qual Fernando de Azevedo é um dos principais representantes –, os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e às margens do processo de escolarização.

A história da educação marxista como prolongamento de uma tradição

Os anos de 1970 caracterizam-se por terem produzido uma historiografia educacional sob forte influência das teorias marxistas. Essas teorias começaram a ser utilizadas como uma das referências conceituais para a elaboração de um tipo de abordagem em que a educação deixou de ser considerada algo em si mesma para ser situada em relação a outras dimensões da sociedade.

Sob a influência das teorias marxistas, houve uma modificação dos procedimentos de análise da história da educação, passando-se a valorizar novas fontes e novos objetos de pesquisa, que, por sua vez, propiciaram certo nível de reelaboração à historiografia educacional. Essas mo-

dificações não chegaram a alterar o papel atribuído à história da educação em sua versão mais tradicional, pois permaneceu a sua condição moral de julgamento dos processos sociais que envolviam a educação. Segundo Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), esse movimento não mais se dava na perspectiva de classificação entre tradicionalistas e renovadores, mas manteve uma dualidade semelhante à que encontramos na matriz azevediana:

Se a História da Educação Tradicional buscava julgar os grandes pensadores ou os movimentos educacionais, essa tendência não desapareceu, mas assumiu um outro contorno, quando a área tornou-se campo fértil das influências do marxismo de vulgarização. Desta vez, o desejo de colocar-se a favor das camadas populares fez com que alguns pesquisadores [...] julgassem alguns movimentos, classificando-os como progressistas ou conservadores, cometendo, mais uma vez, o anacronismo e atribuindo à História o papel de juíza [Lopes & Galvão, 2001, p. 38].

Nesse tipo de historiografia, houve uma excessiva valorização da idéia de contexto histórico, passando-se a conferir grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre dominador-dominado que foi elevado à categoria de elemento explicativo das diversas dimensões do fenômeno educacional. Sob o impacto das teorias marxistas, a história da educação foi transformada em uma “teoria da práxis”⁹, que tinha como objetivo fixar um modelo de ação e conduta que deveria permitir aos educadores identificar os avanços da educação popular em direção à proposta do marxismo de realização plena do gênero humano dentro do desenvolvimento da história. A ênfase na noção de classe social deu origem a um padrão de narrativa que privilegiava as abordagens dos fenômenos estruturais diluindo diferentes grupos sociais – entre eles os negros – na oposição entre dominantes e dominados. Por utilizarem uma dualidade conceitual semelhante à de Azevedo (1963), que opunha o mundo material (civilização) e o universo simbólico (cul-

9. Cf. Lopes e Galvão (2001).

tura), as abordagens marxistas – centradas nos conceitos de infra-estrutura e superestrutura – talvez tenham acionado um mecanismo que acabou por reafirmar a condição da história da educação na sua versão tradicional, ou, como afirmam Warde e Carvalho (2000, p. 25):

É na produção acadêmica dos anos 70 e 80 que se faz possível verificar o funcionamento dos dispositivos discursivos acionados por Azevedo, através da reposição da sua modelagem historiográfica nos estudos de corte preponderantemente marxista. Esses escritos não produziram rupturas nos objetos, nas periodizações, nas formas de conceber a história e o tempo herdados da historiografia dos renovadores, oficializada por Fernando de Azevedo. Ao contrário, levaram às últimas consequências o sentido moralizador da educação e da história.

É representativo desse padrão de abordagem o livro *História da educação brasileira: a organização escolar*, de Maria Luísa S. Ribeiro (1984), publicado pela primeira vez em 1977 e que foi amplamente difundido por uma série de reedições. O fato de ter sido amplamente utilizado na formação de educadores indica a importância dessa obra e a capacidade que teve de difundir um padrão de interpretação sobre o processo de desenvolvimento da educação brasileira. Nela, a educação é abordada desde o processo de colonização até o século XX e é vista como um fenômeno da superestrutura social que se encontrava condicionada pela base material da sociedade. Os modelos explicativos são construídos a partir de uma confrontação dialética entre infra-estrutura e superestrutura e por meio de uma tentativa de apreensão do movimento das classes sociais.

Não há uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros, pois estes se encontram subsumidos no tratamento dado às classes dominadas e, como em Azevedo (1963), somente são registrados quando são feitas referências à escravidão ou ao mundo do trabalho: “a educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população colonial” (Ribeiro, 1984, p. 29). Ape-

nas em uma passagem aparecem questões que remetem às tensões raciais vividas na sociedade e que se manifestaram na educação. Trata-se de um episódio que ocorreu em 1689 e que foi denominado de “questão dos pardos”: “esta questão surge da proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e frequência de mestiços por serem muitos e provocarem aruaças. Como eram escolas públicas, pelos subsídios que recebiam foram obrigados a readmiti-los” (idem, *ibidem*)¹⁰.

Mesmo tendo registrado conflitos raciais em estabelecimentos educacionais já nos primeiros estágios do processo de colonização, a temática racial não recebe desdobramentos no desenvolvimento da obra. O fato de, em 1689, os chamados pardos serem numerosos e de mobilizarem-se para obter acesso à escolarização não é considerado um indicativo do comportamento desse grupo em direção a uma tentativa de afirmação no espaço social. Dentro do padrão de narrativa construído a partir das categorias marxistas, questões como essa não são problematizadas. Os negros são diluídos em meio às classes dominadas e não são considerados um grupo que possuía demandas específicas em relação à educação ou ao mundo social como um todo. Portanto, tendo como referência o livro de Maria Luísa S. Ribeiro (1984), pode-se dizer que as mudanças que ocorreram na história da educação a partir de sua apropriação das teorias marxistas não permitiram uma modificação em relação ao tratamento da questão racial e não foram capazes de retirar os negros da invisibilidade que se encontravam nas narrativas oriundas de uma versão mais tradicional da historiografia educacional.

A nova historiografia educacional: a renovação a partir da conservação de uma velha tradição

Durante os anos de 1990, a história da educação passou por uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção de sua narrativa.

10. Embora Ribeiro (1984) não cite a fonte de consulta sobre esse evento, é provável que seja um dos autores que também foi largamente utilizado por Azevedo (1963): Gilberto Freyre.

Esse movimento foi impulsionado por uma relação cada vez mais estreita com a chamada nova história cultural.

Tendo como referência Peter Burke (1991), pode-se dizer que esse tipo de historiografia educacional produzida a partir dos aportes conceituais fornecidos pela história cultural não possui um padrão. Ela pode ser compreendida muito mais pela crítica em relação às outras correntes do que necessariamente a partir de uma unidade nas suas formas de tratamento da narrativa. Essa crítica contesta o caráter utilitário das abordagens históricas, a ênfase excessiva na evolução das idéias pedagógicas, as abordagens centradas na longa duração e o lugar reservado à história da educação em meio aos saberes pedagógicos.

Há uma recusa em admitir a história da educação como um campo restrito à formação de professores e que tem como objetivo demonstrar a evolução das idéias pedagógicas a partir de lições recolhidas na história. No processo de reconfiguração de suas fronteiras, essa nova postura procura demarcar o lugar da história da educação a partir da sua capacidade de produzir conhecimentos e de estabelecer formas de compreensão da educação no mesmo nível de outros saberes que se encontram relativamente consolidados dentro do campo da pedagogia – como sociologia, psicologia e filosofia da educação.

Esse movimento ampliou consideravelmente o campo de investigação da história da educação, colocando-a muito além dos limites da história das idéias pedagógicas. Segundo Carvalho (1997, p. 57):

As transformações que nos últimos anos vêm reconfigurando a historiografia educacional brasileira deixam às suas margens a História da Pedagogia. Novos interesses, novos problemas e novos critérios de rigor científico fazem que a antiga história das idéias pedagógicas – uma das zonas mais frequentadas pela produção historiográfica anterior – seja abandonada. As razões de tal abandono são múltiplas e se inscrevem no quadro das mudanças de paradigma que, sob impacto das transformações sociais deste fim de século, redesenham o perfil das chamadas ciências humanas.

Além da ampliação das fronteiras de investigação, ocorreram também mudanças metodológicas que passaram a balizar a escrita da histó-

ria a partir do trabalho metódico com fontes primárias. Esse procedimento propiciou uma ampliação do conceito de fontes e tem possibilitado um tratamento inovador dos temas tradicionalmente abordados, entre eles, a escola. Os novos critérios de rigor científico também são encontrados na elaboração de problemas e no recorte do objeto de pesquisa que, em geral, é tratado em um período delimitado, cujo exame recorre à utilização de uma bibliografia pertinente ao objeto, ao tema e a um crescente diálogo com outras áreas do saber.

Os trabalhos produzidos a partir dessa nova orientação passaram a concorrer diretamente com as outras correntes da historiografia educacional e têm propiciado mudanças significativas na compreensão dos mais diferentes aspectos da educação, chegando mesmo a promover uma revisão dos processos e marcos históricos tradicionalmente celebrados. Como exemplo, podemos citar a revisão realizada no período que se refere ao Império, que deixou de ser visto como uma “idade das trevas” para ser apontado como o período responsável pelo início da estruturação da educação pública:

A historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido também, como a nossa *idade das trevas* ou como um mundo onde, estranhamente, as idéias estão, continuamente, fora do lugar. Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia em várias províncias uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo as chamadas camadas inferiores da sociedade. Questões com a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos, ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar [Faria Filho, 2000, p. 135, grifos do original].

Os avanços caminham em diversas direções e refletem-se na qualidade e quantidade das pesquisas produzidas. Manifesta-se também na

presença cada vez mais efetiva da história da educação nos programas de pós-graduação, no processo de estruturação do campo – que passou a contar com uma série de grupos, eventos (regionais, nacionais e internacionais) – e no mercado editorial, que cada vez mais conta com publicações que dão visibilidade à produção.

No entanto, essa historiografia da educação construída a partir de recortes de objetos de pesquisa, de tempo e de espaço mais circunscritos, possibilitando um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, alterou muito pouco as interpretações tradicionalmente feitas em relação aos negros e à educação. As análises são construídas a partir de objetos bastante específicos que são interpretados a partir da delimitação de aspectos da educação e da sociedade, mas na maioria das vezes a questão racial não é considerada. Essa atitude mantém vivo certo imaginário que pressupõe a escola como espaço privilegiado da população branca e pouco tem contribuído para desmistificar a generalização responsável pela associação do negro com o escravo¹¹.

Para constatar o padrão de tratamento dos negros no interior dessa nova historiografia educacional, não é possível dirigir a análise para uma obra que possa ser tomada como representativa de suas formas de abordagem, pois ocorreram mudanças de ordem qualitativa e quantitativa que tornam impossível esse tipo de operação. Multiplicaram-se as pesquisas e os temas tratados e estes geralmente não contemplam a evolução da educação brasileira ao longo de toda sua história. Em geral, os trabalhos estão circunscritos em períodos de curta duração e voltam-se para o exame de um tema específico, que se articula no que poderíamos chamar de subáreas – entre elas poderíamos citar a história da profissão docente, história do cotidiano e da cultura escolar, história da imprensa e dos impressos educacionais, história da alfabetização, história das políticas educacionais, história das instituições escolares e história da infância. Diante dessa fragmentação de tempos e de temas, não é possí-

11. Para Miriam J. Warde e Marta M. C. Carvalho (2000, p. 19): “pode-se supor que – e há fortes indícios de uma retomada dos paradigmas anteriores – essas transformações se venham dando pelas margens da produção anterior, deixando intocados os seus velhos objetos, temas e problemas”.

vel proceder como no momento em que abordamos a versão tradicional e a marxista, que possuem obras que podem ser reconhecidas como representativas de seus padrões de abordagem e que foram amplamente difundidas nos espaços de formação e debate sobre educação. Para avaliar o posicionamento da corrente que se convencionou denominar de nova historiografia educacional, modificaremos o padrão de análise e utilizaremos como referência a produção realizada sobre um espaço específico e um tempo delimitado. A partir daí, tentaremos compreender o tratamento dispensado aos negros nesse tipo de escrita da história.

O lugar do negro na história da educação sobre Minas Gerais

Para implementar o padrão de análise que foi exposto anteriormente, escolhemos a província de Minas Gerais, pois entendemos que ela se constitui em um bom exemplo dentro dos objetivos deste artigo. Isso porque a educação na província de Minas Gerais é objeto de investigação de várias pesquisas e também porque se trata de uma região e um período em que encontramos uma população composta predominantemente por negros. Confrontar a produção mais recente sobre Minas Gerais com o perfil de sua população é uma das formas que temos para tentar entender como essa nova historiografia educacional vem lidando com as questões que se referem aos negros.

A história da educação sobre Minas Gerais tem conferido grande destaque ao século XIX, que deixou de ser caracterizado como um período em que a preocupação com as questões educacionais não se encontrava entre os propósitos do governo, para ser apontado como um período correspondente ao início do processo de escolarização. As novas abordagens têm destacado o alcance que os debates educacionais atingiram na província e vêm demarcando esse período como o início da discussão e da implementação de políticas públicas com objetivo de educar o povo.

Uma das questões que vem sendo permanentemente reafirmada pelos trabalhos voltados para esse período é a articulação entre o processo de constituição do Estado e a progressiva implementação de políticas edu-

cacionais. Esse padrão de abordagem é uma das características dos vários trabalhos de pesquisa realizados sobre Minas Gerais e tem, segundo Faria Filho (1999, p. 117), o objetivo de buscar “as inter-relações existentes entre o processo de estruturação do Estado na província mineira e aqueles de estruturação do serviço de instrução de elementar”.

Essa articulação é construída a partir de análises que se voltam para diferentes temas, como a constituição de uma política de instrução pública (Sales, 2005), o estabelecimento da obrigatoriedade e da gratuidade escolar (Faria Filho & Gonçalves, 2003), ou ainda a estruturação dos mecanismos de controle dos espaços educacionais por meio de visitantes e inspetores (Veiga, 1999). Em todos esses trabalhos, há um padrão de abordagem que articula de forma sistemática a conformação do Estado e a educação como movimentos paralelos e necessários para a compreensão da própria sociedade mineira.

Além dessa produção centrada na articulação entre a formação do Estado e sua permanente preocupação com a educação, há um conjunto de trabalhos que toma essa questão como ponto de partida, mas que se propõe a investigar aspectos mais específicos do processo educacional, como as transformações em relação aos métodos de ensino.

A questão sobre os métodos de ensino é tratada como um desdobramento e uma consequência das questões referentes à educação do povo e está ligada a ela na medida em que se referia tanto a uma dimensão mais técnica quanto aos modos de se efetivar, de forma ampla, eficaz e com baixos recursos, a educação de um contingente cada vez maior da população mineira. As pesquisas revelam que havia uma idéia que se tornou hegemônica no século XIX e que preconizava a necessidade de estruturar a educação como algo que deveria ir além da constituição de um aparato legal. Isso implicava a necessidade de encaminhar medidas técnicas que permitissem a otimização dos recursos investidos – sobretudo no que se referia à formação de professores – e a implementação de métodos eficazes para a educação de um número cada vez maior de indivíduos. Nesse sentido, foram construídas análises voltadas para examinar as origens da profissão docente e o surgimento da escola normal (Rosa, 2001), as modificações que ocorreram no cotidiano das escolas de primeiras letras a partir da difusão dos novos métodos educacionais –

método mútuo, simultâneo e misto (Inácio, 2004) – e a representação das crianças pobres contida nos pressupostos que orientavam os métodos de ensino (Jinzenji, 2004).

Além desse conjunto de trabalhos que foi construído a partir da relação sistemática entre a educação e a formação do Estado na província de Minas Gerais – seja no que se refere aos aportes legais dos serviços de instrução elementar, ou às questões pedagógicas –, há um conjunto de trabalhos dirigido a outros aspectos como a infância, que é tematizada a partir da condição de pobreza dos alunos que freqüentavam as escolas durante o século XIX (Veiga, 2004a), ou aspectos como a tentativa de avaliar a construção da identidade das crianças a partir da sua condição de aluno (Gouvêa, 2003). Há ainda trabalhos relacionados com a questão de gênero e que procuram compreender a diferenciação, no atendimento escolar, em relação a meninas e meninos (Durães, 2002), a inserção das mulheres no espaço escolar e suas relações com a educação vivenciada no mundo privado (Muniz, 1997), a produção de uma identidade dos índios a partir dos processos de escolarização (Silva, 2004), e a difusão da prática de leitura a partir da construção de espaços estratégicos como as bibliotecas (Morais, 2004).

Considerando que nos referimos apenas ao período relativo ao Império, é necessário reconhecer a diversidade e quantidade de trabalhos de pesquisa voltados para a compreensão das questões relativa à educação na sociedade mineira. São pesquisas criteriosas do ponto de vista dos novos padrões de rigor científico e, por isso, constituem-se como referência na produção da historiografia educacional brasileira. Contudo, quando analisamos esses trabalhos a partir da questão racial – especificamente em relação aos negros – constatamos que esse tema não é problematizado pelas pesquisas. Aparece apenas em Gouvêa (2003) e Veiga (2004), que constatarem em alguns documentos da instrução pública o registro de crianças negras em escolas de primeiras letras. As duas pesquisadoras chamaram a atenção para o fato e ressaltaram a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o significado dessa presença.

Em “Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX”, Veiga (2004b) retomou a questão e ampliou o nível de problematização, afirmando que tal

fato estava na base da própria precariedade com que se construiu a instrução pública, ou seja, era por atender a uma clientela pobre, negra e mestiça que a instrução foi sendo organizada a partir de um quadro absolutamente deficiente na sua estrutura pedagógica e material. Apontou também a necessidade de uma reelaboração teórica ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de as pesquisas em história da educação destacarem a diversidade de sujeitos no interior das escolas:

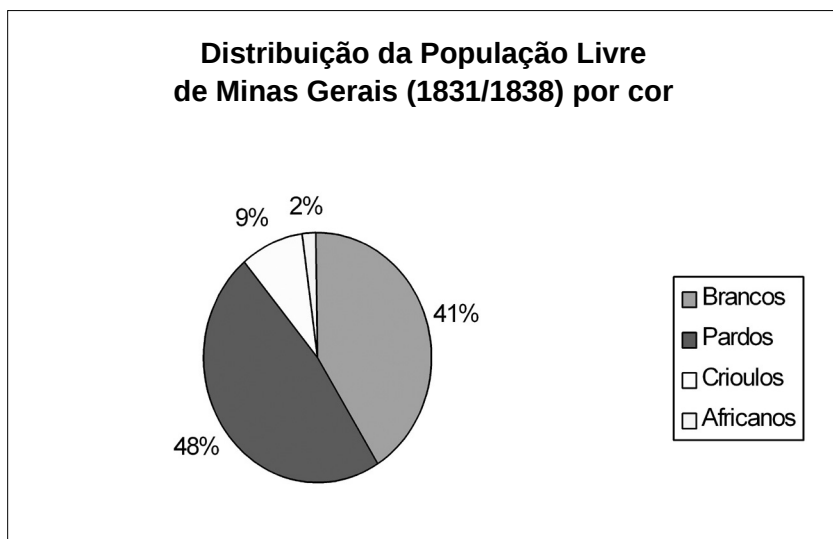
As investigações desenvolvidas nos levam a confirmação da hipótese inicial de que no que se relacionou com a ampliação da escolarização aos diferentes grupos sociais, não houve exclusão das populações negras e mestiças, desde que livres [...] os diferentes registros nos levam a indagar sobre a precariedade do funcionamento e da manutenção das aulas públicas onde a maioria das crianças nada aprendia; o problema da freqüência, causado principalmente devido ao trabalho infantil; e as limitações da aprendizagem. Talvez seja possível pensar esses problemas relacionados a sua clientela, ou seja, alunos pobres, negros e mestiços e as expectativas e o imaginário produzido pelas elites em relação as condições de educação desses grupos sociais. De qualquer forma, tem-se como conclusão fundamental que a história da educação e a história da escola não se faz sem uma problematização de seus sujeitos, alunos e professores e isso implica necessariamente a investigação de seus sujeitos [Veiga, 2004b, p. 18].

Embora tenha atingido um nível de problematização que coloca em destaque os sujeitos do processo de escolarização, os trabalhos da pesquisadora Cynthia Greive Veiga constituem-se em exceção dentro da historiografia educacional sobre Minas Gerais, pois a grande maioria dos pesquisadores opera a partir de uma noção abstrata de sujeito que geralmente não leva em conta aspectos raciais. Isso mantém vivo um certo imaginário que tende a conceber a escola como espaço privilegiado dos brancos, desconsidera a luta encaminhada pelos negros na tentativa de utilizar a educação como instrumento de afirmação no espaço social e ignora os mais diferentes aspectos ligados à questão racial que, ao contrário do que se pensa, está ligada a elementos básicos dos processos colocados em curso na educação.

Problematizando a nova historiografia educacional sobre Minas Gerais

Ao considerarmos dados sobre a população mineira, somos levados a crer na necessidade de integração da categoria raça nas análises que se voltam para o entendimento da educação e também a acreditar que há um descompasso entre a literatura sobre a historiografia educacional e o perfil da população em Minas Gerais.

Segundo Clotilde Andrade Paiva (1996), a população livre de Minas Gerais, nos anos de 1830, girava em torno de 269.916 indivíduos e tinha a seguinte composição racial:



Fonte: Adaptado de Paiva (1996).

Os negros (pardos, crioulos, africanos) representavam a maioria da população livre da província, com um total de 59% dos habitantes. Quando acrescentamos a essa população os dados que a pesquisadora apresenta sobre o plantel de escravos – 127.366 indivíduos, quase a metade da população livre! – não resta dúvida quanto ao predomínio dos negros em meio à população mineira. Essa supremacia dos negros livres e escravos é um indicativo da necessidade de considerar os aspectos relati-

vos à essa população em meio às abordagens que se voltam para o entendimento da educação em Minas Gerais. Somente a desconsideração dos negros como sujeitos pode manter viva a crença de que essa supremacia demográfica não teria impacto nos espaços educacionais. Pois, embora distantes dos padrões de organização coletiva que emergiram no século XX, os negros possuíam a capacidade de articulação em nome de seus interesses e, a partir das mais diferentes estratégias, agiram no sentido de transpor os limites de uma sociedade marcada pela hierarquia e o preconceito racial¹².

Mas é preciso ir além dessa contraposição mecânica entre o padrão de abordagem da historiografia educacional e o perfil da população. Para avançar nessa direção, podemos utilizar alguns dados do censo que tentou contabilizar a população mineira em 1831 e que contém registros de crianças que freqüentavam a escola¹³. Os dados contidos nesse censo revelam que havia uma tendência do público da escola em acompanhar o perfil racial da população da província. No distrito de Itaverava, foram registradas 49 crianças na escola de primeiras letras, sendo 19 brancos, 25 pardos, 3 crioulos e 2 cabras, ou seja, 61% de negros, contra 39% de brancos. No distrito de Matosinhos, pertencente à Vila de Sabará, foram registradas 38 crianças na escola de primeiras letras: 3 brancos,

-
12. “Universo móbil, sociedade de muitas facetas, campo de muitas oportunidades. A Capitania das Minas Gerais era, concomitantemente, afro, barroca e mestiça. Como vim afirmando, a região transformou-se durante os setecentos, sobretudo suas vilas e arraiais, em terreno de distinções e de hibridismo culturais onde libertos e escravos desempenharam papéis realmente importantes. Muitos deles, sobretudo as mulheres, conseguiram demarcar espaços sociais bastante importantes e, assim, se fazer respeitados, reconhecidos, às vezes temidos, às vezes tomados como referência pelos companheiros forros ou de cativeiro e, também, pela camada senhorial branca. A ascensão econômica incentivou essa mobilidade e ajudou a consolidá-la no dia-a-dia” (Paiva, 2001, p. 94).
 13. Essa documentação diz respeito ao período pré-estatístico e está entre as primeiras tentativas de contagem da população de Minas Gerais e do Brasil. Em Minas Gerais, foram realizados dois censos, em 1831 e 1838, que tinham objetivo de contabilizar toda a população da província. Essa documentação encontra-se no Arquivo Público Mineiro e está organizada por distritos. Em alguns deles, encontramos o registro das crianças que estavam nas escolas de primeiras letras e os estudantes que se encontravam nos níveis mais avançados do processo de escolarização.

29 pardos, 4 crioulos e 2 cabras – 92% de negros para apenas 8% de brancos. No distrito de Passagem, pertencente à Mariana, encontramos 31 crianças registradas freqüentando a escola de primeiras letras: 5 brancos, 18 pardos e 8 crioulos – 84% de negros e 16% de brancos. No distrito de Santa Luzia, pertencente a Sabará, encontramos 92 crianças registradas na escola de primeiras letras: 15 eram brancas, 65 pardas, 7 crioulas e 5 cabras – os mesmos 84% de negros para 16% de pardos¹⁴.

A superioridade que encontramos nesses quatro distritos é acompanhada pela maioria dos demais, para os quais encontramos dados sobre a escola de primeiras letras. Esse perfil é confirmado por alguns documentos sobre a instrução pública, em que há algumas listas feitas por professores e que registram o pertencimento racial dos alunos¹⁵. Essas listas são de diferentes distritos e geralmente os alunos negros encontram-se em número superior aos brancos e isso tanto em aulas públicas como em particulares.

Quando consideramos os dados do censo de 1831, em relação aos níveis mais avançados da educação, ou seja, que se referem aos estudantes que se encontravam nos estudos intermediários, encontramos uma inversão na composição racial do público da escola. A documentação censitária – e também a da instrução pública – revela que nos níveis de ensino que se encontravam acima da instrução elementar havia um predomínio absoluto do alunado branco. Isso revela que havia uma composição racial inversa nesses dois níveis do processo de escolarização, ou seja, enquanto as escolas de primeiras letras eram dominadas por um público negro, os níveis mais avançados do ensino eram monopolizados pelos brancos. Essa inversão revela que a questão racial estava na base do sistema educacional que existia em Minas Gerais e que havia

14. Arquivo Público Mineiro: *Inventário sumário dos mapas de população*, documento microfilmado, rolo 01, caixa 01.

15. Essa documentação encontra-se no Arquivo Público Mineiro e diz respeito a uma determinação estabelecida pelo governo provincial que passou a exigir dos professores o envio das listas de alunos que freqüentavam aulas públicas e particulares. Entre 1823 e 1835, encontramos algumas listas que registram o pertencimento racial dos alunos. Arquivo Público Mineiro: IP 3/2, caixa 01 e IP 1/42, caixa 01.

um filtro racial que, de alguma forma, possibilitava uma predominância dos negros nos níveis mais elementares, mas que não se manifestava em níveis mais elevados do processo de escolarização.

Quando consideramos outras fontes, como os relatos de viajantes que estiveram em Minas Gerais durante a primeira metade do século XIX, também encontramos indícios que reafirmam a descrição construída a partir da documentação censitária. Nesse sentido, é importante registrar uma passagem do alemão Hermann Burmeister (1980, p. 271, grifos meus):

[...] à medida que penetramos no interior do país, porém, aumenta a preponderância da população negra e mista e numa povoação bem afastada já podemos ver um subdelegado ou juiz de paz, um *mestre-escola* ou um cura mulato ou preto... em Congonhas, vivia um *mestre-escola preto*, que gozava de toda a consideração, mas seu instituto era particular e freqüentado por crianças de cor.

A presença dos negros é registrada na condição de alunos e também na de professor. Pode-se dizer que isso gerava um estranhamento ao olhar europeu, mas tratava-se de uma realidade que, ao que tudo indica, fazia-se presente nos mais diversos pontos da província.

Nos primeiros anos do século XX, encontramos um panorama que parece não se distanciar desse que acabamos de descrever em relação ao século XIX. Isso pode ser percebido na fala do educador mineiro Aurélio Pires, que, em 1909, na condição de paraninfo das alunas da Escola Normal de Belo Horizonte, dizia às normalistas sobre o exercício da profissão que escolheram:

Não pensem que encontrarão nas escolas crianças louras e dóceis como pombas, tereis, pois, que vos avir, não raro, com alunos grosseiros, rebeldes, bravios, em cujo coração haverá explosões súbitas e formidáveis da ferocidade primitiva de antepassados selvagens. Pois bem, são precisamente estes que mais necessitam que inoculeis nas almas o marfíco *leite da ternura humana*, [de] que nos falou o bondoso Machado de Assis [Pires, 1909, p. 17, grifos do original].

O educador Aurélio Pires faz uma referência indireta ao público das escolas mineiras e apresenta a perspectiva etnocêntrica que deveria marcar a prática das jovens professoras: o enfrentamento de uma população tida como originária de antepassados selvagens e primitivos, que, ao que tudo indica, ainda em 1909, predominava nas escolas. Indica também que as professoras eram formadas a partir de uma perspectiva que se encontrava distante do perfil racial da população mineira. No entanto, as considerações de Aurélio Pires não se encaminham em direção a uma crítica ao processo de formação das normalistas. Ele apenas chama a atenção para o processo de mediação que as jovens professoras deveriam empreender no sentido de obter êxito quanto à estratégia civilizacional que a educação deveria cumprir. Os alunos não eram “crianças louras e dóceis como pombas”, mas deveriam, através da educação, atingir a condição mais próxima possível desse ideal.

No diário escrito por Helena Morley, que, entre outras coisas, narra suas experiências como estudante na Escola Normal de Diamantina, durante os anos de 1893 a 1895, encontramos uma passagem que caminha em direção ao que foi revelado pela documentação censitária em relação à superioridade numérica dos negros nas escolas e ao etnocentrismo que se encontra registrado na fala de Aurélio Pires. Helena Morley descreve sua primeira experiência como professora, aos 15 anos, quando foi substituir uma mestra e registra sua percepção da escola destacando a condição racial dos alunos: “o que será de mim se for obrigada a largar a Escola, estudo, minhas colegas e tudo para ir ensinar a meninos pretos e burros no Rio Grande?” (Morley, 1998, p. 275). A inexperiência e baixa expectativa da normalista em relação aos alunos fizeram com que ela não resistisse a um único dia de aula. Ao comunicar à mestra da escola – que era também sua tia – que não tinha condições de lhe substituir, obteve a seguinte resposta quando propôs o nome de uma outra professora como substituta: “O quê? Não volta? Então quer me desiludir e me convencer de que uma mulata como Zinha é mais capaz do que você?” (idem, p. 279). A professora de nome Zinha foi quem se tornou a substituta da tia de Helena Morley na escola e, pelo menos durante o período da substituição, tivemos uma situação idêntica à descrição do viajante Burmeister: alunos negros que tinham uma professora da mesma condição.

Em 1935, uma educadora chamada Georgina Machado da Cruz defendia uma postura que também pode ser relacionada à maneira como Aurélio Pires se referiu às normalistas no seu discurso de 1909. Em artigo publicado na *Revista do Ensino*, editada pela Secretaria de Educação e Saúde de Minas Gerais, a professora Georgina Machado da Cruz defendia a importância do canto nas escolas e discorria sobre a sua capacidade de moldar a identidade de um povo. Mas, segundo ela, não cabia à escola legitimar qualquer canto como prática cultural, pois

O canto orfeônico ou coral constitui proveitoso atrativo e manifestação vibrante dos sentimentos raciais, que assinalam as qualidades características de um povo... nos tangos, e maxixes, nos sambas e extratos de revista, concentram-se quase sempre, palavrões e termos baixos que debilitam na alma da criança, a ânsia irresistível de perfeição, de beleza e de verdade. Não representando cabedal valioso e meio educativo, essas peças devem ser *banidas* das escolas que visam triunfo completo da educação [Cruz, 1935, pp. 5-7, grifos meus].

Sambas, maxixes e manifestações culturais afins, que certamente chegavam às escolas pelos alunos, não deveriam integrar os procedimentos pedagógicos. Ao contrário, deveriam ser combatidos em favor da construção de uma identidade que reafirmasse o interesse de consolidar, pela escola, os vínculos com uma cultura eurocêntrica que devia ser estranha à maioria da população mineira.

Questões como essa remetem-nos ao depoimento do sr. José de Jesus Pereira que, no ano de 2000, quando foi publicado pelo jornal *Estado de Minas*, vivia nos arredores de Conceição do Mato Dentro (MG), tinha 62 anos e se declarava filho de uma escrava chamada Maria Raimunda de Jesus Pereira. Ele nasceu quase na metade do século XX, mas tinha na memória e na própria vida as marcas da escravidão. Não acreditamos que sua mãe fosse escrava; no máximo poderia ter sido uma criança nascida livre de mulher escrava, pois era impossível a uma mulher nascida antes de 1871 vir a conceber um filho em 1938¹⁶. Embora haja uma in-

16. Após a Lei do Ventre Livre, as crianças passaram a ter a condição, pelo menos formal, de liberdade. Mas, mesmo desconsiderando os aspectos formais da lei, é

coerência nas datas, o que verdadeiramente importa é que a narrativa do sr. José de Jesus Pereira é marcada por um nível de proximidade com a escravidão, pois descreve situações e vivências típicas dos trabalhadores cativos. Ele teve algumas relações com a educação formal e possuía lembranças muito negativas das práticas vivenciadas na escola:

Nasci lá no pé da serra, onde tem um córrego, perto da cachoeira. Aos 8 anos comecei a trabalhar na enxada. Essa fazenda, de primeiro, era a mesma coisa de um arraial. Até missa era celebrada na casa do Alfredo Zuzino. Aqui vivia muita gente. Isto vinha desde o tempo dos escravos. Minha mãe lembra muito. Aos domingos a gente brincava de roda. Minha professora na escola chamava Ilda, filha de Ana Militão. Vive até hoje em Belo Horizonte. Pelejei, pelejei. Não aprendi nada. A professora dava reguada, apertava. Eu acho que ela judiava. Larguei aquilo tudo e fui trabalhar com meu pai, na enxada. Acá, amigo, sei, sim senhor, que faz muita falta saber ler. Se soubesse, podia trabalhar como caxeiro. Facilitava para saber o número do carro para viajar. Não é, amigo? [*Estado de Minas*, 2000].

O sr. José de Jesus Pereira registra as dificuldades que vivenciava no cotidiano, relacionando-as à sua frustrada experiência escolar. Isso se evidencia na compreensão acerca da falta que lhe fez o domínio das habilidades de leitura, o que marcou sua existência e o deixou em uma situação, como trabalhador, muito próxima à de seus antepassados escravizados. Em sua narrativa, demarca muito claramente que pelejou com a escola. Porém, em um cotidiano e em uma memória marcada pela escravidão, as “reguadas” e os “apertões” da professora – que, segundo ele, era filha do antigo senhor de sua mãe – parece que o remetiam a lembranças da condição dos escravos. A sala de aula reproduzia relações que haviam ficado para trás com o fim da escravidão e isso o sr. José de Jesus Pereira não se dispôs a aceitar. Entre a educação pela

difícil acreditar que uma mulher que tenha nascido antes de 1888 possa ter concebido um filho em 1938. Independente disso, é necessário reconhecer a marca que a escravidão possui na memória do sr. José de Jesus Pereira, pois sendo de fato filho de escrava ou não, é como um descendente destes que ele se vê.

escola e a enxada do pai, escolheu esta última. Escolhas como essa apontam para uma tensão vivenciada pelos negros nas escolas e sugerem que esses conflitos carregam significados que nos remetem a questões de natureza racial que precisam ser avaliadas pelas análises históricas.

Em uma perspectiva ampla dos procedimentos educacionais colocados em curso durante os séculos XIX e XX, podemos dizer que o processo civilizatório recebeu, na sociedade brasileira, uma dimensão distinta daquela que marcou a experiência européia. A questão racial está na base dessa distinção. Essa é uma das conclusões a que chegou Cynthia Greive Veiga, que, a partir da racialização de suas pesquisas, reelabora as perspectivas teóricas em relação à história da educação:

Neste sentido, o discurso da educação, fator universalmente constituído na modernidade como possibilidade de uma homogeneidade cultural, pré-requisito para o progresso, possuiu no Brasil uma singularidade em relação a outros países, ou seja, foi tomado em negativo. Ao afirmar as associações entre educação e civilização, as elites indicavam para a existência de uma barbárie que não estava na Igreja, ou ainda apenas nas superstições, nos gestos e nos hábitos da população, mas antes na sua cor de pele, na sua origem étnico-racial [Veiga, 2003, p. 42].

Portanto, a partir de indícios recolhidos em diferentes registros, podemos afirmar que a questão racial está ligada à educação, em Minas Gerais, em vários aspectos: está presente em aspectos macroestruturais, como a composição racial da população e a predominância de negros nas escolas de primeiras letras, como demonstramos a partir da documentação censitária e da documentação relativa à instrução pública; está ligada ao perfil do magistério, como testemunhou o relato do viajante Burmeister; ao processo de formação de professores, como foi demonstrado pelas interpretações do discurso de Aurélio Pires e do diário de Helena Morley; relaciona-se às práticas pedagógicas, como pudemos ver a partir da percepção de Georgina Machado da Cruz; aos conflitos vivenciados no interior das escolas, como sugere o depoimento do sr. José de Jesus Pereira; e ao discurso civilizacional que marcou a educação brasileira, como revela as análises de Cynthia Greive Veiga (2003).

Isso indica que a questão racial é um elemento intrínseco da constituição da educação e requer um nível de abordagem que a torne elemento constitutivo da historiografia educacional.

A partir da situação que traçamos para Minas Gerais e que certamente encontra paralelo em outras regiões do país¹⁷, podemos dizer que há a necessidade de rever as posturas que têm conduzido as pesquisas em história da educação e que é necessário uma atitude mais contundente no sentido de retirar a invisibilidade que vem tradicionalmente marcando os negros. Isso não quer dizer que deva haver mais uma subárea na historiografia educacional que se volte para construção de uma *história da educação dos negros*. Tendo como referência Minas Gerais, pode-se dizer que não devemos apenas pleitear uma história da educação dos negros, mas, sim, uma incorporação plena dos negros nas abordagens históricas que se voltam para a problematização e compreensão do fenômeno educacional.

Conclusão

O processo de renovação da historiografia educacional não avançou no sentido de desnaturalizar o lugar tradicionalmente ocupado pelos negros, tampouco construiu um padrão de narrativa que os incorporasse à história da educação. Nesse sentido, o processo de renovação, que alterou os procedimentos de análise e escrita da história da educação, não produziu o mesmo efeito no tratamento dispensado aos negros, que ainda não foram elevados à condição plena de sujeitos nem ocuparam o seu devido lugar nas problematizações que conduzem as pesquisas.

É preciso reconhecer que, nos últimos anos, houve um aumento da produção de pesquisas sobre a educação dos negros. Essa produção vem crescendo no interior dos programas de pós-graduação e vem cada vez mais obtendo visibilidade e influência na disseminação do tema na acade-

17. As pesquisas que revelam uma preocupação com a questão relativa à presença dos negros nas escolas indicam que o caso de Minas Gerais não é uma exceção. Para São Paulo, ver Barros (2005); para o Rio de Janeiro, Silva (2000); para o Rio Grande do Sul, Peres (2002).

mia¹⁸. Mas é ainda necessário um esforço para conjugar a renovação da historiografia com a conquista de avanços que possibilite uma nova escrita da história da educação, que ocorra a partir de uma operacionalização da categoria raça, concorrendo para uma nova descrição da educação e da sociedade em que os negros não sejam apenas um fenômeno residual.

Essa é a conclusão a que chegamos e é ela partilhada por pesquisadoras como Eliane Peres, que a partir da discussão sobre a presença de negros nas escolas em Pelotas (RS) e da problematização acerca de um possível silêncio das fontes afirma que:

Para concluir e retomar a discussão da questão do *silêncio* das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos, é necessário dizer que, se chegamos a um consenso de que a problematização *negros x educação* é fundamental no campo da pesquisa educacional, em geral, e histórica, em especial, urge, mais do que ampliar o conceito de fontes, reinventar formas e estratégias de tratamento dessas fontes; ousar e criar; operar com uma boa dose de sensibilidade e intuição, de persistência e paciência. Uma história da presença-ausência das comunidades negras em processos de educação-escolarização remete-nos e possibilita-nos fazer e pensar uma *outra* história da educação no contexto brasileiro [Peres, 2002, p. 101, grifos do original].

A categoria raça não é negligenciável e não pode ser entendida apenas como algo que se encontra dentro do universo das possíveis escolhas

18. De acordo com o que pudemos avaliar, o primeiro texto de história da educação que trata da população negra foi publicado em 1989, por Zeila Demartini, e refere-se às experiências ocorridas no início do século em São Paulo. Durante toda a década de 1990, o tema é praticamente ignorado e/ou tratado de forma periférica, começando a ganhar força efetivamente na década seguinte. Isso pode ser atestado pela publicação, em 2002, do primeiro dossiê da *Revista Brasileira de História da Educação*, editada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), cujo tema foi “Negros e Educação”. No ano seguinte, o Grupo de Trabalho Educação e Relações Raciais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizou um minicurso cujo tema foi a história da educação dos negros no Brasil. Em 2005, atendendo a uma demanda dos professores do ensino fundamental e a partir das necessidades colocadas pela implementação da lei n. 10.639, o Ministério da Educação e Cultura publicou um livro específico sobre o assunto, cujo título é *A história da educação dos negros e outras histórias*.

de como conduzir uma investigação, tampouco como algo que se limite a exprimir a visão de mundo daquele que empreende uma pesquisa, como se o fato de racializar fosse uma escolha que apenas remeteria à subjetividade do pesquisador. A categoria raça, e dentro dela os negros, é elemento-chave no processo de constituição da sociedade brasileira e guarda um nível estreito de relação com os processos educacionais. Essa relação precisa ser tematizada e problematizada pelas pesquisas e, em boa medida, ser enfrentada pela historiografia educacional. Essa é uma condição para que seu processo de renovação possa convergir com avanços em direção a novas narrativas e à superação de uma tradição que ainda imprime marcas na sua maneira de descrever a educação e a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. rev. e aum. Brasília: UNB, 1963.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahí andão*: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia*: a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: UNESP, 1991.

BURMEISTER, Hermann. *Viagem ao Brasil através da província do Rio de Janeiro e Minas Gerais*: visando especialmente a história natural dos distritos aurí-diamantíferos. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Bárbara. *Práticas educativas, cultura escolares profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. *Revista Ágora*, Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

CRUZ, Georgina Machado da. O canto nas escolas. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, ano IX, n. 110, p. 5-7, 1935.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Meninos e meninas nas escolas públicas mineiras no último quartel do século XIX: considerações em torno de uma construção espacial das diferenças de gênero. In: LOPES, A. A. B. de M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. de; XAVIER, M. C. (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH-FUMEC, 2002.

ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, 22 set. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. In: _____. *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____.; GONÇALVES, Irlen. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4, 2002b (Dossiê Negros e Educação).

_____. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. *A história da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005.

GRINBERG, Keila. *O fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentista: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima;

VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____.; VAGO, Tarcisio Mauro (orgs.). *Histórias da educação: histórias da escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (orgs.). *Histórias da educação: histórias da escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

JINZENJI, Monica Yumi. A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (orgs.). *Histórias da educação: histórias da escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

LARA, Silvia Hunold. *Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP*, São Paulo: EDUC, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil Século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (2. v.)

MORAIS, Christianni Cardoso. “Para o aumento da instrução da mocidade da nossa Pátria”: estratégia de difusão do letramento na Vila de São João Del’ Rei (1824-1831). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (orgs.). *Histórias da educação: histórias da escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MUNIZ, Diva Couto Gontijo. *Do lar para a escola e da escola para o lar: mulheres e educação em Minas Gerais no século XIX (1835-1892)*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PAIVA, Clotilde Andrade. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e universo cultural na Colônia: Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4, 2002.

PIRES, Aurélio. *Discursos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1909.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), 2005.

ROSA, Walquiria Miranda Rosa. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SALES, Zeli Efigenia Santos de. *O Conselho Geral da Província e a política de instrução pública em Minas Gerais (1825-1835)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*. Brasília: Plano, 2000.

SILVA, Marcilene da. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (orgs.). *Histórias da educação: histórias da escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

_____. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1996.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. As fontes d'A cultura brasileira. *Revista Horizonte*, Bragança Paulista: USF, v. 14, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. *Alunos pobres no Brasil, século XIX: uma condição da infância*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação de UFMG, 2004a. (Relatório de Pesquisa.)

_____. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004b.

_____. História política e história da educação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília C. C. de (orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

WARDE, Miriam Jorge; CARVALHO, Marta M. C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Revista contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano V, n. 7, 2000.

XAVIER, Libânea Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira de Fernando Azevedo. *Revista de Educação*, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998.

Endereço para correspondência:

Marcus Vinícius Fonseca

Rua Itacoatiara, 427 – apto. 303

Bairro Sagrada Família – Belo Horizonte-MG

CEP 31035-400

E-mail: mvfonseca@superig.com.br

Recebido em: 22 out. 2005

Aprovado em: 20 ago. 2006