QUAL ERA O PAPEL ATRIBUIDO AO NEGRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA? NOTAS, A PARTIR DA EXCLUSÃO NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS.

Otávio Henrique Rossler RIBEIRO. (Secretaria Municipal de Educação de Lençóis Paulista – ribeiro_ohr@edu.lencoispaulista.sp.gov.br)

Lucas Jonathan da SILVA (UNESP/Araraquara – lucas.jonathan@unesp.br)

Ana Beatriz Garcia de LIMA (Universidade Anhanguera/Bauru – anablima047@gmail.com)

Eixo 03: Educação para as relações étnico-raciais.

Resumo: Este trabalho versa sobre como as legislações educacionais do período expressavam, por um lado, uma crença dos artífices da república na educação enquanto ferramenta modernizadora e construtora de uma nova identidade nacional, ao passo que por outro lado, permitiu a permanência de estruturas de exploração e de subalternidade do povo negro, oriundas do período da escravidão, assegurando a exclusão de dimensões de cidadania ao povo negro, ao passo que assegurava a manutenção de um exército de reserva de mão de obra.

Palavras-Chave: Racismo Estrutural. Legislação Educacional. Cidadania.

Introdução:

Esta breve exposição visa enunciar ideias, as quais se pretendem enquanto parte de um projeto de pesquisa que se insere no âmbito da historiografia da educação, com enfoque sobre a relação entre a modulação das práticas educacionais brasileiras, em acordo com as legislações educacionais e os interesses público e privado os quais estas práticas expressavam em relação ao período da primeira república. É necessário se compreender que há uma diversidade de aspectos, os quais podem ser explorados dentro deste contexto, enunciando um vasto campo de pesquisa, tais como a percepção de educação enquanto agente modernizador da sociedade durante a primeira república, os interesses econômicos e sociais por detrás da política educacional no período e até mesmo, os dilemas que envolviam as políticas públicas em relação a formação de professores e de expansão de um sistema escolar unificado em um contexto pós império.

Entretanto, esta pequena apresentação visa discutir uma outra temática, a qual tem ocupado cada vez mais espaço nas discussões dentro do ambiente acadêmico[i] (Justino, 2025), que é: A educação na primeira república pensada sob a perspectiva das relações étnico-raciais, em suma, de que forma as legislações educacionais, as políticas públicas e as práticas de agentes públicos permitem compreender, se é que permitem, o período histórico da primeira república, enquanto um período marcado por forte exclusão racial e assinalado pela criação (e perpetuação) de estruturas sociais e jurídicas que não apenas

viabilizaram, mas que fortaleceram a criação de instrumentos de exclusão racial permanentes na sociedade brasileira, os quais contribuíram para o que se venha chamar na contemporaneidade de racismo estrutural.

Metodologia:

Em termos metodológicos, este texto parte do pressuposto epistemológico que todo cientista, como afirma Marilena Chauí, ao optar por um determinado método, por um determinado objeto e principalmente, por uma determinada forma de analisar este objeto, ele está produzindo dados e reflexões, que necessariamente são impactados pela subjetividade do pesquisador e do tempo no qual ele está inserido (Chauí, 1995). É de grande importância assumir que o ponto de partida epistemológico se dá a partir das alegorias e conceitos propostos pelo materialismo histórico, admitindo-se que o racismo estrutural é um conceito o qual se pode ser pensado sob a ótica da sociedade de luta de classes[ii] (Souza, 2021), as quais reproduz as dinâmicas de privilégio e de exploração, a partir de agentes que organizem estas dinâmicas em favor do interesse das classes dominantes, tais como o Estado burguês, o qual neste caso, se assume enquanto perspectiva de análise do Estado brasileiro ao longo da primeira república.

Em termos de revisão bibliográfica, a metodologia a ser utilizada para verificação da tese proposta nesta exposição é a de análise integrativa, ou seja, um sistema que parte de um exame de fontes primárias, produzidas em um determinado período, a partir de um arcabouço teórico utilizado pelo pesquisador, com o objetivo de produzir reflexões, as quais se dão a partir, não de um procedimento mecânico de análise, mas sim oriundos das experiências intelectuais e de aprendizagem desenvolvidas pelo pesquisador, ao longo de sua trajetória (Gil, 2002, p.89). Neste sentido, esta pesquisa assume uma integração entre um corpo bibliográfico específico, adotado pelo autor, tanto para delimitar alegorias centrais por ele abordada, como: classes, luta de classes, exploração, classes dirigentes e Estado Burguês, quanto um corpo bibliográfico que discuta questões historiográficas, que sejam de interesse da produção deste excerto, em relação ao período do Brasil da primeira república, como dinâmicas políticas e sociais estruturais do período.

No entanto, esta pesquisa não pode ser assinalada enquanto mero produto de objeto de um estudo bibliográfico, uma vez que há uma utilização deste aparato bibliográfico para a análise de fontes documentais produzidas no período da primeira república, a saber, dados de aspecto qualitativo, ou seja, que presumem uma necessidade de interpretação e análise do pesquisador (Gil, 2002, p.133), como textos jurídicos, tais como a constituição de 1891, a reforma educacional paulista de 1892 e as reformas

educacionais nacionais de Benjamin Constant e Nilo Peçanha, que apresentam maior centralidade na organização legislativa da educação no período.

Desenvolvimento:

Para o êxito da compreensão da ideia central deste excerto, se deve analisar as leis de acordo com categorias que sustentem o método de análise e compreensão proposto, ou seja, o materialismo histórico. Para tanto, o arcabouço a se utilizar será o apresentado pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson, de influência historiográfica marxista e alinhado a historiografia social inglesa. Para Thompson, as leis podem ser interpretadas, tanto como produtos de mediação dos conflitos entre as classes, com o objetivo de impedir tensionamento revolucionários e instabilidades sobre a hegemonia da classe dominante (Thompson, 1987, p.358) ou ainda, a lei poderia ser interpretada enquanto a expressão de dominação de uma classe sob a outra (Thompson, 1987, p.135). A partir desta percepção, a própria constituição de 1891 já denota algo de bastante interessante.

A constituição de 1891 traz que a população analfabeta estava excluída de participação política, em seu artigo 70 ela define (Brasil, 1891): “Estão proibidos de participar da política brasileira, por desejo de voto ou de candidatura, os [...] e os analfabetos.” Ao se observar esta legislação, de acordo com o contexto histórico no qual ela está inserida, ou seja o século XIX, um período em que flagrantemente se observava a questão da escravidão enquanto aspecto dominante nas formas de organizar a estrutura social, econômica e política do Brasil no período, se percebe que esta lei não é um mero demarcador de exclusão por aprendizagem, é também um demarcador de exclusão racial e consequentemente, social, pois ao se observar as legislações do império em torno da questão da educação, se denota que tanto na legislação de 1837, como em sua última versão, a de 1854.

A definição sobre os sujeitos aptos a frequentar a escola pública, passava pela exclusão da grande maioria da população negra no Brasil, uma vez que “Não serão admitidos à matricula, nem poderão frequentar escolas: Os que padecerem de moléstias contagiosas, os não vacinados e os escravos” (artigo 69, decreto 1331 – 1854[iii]). Em suma, ao proibir os analfabetos de votar e de participar da política, a constituição de 1891 era utilizada pelas oligarquias nacionais, não apenas enquanto método de exclusão da população negra, mas para além disso, esta lei viabilizou a manutenção do Estado sob controle exclusivo das elites locais e disponível apenas ao atendimento de seus direitos, demarcando, em perspectiva Thompsoniana, a exclusão da maioria da sociedade brasileira da cidadania e das discussões sobre os rumos republicanos.

De forma mais específica, cabe, no entanto, investigar se estes tensionamentos do projeto republicano brasileiro de exclusão da maioria da população do direito à cidadania, ao exercício político e garantias sociais, que acabam por produzir estruturas de exclusão racial, se denotam em alguma maneira, também nas legislações educacionais. No entanto, antes de avançar nesta análise, se faz necessário uma breve discussão em torno da temática do debate racial, alinhado a uma contemporização sobre o cenário brasileiro em termos sociais, ao final do século XIX.

Discutir a presença do racismo enquanto estrutura social, política e principalmente econômica no âmbito do Brasil é algo, que embora evidente, é de extrema complexidade, devido ao extenso período de escravidão e das conformações sociais que este processo produziu na sociedade brasileira (Gorender, 1978, p.90-91). Diante destas circunstâncias, o debate em torno da questão racial, aqui será circunscrito ao período que Clóvis Moura nomeia de “escravismo tardio”, que seria o período após 1850, onde se estabeleceu uma crise do modo de produção escravocrata, a partir da proibição do tráfico de escravizados de forma mais efetiva, que motivou uma série de reformas jurídicas e sociais no Império brasileiro, tais como a lei de terras de 1850 e a política de incentivo migratória europeia ao Brasil (Moura, 1994, p. 110-111).

Para Clóvis Moura, esse período, entre 1850 e 1888, data da abolição da escravidão, é marcado por uma continuidade da ausência de direitos da população escravizada, o que inclusive é reafirmado pela impossibilidade do acesso a educação como visto acima e pela inviabilidade de acesso a terras e propriedades pós lei de 1850, ao mesmo tempo, em que se observa um processo de substituição pela mão de obra imigrante, que vai formar uma nova classe social, baseada em trabalho remunerado e acesso a pequenas propriedades de terras, com incentivo do Estado (Moura,1994, p.115-116). Desta forma, se observa de forma clara o que Silvio de Almeida vai nomear como “racismo institucional”, isto é, a convecção, por meio das estruturas de Estado e de poder socialmente estabelecidas, de mecanismos de privilégios a determinados grupos, em detrimento de dinâmicas de exploração e desvantagens a outros grupos, a partir do fator de definição do caráter racial (Almeida, 2019).

Sobre este prisma, o negro após 1850 continuava impossibilitado do acesso a qualquer dimensão de cidadania, não tinha direito a frequentar os espaços educacionais, teve o acesso a terras e propriedades dificultados pela lei de terras de 1850, além de se deparar com um contexto no qual o Estado brasileiro agia, de forma institucional, em favor do crescimento de contingente populacional de imigrantes, lhes garantindo direitos os quais nunca tiveram acesso, como concessão de terras, pequenas propriedades e remuneração

para o exercício do trabalho, além do direito a frequentar espaços escolares. Ora, cabe aqui fazer uma reflexão: Qual o papel que seria atribuído ao negro no universo social brasileiro, após escravidão? E como este papel atribuído ao negro está em diálogo com as legislações educacionais do período republicano e suas intencionalidades?

E esta pergunta se faz importante, não porque apenas é o período circunscrito enquanto objeto de estudo desta temática, que se insere no contexto da construção das bases ideológicas da primeira república, mas também porque, como afirma o próprio Clóvis Moura, são estes senhores de escravos, membros das elites agrárias regionais, que organizavam a política brasileira do império, que vão se tornar os senhores do café, oligarcas e que vão organizar o Estado brasileiro a sua maneira e de acordo com seus interesses, após o final do império (Moura, 1994, p.147). Assim, se evidencia um caráter estrutural do racismo, não apenas em sua medida institucional, a qual faz com que as estruturas trabalhem em favor a opressão dos negros, mas se observa a legitimação da construção de um “habitus” sob o ethos social brasileiro, tal como Bourdieu o significa, ou seja, uma estrutura que organiza subjetividades, a partir de dispositivos culturais, os quais produzem processos sócio-políticos, que passam a ser organizados de acordo com sua própria estrutura de valores culturais e identitários (Bourdieu, 2002).

Ou seja, o racismo institucional presente neste período do “escravismo tardio” e que perdura, ao menos ao longo de todo o período da primeira república, se transforma em um componente estrutural, uma vez que ele passa a ser objeto constitutivo de subjetividades que naturalizam, se não o racismo enquanto prática individual e institucional (Almeida, 2018), os dispositivos de racialização e as implicações de diferenciação social e econômica que ela produz. Tal análise é possível se depreender, a partir de uma observação atenta sobre o que se constituiu enquanto objetivos sociais da política educacional do período republicano, a qual constrói um “cidadão brasileiro ideal”, que ao perpassar pelo processo de homogeneização nacional, a ser construído pela educação, formaria uma subjetividade nacional baseada em trabalho e disciplina (Carvalho, 1989, p.10), em oposição ao brasileiro degenerado e amorfo (Carvalho, 1989, p.56).

Este brasileiro degenerado e amorfo é o sujeito negro e mestiço (Carvalho, 1989, p. 11), o qual é visto, no imaginário das elites brasileiras, enquanto construtoras da primeira república, como sujeitos vadios, inferiores e incapazes do trabalho braçal, por sua tendência aos vícios e a preguiça e incapaz do trabalho intelectual, por sua inferioridade racial (Azevedo, 1987). Ora, este sujeito, era, portanto, incapaz de perpassar pelo processo de homogeneização nacional e se formar, enquanto sujeito dotado das virtudes desejadas

pela república para a formação da identidade nacional, de forma que vai se observar constantemente sua exclusão deste ideário republicano de identidade nacional.

Ao se observar uma das legislações mais significativas do período republicano, ao menos no que concerne ao campo da educação e as formas que o Estado pretendia lhe organizar, se percebe de maneira notável a presença de um “verniz” de modernização do pensamento republicano também atuando na educação (De Souza, 2017, p.30), a partir das legislações 0088/1892 e o decreto 0144/1892, as quais vão organizar, o que se ficou convencionado chamar de grupos escolares. Nestas legislações, se observam duas questões relevantes, as quais apontam para os efeitos práticos, na realidade material, enquanto forma de se verificar uma exclusão significativa de boa parte da população pobre, negra, ex-escrava, dos espaços educacionais. Em primeira medida, cabe destacar o conceito de grupos escolares, os quais em sua origem, tinham como referência o termo de “escolas centrais”, que surgiriam nos espaços urbanos, se formando a partir da união de escolas isoladas, que eram espaços escolares formados por uma única sala de aula, com alunos de diferentes níveis, regidas por um só professor, conectadas, em via de regra, a vilas ou bairros rurais (De Souza, 2016, p.344).

É relevante evidenciar que a geolocalização dos espaços não está, em nenhuma medida, distante das intencionalidades do projeto modernizador da educação neste período da primeira república, que em última medida demarca também o processo de exclusão de parte significativa da população. Afinal, se os grupos escolares se formariam em núcleos urbanos centrais, desconfigurando as escolas isoladas, presentes em bairros rurais, em um contexto de um país que em pouco tempo extinguirá a escravidão, que era marcada tipicamente como forma de produção de uma economia agrária e rural (Gorender, 1978, p.204-205), se cabe perguntar, quem estava sendo excluído ou ao menos desconsiderado do direito de estudar e de ocupar os espaços da sala de aula? Parece evidente, que quando se opta por privilegiar núcleos urbanos, de forma intencional ou não, se está excluindo a população negra, descendentes de escravizados, nos acessos aos espaços educacionais, uma vez que o lugar era de distante acesso enquanto espaço físico, para boa parte desta população, que ainda ocupava os espaços rurais e exerciam trabalhos braçais pesados, lhes impossibilitando de ocupar os espaços escolares (De Souza, 2017, p.56-57).

Tal tese é verificada por Rosa Fátima de Souza, que ainda completa a verificação desta informação, a partir de uma análise estatística sobre os dados escolares da educação paulista em 1920, onde se verificou que menos de 25% das crianças em idade escolar na província de São Paulo frequentavam as escolas, bem como se percebeu que

de forma bastante evidente, a maioria das crianças que frequentavam estes grupos escolares, eram filhas de pais estrangeiros, em suma, imigrantes, como se observa a seguir:

> "Para o ano de 1911, o que se observa são os seguintes dados: no GE[iv] de Bananal, 90,11% dos alunos eram filhos de pais estrangeiros; no GE de Faxina, eram 79,20%; no primeiro GE de Campinas, 62,25%; GE de Lorena, 91,8%; GE de Pindamonhangaba, 99,5%; GE "Barnabé" de Santos, 64,10%; e no GE de Tatuí, 84,30%." (FATIMA, 2017, pp 57).

Em suma, não é difícil observar, na realidade é bastante óbvio de se perceber que os espaços escolares planejados e criados pela ordem republicana, baseadas em seu espírito de progresso e modernização, foram inacessíveis a grande maioria da população negra brasileira, ficando reservada, enquanto espaço do saber, aos interesses das elites oligárquicas, fosse para a produção da mão de obra livre necessária para a inserção do Brasil no mundo das economias modernas, a partir da mão de obra do imigrante (Carvalho, 1989), fosse para a formação intelectual das elites oligárquicas.

Ao se observar de forma mais profunda a legislação de reforma escolar paulista sob este prisma, ou seja, sob a ótica de diferenciação entre os espaços escolares públicos construídos neste período e os sujeitos que os ocupavam, se percebe que as escolas isoladas, as quais continuaram a existir e que atendiam a grande maioria da população negra eram extremamente precárias em diversas dimensões, principalmente quando se comparava com os grupos escolares. Um destes aspectos era a própria presença do professor na escola isolada, pois se para ocupar uma cadeira efetiva no grupo escolar era necessário perpassar pela etapa do concurso público, instituído em 1892, nas escolas isoladas, os salários eram mais baixos e em uma dinâmica ainda alinhada com a política docente do império, cabia ao professor o custo do aluguel do prédio educacional, de sua própria residência, fora os custos de deslocamento para estas escolas, os quais, não de forma incomum eram mais distantes (De Souza, 2017, pp 53). Desta forma, quando muito, as escolas isoladas eram um período de passagem obrigatória do professor, para chegar ao "sonhado espaço do grupo escolar, mais disputado pelos melhores salários, pelas melhores condições de trabalho e pelo prestígio social do espaço" (De Souza, 2017, pp. 54).

Em suma, as legislações em torno da organização do trabalho docente também, na medida em que valorizavam os grupos escolares como forma de atrair os profissionais da educação, criavam ainda uma maior segregação espacial entre os grupos escolares e as escolas isoladas, o que como já demonstrado anteriormente, impunha dispositivos de diferenciação de caráter racial sob a ordem material cotidiana, estabelecendo privilégios e

vantagens intelectuais, materiais e de acesso aos sujeitos que ocupavam os espaços dos grupos escolares urbanos e modernos, que era tipicamente o descendente do imigrante europeu, enquanto o negro, geograficamente e socialmente distante, não tinha acesso a estes espaços.

Em termos nacionais, a reforma legislativa educacional de Benjamin Constant está em diálogo, ainda que em outra perspectiva, em relação a este processo de exclusão da população negra brasileira dos espaços escolares. Pois, se nas reformas paulistas verificamos dispositivos administrativos, burocráticos e geoespaciais de exclusão, nas reformas de Benjamin Constant, produzidas logo no início do período republicano, é possível observar um processo de construção de legislações, que a partir de determinantes sociais, econômicos e políticos, normatizavam quais grupos sociais teriam acesso aos espaços escolares e aos processos de mobilidade social por ele concedidos (Cartolano, 1987). Nesta perspectiva, é possível observar a construção jurídica dos regimentos institucionais de Constant em dois movimentos: Em primeira medida, se nota que Benjamin Constant continuou a reproduzir o modelo de organização educacional similar ao do Império brasileiro, advindo desde o ato adicional de 1834, isto é, Constant manteve para as províncias o direito e a responsabilidade de organizar a educação de acordo com seus próprios interesses, o qual se subentende, de acordo com os interesses das elites regionais que as controlavam em termos políticos e administrativos (Souza, M.1969)[v].

Neste sentido, Benjamin Constant em muito pouco se ocupou da elaboração de dispositivos legislativos que garantissem a expansão e a ocupação dos espaços escolares pela sociedade brasileira, uma vez que, embora tenha estabelecido em seu compêndio reformista a gratuidade do ensino primário, esta ficaria restrita ao Distrito Federal, não sendo obrigação dos demais entes federativos ofertar tal demanda[vi]. Para além disso, Benjamin não se ocupou de implementar uma política de obrigatoriedade de frequência no espaço escolar, permitindo, a esta maneira, que a questão da educação e sua expansão, fosse administrada, de acordo com os interesses locais.

Em sobremaneira, quando se lança sobre esta legislação, o contexto histórico no qual ela está inserido, em suma, de recém abolição do período da escravidão, acompanhada de uma realidade tipicamente descrita como miserável e extremamente empobrecida, se observa que a política de Benjamin Constant, à luz da interpretação Thompsoniana, demonstra a utilização de estruturas do Estado, no caso do arcabouço legislativo, para sustentar relações exploração em longo prazo, os quais permitiram duas práticas de exploração legitimadas por estes dispositivos jurídicos: A formação de um exército de reserva de mão de obra barata, no estrito sentido de compreensão marxista do

conceito (Marx, 2015), que se ocuparia dos afazeres domésticos e braçais com o menor custo possível, ao passo que permitia que o acesso à educação, a cultura bacharelesca e os processos de ascensão social que estas práticas permitiam, ficassem alocadas, de forma quase exclusiva, as elites oligárquicas, se tornando este "*locus"* de privilégio, destinado a estes grupos (Delaneze, 2007, p.78-79).

Por fim, a reforma Nilo Peçanha também se encarrega de contribuir para a elaboração destes dispositivos de racialização no espaço educacional. Pois se Nilo Peçanha, em sua legislação presidencial, ao organizar os dispositivos legislativos educacionais, os fez visando um processo de formação de mão de obra apta a ocupar espaços de trabalho remunerado (Delaneze, 2007, p.150), por meio das escolas de artífices e aprendizes, ele os fez sem se ocupar de garantir a permanência dos estudantes nestas escolas, de forma que é comum observar um grande número de evasão, antes mesmo de os alunos concluírem seu processo de formação (Delanze, 2007, p.155).

Em outro aspecto, cabe ressaltar que Nilo Peçanha também era um sujeito que compartilhava o lugar de sujeito das "elites", de forma que seu plano educacional de formação de mão de obra, também manifestava os interesses já apresentados neste texto, de preservar seus interesses, de forma que a formação profissional ofertada a estes sujeitos não lhes propiciasse ocupar os lugares de elevada remuneração e prestígio, concedidos pela formação acadêmica bacharelesca, de modo que este processo de formação propiciasse um processo de graduação segura e estável para as classes mais baixas, mantendo o que o próprio Nilo Peçanha defendia como "paz social" (Delaneze, 2007, p.151), o que evidencia, à luz da teoria histórico- materialista, os objetivos de manutenção de relações de dominação e exploração.

Em última análise, cabe compreender que Nilo Peçanha, enquanto sujeito integrante destas elites, compartilha deste "*locus"* social, no qual se considera que o "povo brasileiro", originalmente negro, escravizado, posteriormente liberto, era afeito a indisciplina e vadiagem, como já foi elucidado por aqui, de forma, que seu projeto educacional, baseado na educação técnica e voltada ao trabalho industrial propiciasse, segundo suas próprias palavras,

> "Habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o indispensável preparo técnico e intelectual, fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, da escola do crime, da violência e do vício."[vii]

Em suma, se Nilo Peçanha, por um lado, buscou promover reformas que ampliassem o acesso a educação no Brasil, inclusive para a população mais pobre e analfabeta, isto não significa que suas práticas se deslocavam do "ethos" de seu tempo,

isto é, elas reproduziam e legitimavam os processos de objetificação e de subalternização raciais, dados de forma institucional e estrutural, uma vez que ele compartilhava o lugar de sujeito das elites, o qual compreendia, em seu imaginário, esta ideia de um povo brasileiro moralmente improdutivo, tendencioso aos vícios e a “corrupção do espírito”.

Conclusão:

Ao se observar os eventos expostos, mediante decretos e as formas com as quais se empreenderam a política educacional do período, se observa que as legislações propostas constituíam de fato um projeto republicano de educação, no qual se observava duas intencionalidades com bastante clareza: Em primeira medida, legitimar a república e a nova dinâmica política organizacional do país, a partir da adoção de um discurso que tentava o apresentar quanto uma administração modernizadora da nação, tal como se observa no projeto educacional que ficou conhecido como “grupos escolares”, que encarnavam a modernização do ensino e a racionalização da administração de recursos, em oposição as escolas isoladas, vistas como desqualificadas e desestruturadas (De Souza, 2016, p.371-372).

Em segunda medida, esta reorganização da educação pública sob o viés do pensamento republicano desejava, ainda, se utilizar da educação como ferramenta para a construção de uma identidade nacional brasileira nova, baseada em valores como disciplina e trabalho, em oposição a vadiagem e aos vícios (Carvalho, 1989). Além de um discurso da exaltação do trabalho como virtude, como se observa na reforma educacional de Nilo Peçanha e em sua criação de “Escolas de Artífices e Artesãos”, que pretendia ofertar formação técnica para inserir sujeitos no mercado de trabalho, pois Peçanha acreditava que “A instrução profissional era condição para o êxito da democracia republicana, uma vez que influenciaria no caráter do povo e nos destinos do Brasil” (Carvalho, M. 2017).[viii]

No entanto, todo este processo republicano de transformação e modernização da educação, de inserção da população nos espaços educacionais, tinha em seu cerne o amalgama ainda muito presente, de um racismo institucionalizado, o qual estruturava e norteava as políticas públicas assumidas pelo período republicano na educação. De forma consciente, uma vez que neste imaginário republicano, o povo brasileiro, que aqui se subentende como povo negro, ainda era visto como “indisciplinado” e “não afeito ao trabalho”, foi marginalizado, excluído, ou ao menos desconsiderado, nas propostas de reformas educacionais aqui expostas, as quais sempre compreenderam que este novo povo brasileiro, com este espírito trabalhador, se formaria a partir da consolidação das políticas migratórias nacionais e da formação deste trabalhador imigrante sob a égide da

nova república brasileira. Evidência concreta disso é a própria observação de Rosa Fátima de Souza sob os dados dos censos escolares em São Paulo, em 1911, “Os grupos escolares atingiram as classes populares mais integradas ao trabalho urbano. Deste contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e o negro” (De Souza, 2017, p. 57).

Em suma, por mais que se possa observar a construção de um discurso republicano modernista, preocupado na construção de uma identidade nacional que estivesse em diálogo com o mundo do trabalho livre, é essencial desvelar que as estruturas de organização deste modelo reproduziam, de forma intencional, dispositivos estruturais de racialização, de forma a excluir o negro desta nova identidade nacional e das possibilidades que este universo ofertava, visando construir uma identidade nacional que fosse demarcada pela exclusão perene do povo negro, permitindo as continuidades das dinâmicas de exploração e subalternização dos negros, enquanto “habitus” da identidade nacional brasileira.

Referências:

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando (Trad.). A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro De. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Dissertação de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas De. A Escola e a República**,** IN: “Tudo é História”, CUNHA, Maria Clementina Pereira Da. (org), editora Brasiliense, São Paulo, 1989.

CHAUÍ, Marilena. "Convite à filosofia.", Ática, São Paulo, M1995,

DE AZEVEDO, Celia Maria Marinho. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX. Vol. 6. Annablume, 1987.

DE SOUZA, Rosa Fátima De. Espaço da Civilização e da Educação: Origens dos grupos escolares no Brasil, IN: SAVIANI, Demerval et al., O legado educacional do século XIX, Autores Associados, São Paulo, 2017.

_____ . "A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846–1904)." Revista Brasileira de História de Educação 16.2 (2016): 341-377.

DELANEZE, Taís. "**As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas.**" Dissertação de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Vol. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. Sào Paulo: Ática, 1978.

JUSTINO, Andréia Cristina Mariano. **Educação para as relações étnico-raciais nas produções acadêmicas.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

MARX, Karl. O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo, São Paulo, 2015.

MOURA, Clóvis. "Dialética radical do Brasil negro.", Anita Garibaldi, São Paulo, 1994.

SOUSA, Juliana. "Moral das senzalas versus luta por direitos: o trabalho doméstico remunerado no Brasil contemporâneo.", **Temáticas**, Campinas, vol29, nº57, pp 269 – 299, 2021.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. O processo político-partidário na primeira república. Brasil em perspectiva. Difel, São Paulo, 1980.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[i] Esta afirmação se baseia em produtos de pesquisas, que se produziram sobre a metodologia quantitativa e sistemática de dados sobre a produção acadêmica na pós graduação nacional, a partir de dois recortes principais: por área do saber e por ano, no período entre 2005 (início das políticas públicas de ações afirmativas) e 2019, último ano do recorte selecionado pela autora.

[ii] Em um trabalho sobre direitos trabalhistas para as domésticas, a autora evidenciou como o caráter de desigualdade racial no Brasil se dá alinhado aos interesses de exploração das classes subalternas de forma histórica, pelas elites dirigentes, de forma que seja possível observar as estruturas racistas produzidas de forma institucional no Brasil, sob esta ótica.

[iii] Decreto lei da educação de 1854, que regulamentava, no segundo reinado, aqueles que podiam frequentar as escolas.

[iv] GE é uma sigla que faz referência ao termo Grupo Escolar.

[v] Subentende-se, nesta citação, o trabalho de Maria do Carmo Campelo e Souza, sobre a estrutura político partidária na primeira república.

[vi] Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 11º fascículo.

[vii] Citação extraída do decreto 7.566/1909, conhecido como um dos decretos integrantes da "reforma educacional Nilo Peçanha".

[viii] Marcelo Augusto de Monteiro Carvalho, diferente da citação de referência "Carvalho" anterior, que é Marta Maria Chagas de Carvalho.