

relações

IANGA,
minação

MULLER, M.L.R. PROFESSORAS NEGRAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA. IN: OLIVEIRA, J (coord.). RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: ALGUNS DETERMINANTES. Niterói: Intertexto, 1999

Professoras negras na Primeira República

Maria Lúcia Rodrigues Müller*

Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d'Arte é silvícola, local, banalizado, deve ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer, de proceder de uma raça que a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento artístico da palavra escrita (SOUSA, 1998, p. 659 apud IANNI, 1988, p. 208-217).

Início esta apresentação com uma citação de Cruz e Sousa porque acredito que ele, poeta e homem negro, escrevendo no século passado, explicitou claramente o difícil percurso daqueles que tendo a cor da pele negra ou escura, tentavam fazer-se produtores de bens culturais. Como disse Cruz e Sousa: a ditadora ciência das hipóteses [aos negros] negou em absoluto para as funções do Entendimento artístico da palavra escrita.

* Doutora em Educação pela UFRJ, professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso.

O objetivo inicial da minha pesquisa de doutoramento (MÜLLER, 1998) era, em síntese, estabelecer a relação entre o contexto dos debates e formulações sobre a construção da nação no Brasil e a constituição da categoria profissional do professorado primário, privilegiando os vieses de gênero e raça ou etnia.

Resumindo a conclusão de minha tese, posso afirmar que os debates sobre a construção da nação brasileira terminaram por definir a escola primária pública como espaço privilegiado para a modelagem da população que aqui vivia. Essa modelagem tinha um conteúdo fortemente civilizatório, principalmente no que se refere aos aspectos morais e éticos, privilegiando uma nova ética do trabalho. A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A difusão dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos assim como dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola. No espaço escolar, foi a professora primária quem deu vida a todos esses processos. Ela foi a verdadeira "construtora da nação". Colocada no papel de protagonista dessa epopéia, verdadeira heroína da "civilização" brasileira, ela fez por merecer a tarefa que lhe fora atribuída. Submeteu-se aos processos disciplinarizadores, adequou-se ao modelo, transvestiu-se de vestal da pátria. Ocupou todas as brechas, inventou e reinventou-se e, graças à sua inserção profissional, pôde usufruir uma autonomia penosamente conquistada e limitada, maior que a que era concedida às mulheres de sua época.

Durante a pesquisa procurei responder às seguintes questões: Quem eram essas professoras? Qual a sua origem familiar e social? Quais eram suas aspirações? O que as tinha levado a escolher o magistério como profissão? E quais foram as habilidades/comportamentos que tiveram de apreender para ingressar e permanecer na carreira? Repto a questão inicial, que mulheres eram essas? Brancas? Pretas? Escuras? Não-brancas? Qual a composição étnica do professorado brasileiro? Apesar do ideário racista e de pessimismo quanto ao futuro do país, haveria professores ou professoras não-brancos no magistério primário? E, se houvesse, qual teria sido sua inserção profissional?

Procurei, na medida do possível, indagar sobre essa composição e confesso que esse dado não é facilmente encontrável em um único tipo de fonte. Ademais, são poucos os estudos que abor-

dam a educação do negro no Brasil. Até onde sei, inexistem guias históricas sobre as formas de inserção profissional de lheres não-brancas que tivessem exercido funções intelectuais mundo do trabalho. Devido a todas essas limitações, consisti, nesse ponto, minha pesquisa terá sido, quando m exploratória. Um outro complicador é que as relações raciais Brasil têm características que não são encontradas em outros íses. O preconceito e a discriminação estão quotidianamente sentes nas relações sociais, embora sejam disfarçados por m nismos sutis de evitação. É o chamado "racismo à brasileira" impõe estratégias de "branqueamento" àqueles que desejam podem ascender socialmente.

Meu objetivo, então, é apresentar as informações obtidas e, na dida do possível, alinhar algumas análises provisórias com rção a este tema. Paralelamente, pretendo discutir algumas ques propriamente metodológicas: as dificuldades na obtenção de fo primárias, possíveis desenhos para este tipo de investigação etc

Qual a cor das professoras negras?

Devo esclarecer que, devido à peculiar classificação racial que existe no Brasil usei diferentes denominações para referir-me pessoas ou grupos, brasileiros, enfim, de ascendência africana Estarei utilizando diferentes termos, "não-branco", "negro", "brto", "escuro" etc. Nenhum desses termos dá conta de represent graficamente, isto é, através da escrita, todas as graduações da da pele do brasileiro. Somos uma sociedade multirracial. N somos uma democracia racial, como acreditavam Gilberto Freyre e outros, mas, na nossa sociedade, a miscigenação é um dado f tórico. Para alguns isto é uma bênção, para outros uma maldição. Mas é assim que a questão se coloca no Brasil e, em respeito a e diversidade étnica, utilizarei diversos termos para referir-me a que têm descendência africana mais ou menos acentuada, isto os que têm a pele escura e traços fisionômicos que demonstra sua origem étnica.

Ademais, quando se trata de pesquisa histórica, a classificação racial utilizada em nossa sociedade pode induzir-nos a erro ou não problematizar questões sérias para a discussão das relaçõ

raciais no Brasil. Fotografias de antigas professoras do Rio de Janeiro mostram mulheres de pele bastante escura. As certidões de nascimento encontradas na mesma pesquisa registram a cor de algumas professoras; nenhuma delas foi apresentada como preta ou negra. É que a "cor" atribuída é uma construção social, independente da cor da pele do ser humano específico, concreto. Essa atribuição dá-se numa relação social. Como sabemos, aqui a cor da pele vem acompanhada de um elenco de "atributos" valorativos, no mais das vezes de conteúdo moral. Por este, e por outros motivos, revelou-se uma tarefa árdua precisar a origem étnica das professoras primárias e, mais, procurar entender de que formas essa origem interteriu na prática profissional, dadas as pouquíssimas referências à cor da professora encontradas nos arquivos e outros documentos.

As regiões escolhidas para a investigação foram: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso. Diferentes regiões provavelmente apresentariam situações bastante diferentes. Isto se revelou bastante verdadeiro no que se refere à maior ou menor visibilidade das professoras não-brancas.

As representações do corpo

De uma forma difusa, representações negativas sobre negros e mestiços estão presentes até hoje na sociedade brasileira.

O negro é desvalorizado [no Brasil] tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; colocando-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p. 19).

Com relação à saúde pública, existe uma extensa bibliografia, parte dela citada neste texto, sobre as formas como foram traduzidas as concepções racistas para os conceitos médicos. A sífilis, a Loucura e outras doenças no início do século já pertenciam ao arsenal de entidades de uma mesma representação englobadora: a inferioridade de negros e mestiços.

A seguir, transcrevo trechos das notas de aula de Afrânio Ito, ministradas, segundo ele, na Faculdade de Medicina de Janeiro, em 1917.

Não exagerar, porém, a importância deles [negros; afrontar o branco, porque Português, desprezando lato de passagem, mestiçagem certo indesejável,] inevitável. Pela sua incultura, ou sub-cultura, esse "nacionalista" faz causa comum com a política racial* africana*, que enaltece os negros para deprimir r origens brancas, latinas e cristãs... É política, disse política. No Brasil a grande raça, - que assimilou, e purará das outras duas que são indesejáveis apenas incultura e fealdade, - é a raça branca. Queira ou não ra, a política [...]

A decadência desses negros puros é sentida e demorada pela estatística. Se nos centros populosos parecem to evidentes, é que ocorrem a eles, desde a Abolição pregados nas indústrias domésticas e servis, onde não a concorrência branca. Os descendentes deles, mestiços com os brancos, são productos de passagem, disse, que, além de vítimas preferidas pela tuberculose, (po higiene, alcoolismo, sensualidade...) pela nevropatia são branqueados nas sucessivas gerações a ponto de si larem raça branca. [...] Mas nem falemos nisto: são brancos que não se revelam escuros na alma. Aliás, a importância relativa dessas raças é a mentalidade. Muito pre mestiço conheci, e venero, porque tiveram e têm culta a branca. O disvelamento das raças no Brasil insisto, é nos pigmentar do que cultural. O *mestiçamento psic gico* é que é odioso (1938, p. 140-141).

No mesmo livro Afrânio Peixoto propõe um "índice nático", lativo às medidas dos quadris das brasileiras. Esse "índice" deveria indicar a maior ou menor quantidade de "sangue negro" africano, nas mulheres brasileiras. Antecedente dos exames saúde a que eram submetidas as candidatas à Escola Normal partir da Reforma Fernando de Azevedo? Voltaremos a essa questão mais adiante. Note-se na citação acima que ele é de opinião que negros e mestiços desapareceriam por serem vítimas fácc da tuberculose, [devido] à má higiene, alcoolismo e nevropatia [sic]. Esta era uma concepção muito em voga nas últimas décadas do século passado e que persistiu no meio médico brasileiro a

os anos 30 deste século. Os mestiços, por terem herdado os defeitos de negros e brancos, terminariam por desaparecer (CHALOUNB, 1996). Além do mais, os psiquiatras brasileiros, principalmente os cariocas, acreditavam serem os negros e mestiços mais sujeitos à disfunções mentais (TUNDES, COSTA, 1994). Contudo, Afrânio Peixoto apenas continuava o discurso dos médicos higienistas que pretendiam criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante. Uma adaptação indigesta das teorias da *degeneração* produzida por médicos europeus no século XIX e que assentava-se sobre dois pressupostos básicos: o primeiro relativo à unicidade do ser humano quanto à entidade simultaneamente física e moral. O segundo, a crença na hereditariedade mórbida. Da articulação desses dois pressupostos concluiu-se que caracteres físicos e morais eram hereditariamente transmitidos. Segundo Carrara essa teoria

Transformou-se em núcleo articulador de uma teoria médico-antropológica que por mais de cem anos (até pelo menos a Segunda Grande Guerra) configurou as representações e, em larga medida, determinou as atitudes das sociedades e, ocidentais ante as diferenças sociais que emergiam dentro de seus próprios limites, [...] Marcou a reflexão científica que se fazia em torno de uma multiplicidade de *objetos* a que historicamente se ligou e cujos perfis sociais ajudou a delinear: o criminoso, o louco, o gênio, o homossexual, o judeu, o mulato, a prostituta, o libertino, o venéreo. Em alguns momentos, todos eles foram acusados de degenerados e de causadores da degeneração da espécie ou da raça, pagando por isso pesado tributo (1996, p. 59. Grifos do autor original).

Ora, na adaptação médica brasileira, negros, mulatos e índios não eram somente inferiores, mas também sua miscigenação com o branco contribuía à degeneração da "raça neolatina".¹ A ênfase no combate aos vícios, que se verifica nos programas de ensino de moral e cívica nas primeiras décadas deste século tem a influência desse pensamento médico. Esses "vícios" deveriam ser combatidos desde a infância. A escola evitaria a degeneração da raça:

¹ CARRARA, 1994, p. 128. Citando declaração de um médico paulista, Claudio de Souza Lima, em 1904.

Melhorar a instrução, diffundi-la entre o povo, fê-lo o acesso aos palácios em que ela é ministrada preocupação do momento, preocupação digna dos espíritos que a esse assumpto se dedicam, preocupação, porque tende a formação do caráter nacional infelizmente se quer depurar nas casernas, elevada, certamente á altura de um filtro depurador em flacua contradicção com a verdade [...]

[...] não basta tomar o individuo adolescente para estes males de que já vem contaminado; cumpre ir bem mais cedo no lar ainda menino, no berço, acompanhar mesmo sua formação no ventre materno para que tenha lugar a produção de degenerados, quer físicos, moraes, miserias, verdadeiras ameaças a sociedade (SOUTO, 1916. Grifos do autor).

A educação pública adquiere uma feição organizada e sistematizada na década de 20. A partir desse momento estabelecer normas que adquirem a força de lei, pois foram consignadas regulamentos, que também representam formas institucionais das mesmas concepções raciais vigentes. Contudo, podemos desconhecer as representações que nossas elites faziam da imensa maioria dos brasileiros. Eramos inferiores, podíamos ser educados, mas seríamos educados, no caso do Distrito Federal, por aquelas professoras, "física" e "psicologicamente" sã e, portanto, com um fenótipo "europeizado" que representassem um Brasil que ainda não existia, mas que nossas elites sonhavam que existiria ao final de algumas gerações.

A diversidade étnica da população brasileira trazia consigo uma heterogeneidade cultural marcada pelas crenças e tradições de três raças fundadoras. Nossas elites consideravam que essa heterogeneidade era contraproducente, verdadeiro obstáculo ao progresso do país.

Os intelectuais, o clero, as camadas hegemônicas nacionais do final do século XIX e início do século XX falavam com grande apreensão da carência de patriotismo claramente observada, por exemplo, por ocasião da guerra do Brasil contra o Paraguai (1864-1870). Julgavam que a identidade nacional, que devia ser sua base, emanaria de indivíduos com características culturais comuns, e logicamente ela deveria faltar então no Brasil. Só se podia falar de identidade

dades fragmentadas, sério obstáculo à formação de sentimentos nacionais. Como realizar a aspiração ao nacionalismo quando uma homogeneidade cultural fundamental não existia, quando a divisão reinava entre etnias, entre litoral e interior, entre catolicismo e cultos sincréticos, entre um catolicismo da hierarquia católica oficial e um catolicismo rústico? Tal maneira de conceber a identidade nacional persistiu durante muito tempo e ainda hoje seus vestígios podem ser encontrados nas preocupações de diversos autores com o *caráter nacional* que acusam sempre de *débil* (QUEIROZ, 1988).

Havia então que construir esse povo "que não era um povo" e inculcar nessa população o sentimento e a identidade nacional. Neutralizando e, se possível, modelando nossa diversidade cultural. Gradativamente foram apresentadas as propostas de operacionalização dessas idéias. Neste sentido, um livro que influenciou grandemente os debates sobre a importância da difusão do ensino primário para a formação da nação foi *A educação nacional* de José Veríssimo (1985). Convicto da inferioridade de negros, mestiços e índios, preocupava-se com o soerguimento da "parte boa", a população branca.

Somos um país sem povo. Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e portanto descuidosas e uma em rápido declínio depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração (VERÍSSIMO, 1985, p. 30).

A meu ver, a importância do livro de José Veríssimo reside nos assinalamentos claros, formulados com precisão, sobre o caminho escolar da construção da identidade nacional. Para essa construção, via escola, eram fundamentais o ensino da história e da moral e cívica. Qual história ele propunha que fosse ensinada? A história oficial que narrava os grandes feitos dos brancos e colocava índios e negros numa posição inferior. O ensino da moral e do civismo deveria produzir essa homogeneidade tão sonhada pelas nossas elites e disciplinarizar um povo tão "luxurioso" e tão "sensível aos vícios" como o que aqui vivia. Os programas de moral e civismo para o ensino primário demonstram claramente essa intenção.

Quanto aos livros de leitura, José Murilo de Carvalho (1995), acredita a esse escritor o incentivo à produção de livros de história

dirigidos ao público escolar. Vários autores seguiram a sugestão de Veríssimo escrevendo livros com temática brasileira para crianças. Esses livros de leitura tinham a mesma função dos livros que hoje chamamos de "livros didáticos". Com a diferença que apresentavam a geografia e a história do país aliadas à considerações sobre a composição étnica do povo brasileiro. Hoje criticamos os livros didáticos que apresentam uma imagem negativa negros e índios. Os "livros de leitura" são seus antepassados provavelmente, são tão ou mais responsáveis por difundir uma imagem depreciativa e preconceituosa de negros e índios.

O Brasil através dos livros de leitura ou, construindo uma imagem negativa de negros e índios

Os livros de leitura traziam, em geral, textos de fácil assimilação. Apresentavam as qualidades do clima e da geografia e definiam em linguagem acessível os mitos de origem da nacionalidade história oficial.

Essa história começou a ser construída ainda no Império, a par da criação dos Institutos Históricos e Geográficos.² A composição social de seus associados denotava claramente as ligações com os grupos de poder econômico e político da época. Tinham como objetivo contruir uma história nacional "[...] recriar um passado solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos" (SCHWARCZ, 1993, Cap. 4, p. 99-133).

Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a idéia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, caberia a este aperfeiçoar ao índio. negro era o responsável pelo atraso. Terminando por encontrar no "branqueamento", a ponte entre o passado heróico e as possibilidades futuras do país.

Por que me ufano de meu país, de autoria do Conde de Afonso Celso, foi o mais popular dos livros de leitura. Sua primeira edição

² Sobre os Institutos Históricos e Geográficos e a construção de uma história oficial brasileira, ver (SCHWARCZ, 1993, Cap. 4, p. 99-133).

de 1901 e teve ampla difusão nas escolas brasileiras até o início da década de 30. O texto é quase todo referente às bondades do nosso clima e da nossa geografia. Quando se refere à população do país, privilegia os feitos dos colonizadores e bandeirantes, falando muito pouco sobre os índios e quase nada sobre os sofrimentos infligidos aos negros pelo regime da escravidão. Enaltece a figura do caboclo – o mestiço das três raças –, homem rude e destemido.

Outro livro bastante popular, adotado pelas escolas públicas do Rio de Janeiro e de outros estados, foi *Minha terra e minha gente*, de Afrânio Peixoto,³ editado pela primeira vez em 1914. No livro, ele procura explicar, didaticamente, de maneira muito favorável, a geografia, as condições climáticas, a flora e a fauna do país. Contudo, é muito mais rigoroso e pessimista com a composição étnica da população, principalmente com nossa mestiçagem. Quem ele mais abomina são os mulatos:

O cruzamento entre brancos e pretos infestou o Brasil de inumeráveis mulatos, subraça que participa do carácter de uma e de outra, com alguns defeitos aumentados, devido ao clima, à má-educação e, principalmente à indisciplinada social. Pelo seu numero e seus abusos chegaram em pouco tempo a dominar a colônia [...] Convém dizer que elles melhoraram muito; alguns se educaram e se impuseram nas armas, nas artes, no jornalismo, nas letras, nas sciencias, no magisterio, na magistratura e na politica, inspirando respeito e admiração aos brancos (PEIXOTO, 1914, p. 215).⁴

Apesar de ser um livro de leitura utilizado nas escolas primárias, nele são apresentadas as tarefas necessárias para o país lidar com essa população tão pouco “aquinhoada” racialmente.

Os trechos transcritos a seguir são, na verdade, um programa para o ensino público brasileiro. Afrânio Peixoto difere de José Veríssimo porque admite que o ensino deve ser para todos, inclusive para a imensa maioria mestiça. Portanto, acredita na força da educação para conformar as mentalidades, ainda que estives-

³ Médico higienista, foi diretor da Escola Normal do Distrito Federal, formulou e implementou a reforma dessa, posteriormente, foi diretor da Instrução Pública.

⁴ Posteriormente, ele modifica bastante suas posições com relação aos mulatos, ainda que não abandone totalmente as posições racistas.

se convencido da “inferioridade” dos brasileiros. Com a autocracia que lhe conferia o fato de ser médico higienista, a par das últimas teorias científicas, podia apresentar nossas “deficiência” enquanto população e sugerir soluções. Se o Brasil contava com um contingente tão grande de negros, índios, mulatos, mestiços, um pequeno número de brancos relativamente inferiores, poderiam ser descendentes de portugueses, haveria de se esperar pela migração europeia fornecedora de espécimes brancos, mais bem dotados intelectualmente e possuidores de maior conhecimento tecnológico. Ele indaga:

A fusão lenta das misturas mal feitas ainda, a selecção reirada da cultura, a disciplina forçada da vida social fan dessa massa um povo forte, são e feliz? O esboço de h dará um povo voluntarioso, sentimental, inteligente, digna da terra e do tempo em que vive? (PEIXOTO, 1914, p. 21)

Depois de defender ardorosamente o branqueamento da nossa população e assinalar que, mesmo com a imigração em massa, o branqueamento levaria gerações, ele aponta o caminho para construção da nacionalidade:

O que nos cumpre é preparar, hoje, o Brasil de amanhã. Educar o brasileiro de agora para lhe dar uma consciência de si e, portanto, dar a todos uma consciência nacional. Mostrar-lhe suas origens de espírito e civilização para que as preze e as saiba honrar; as suas origens mesológicas e ethnographicas para que as saiba conhecer e apertelço. Contar-lhe a historia ou a moralidade da sua historia, para que do passado algum bem possa colher e applicar ao proveito, no presente e por prevenção, no futuro. Modificar-lhes a emphase, desiludir-lhes as utopias, corrigir-lhes o desdem das realidades praticas, para que não sejam discursadores vãos, poetas e escrevinhadores visionarios parasitas das classes improductivas que vivem do orgamento e tornam difficil a vida dos que trabalham (PEIXOTO, 1914, p. 219-222).

As opiniões de Afrânio Peixoto não teriam tido tanto peso, não fosse ele médico e higienista. Além disso, foi diretor da Escola Normal, diretor da Instrução Pública e reitor da Universidade do Distrito Federal a convite de Arnísio Teixeira. É muito provável que suas idéias tenham influenciado as reformas educacionais qu

ocorreram no Distrito Federal, a partir da década de 20. Influência que terá sido mais intensa com relação à composição étnica e social do magistério carioca.

Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças.

Sabemos que essa resposta foi especialmente fundada numa ênfase nos hábitos pessoais como os banhos, o asseio, o apuro da higiene, o modo de vestir e de calçar. Desse tempo de drástico igualitarismo no plano formal e legal, diz Gilberto Freyre: "O brasileiro da época [...] foi, nesse particular, quase um hindu (e a comparação, como se verifica, é significativa) tal o seu escrupulo de asseio com relação às ceroulas, às camisas, às meias.* [...] E assim inventamos uma *teoria do corpo*, acompanhada de uma prática cujo aprendizado é, até hoje, extremamente cuidadoso (DA MATTA, 1990, p. 162).

No Brasil o preconceito é de marca. Por ser o Brasil uma sociedade multirracial, sem normas jurídicas que estabeleçam linhas de estratificação racial, os mecanismos de discriminação e evitação racial são mais sutis. O fenótipo (aparência física mais ou menos branca): cor da pele, tipo de cabelos, formato dos lábios e do próprio corpo somados à posição social e econômica ocupada, podem branquear ou escurecer uma pessoa. Ademais, no trato cotidiano onde as raças se misturam e estabelecem contatos interpessoais, evita-se nomear alguém como negro ou preto, a não ser que o objetivo pretendido seja o do insulto pessoal. Por isso, as classificações raciais cotidianas variam e freqüentemente são bastante imprecisas. "Moreno", "café-com-leite", "mulato", "pardo", "crioulo", "escuro", "escurinho" etc., sendo a variação nas denominações dependente da situação de interlocução e das posições sociais ocupadas pelos interlocutores (FRY, 1995-1996, p. 122-135).

Quando se trata da incorporação de não-brancos a profissões de maior prestígio, a distinção hierárquica opera-se através de outros mecanismos simbólicos onde a aparência estética e de saúde física assumem um papel importante, mas não são os únicos.

Temos que investigar quais são os processos de diferenciação e impedimento da incorporação, e mesmo da permanência, e as condições de maior *status* social. É necessário encontrar maneiras de aferir a "má vontade", o "descaso", "a impaciência" e tantas outras atitudes que, sem fazer referências à cor da pele, são tão cricionárias e tão impeditivas de progresso profissional quanto as manifestações racistas mais diretas.

As imagens negativas de negros e mestiços

As pesquisas mais recentes sobre o período da escravidão permitem dar maior ênfase aos aspectos culturais, e têm contribuído para romper estereótipos consolidados sobre o cativo. Imagens negativas contribuíram, ao longo dos anos, para reforçar estereótipos contrários sobre os negros. Um deles é o de que os cativos não dariam importância a laços familiares. Os estereótipos mais recentes indicam que isto não é verdadeiro. Os laços familiares entre cativos foram desenvolvidos à custa de inúmeros sacrifícios e um sem-número de estratégias individuais e familiares. Um outro estereótipo muito forte e que provavelmente na base das representações que atribuem a negros e mestiços dadas irresponsáveis e imprevidentes, refere-se à versão que, creditado o fim do cativo, os ex-cativos abandonaram as famílias e, ou ficaram andando ao léu, ou foram engrossar os grupos marginais das cidades. Pelo contrário, era pequeno o número de escravos existentes no país imediatamente antes da abolição da escravidão.

Mesmo antes da abolição já tínhamos um significativo número de libertos. Hebe Maria Mattos (1998) registra que, em 1872, a população livre das três maiores províncias escravistas do Império era composta de descendentes de africanos. A mesma autora descreve a diversidade de ocupações econômicas dos libertos no interior do estado do Rio de Janeiro e no sul de Minas Gerais. Eram jornalheiros, camaradas, capatazes, pequenos sítios, costureiras. Esforçavam-se para adotar as condutas simbólicas dos homens livres, o casamento oficial, o registro dos filhos etc. Esses libertos teriam dado origem a uma pequena classe média de artesãos e, mesmo, de pequenos funcionários. Negro

meiços representavam 37,3% da população carioca em 1890.⁵ Essa população esteve nucleada espacialmente, até os primeiros anos do século 20, na África Pequena.⁶ A maioria dos habitantes desse espaço, homens e mulheres, dedicavam-se a ocupações manuais. Contudo, havia uma parcela feminina desses grupos que dedicou-se a ocupações econômicas que lhes trazia ganhos um pouco melhores, possibilitando-lhes, pelo menos em tese, contribuir para que sua descendência adquirisse um nível mínimo de estudos.

Joel Rufino dos Santos (1988, p. 43-47) refere-se à existência de uma classe média negra no Brasil que foi sendo constituída desde a metade do século XVIII e era composta de artesãos e produtores independentes. O desaparecimento desse esboço de burguesia negra deve-se, segundo o autor, à abertura do país aos investimentos estrangeiros e à automatização, em geral, da produção de mercadorias que liquidaram o produtor negro independente das cidades.

Como eu havia dito antes, não existem estudos históricos que enfoquem grupos não-brancos, no caso mulheres, em condições de incorporar-se a uma categoria profissional de maior *status* social. Para almejar tal incorporação, esse contingente teria que, necessariamente, ter obtido estudos ou conhecimentos que as habilitasse a ingressar no magistério. Da mesma maneira, deveriam ter o mínimo de condições familiares, no sentido de apoio e estímulo para estar em condições de lutar para o ingresso e a permanência numa profissão que exigia algum tipo de cálculo e planejamento e que estava associada a um conjunto de símbolos que negavam, ou tiravam valor, à cor de sua pele. Somando-se a esses fatores, a necessária capacidade de mobilizar redes de apoio social e político, tratando-se de um período histórico em que o concurso público ainda não era a norma.

A revisão bibliográfica realizada por Regina Pahn Pinto com relação às pesquisas sobre a educação do negro (1987) conclui que existem poucos estudos a respeito desse tema. Na maioria das vezes, a educação do negro é abordada, no contexto de análises mais amplas, de forma secundária. Quando o tema está presente, mesmo de

⁵ DAMÁZIO, 1992, p. 34. Segundo esta autora, o censo de 1906 não comportava o item raça.
⁶ SILVA (1997, p. 81-84). Eram as comunidades dos distritos de Santana, Cidade Nova, Santo Cristo, Saúde e Gamboa. As ocupações femininas registradas pelo autor são costureiras, doceiras, quitandeiras, vendedoras de tabuleiro, confecção de fantasias para o carnaval e peças de teatro etc.

forma subsidiária, são muito fortes os indícios da existência de res históricos a comprometer as possibilidades de aquisição de dos regulares por amplos setores da comunidade negra. São ap
dos como fatores impeditivos dessa incorporação: a concorr
que negros sofriam dos brancos, dado que existiam poucas ess
a anomia em que se encontravam as famílias negras logo ap
Abolição⁷ e à discriminação que as crianças negras tinham que
frentar na escola, e também à própria atitude da família negra,
evitava incentivar as expectativas escolares de seus filhos para
pedir que eles tivessem contato com situações discriminatórias
que não significa que negros não estivessem interessados na
escolarização, inclusive porque viam a aquisição de estudos c
uma forma de lutar contra os preconceitos existentes na socied
brasileira. Pahn Pinto faz extensa referência a estudos sobre gru
e periódicos negros que, desde 1915, preocupavam-se em divu
em suas comunidades a importância da educação.

Os obstáculos na obtenção de reconhecimento intelectual

A existência concreta de negros e mestiços instruídos tem s vista comumente como "a exceção que confirma a regra". A nio Peixoto era um dos que divulgavam esse tipo de juízo. Se verdadeira tal assertiva? De alguma maneira, antes e depois. Abolição da escravatura, escravos e forros, negros e mestiç encontraram maneiras de obter instrução ou, pelo menos, inc tivar sua descendência a obter instrução (QUEIROZ, 1977, p. 6-663). Temos as referências de intelectuais negros ou mestiços Cruz Lima, André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, N chado de Assis, Lima Barreto, mas também anônimos ou pou conhecidos como o próprio Dom Obá II D'África, recuperado p Eduardo Silva (1997).

Temos a referência desse número pequeno de moças não-branc no Distrito Federal que estavam em condições de submeter-se concurso para auxiliar de ensino na década de dez. Mais adian serão apresentados fragmentos de histórias de vidas de outr professoras não-brancas de Minas Gerais e de Mato Grosso.

⁷ Essa situação de anomia é relativizada pelo estudo de Hebe Maria Mattos (1998).

Parto do suposto que não eram as condições econômicas, a maior ou menor pobreza, que colocava obstáculos ao ingresso a profissões de maior valor simbólico, como o de professora ou a de escritor. A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural produzida com as questões do corpo. Assim como a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiúra, eram construções simbólicas da "superioridade" e "inferioridade" étnicas. Também as representações sobre a "pouca" inteligência de negros e mestiços, sua "inapacidade" para estudos mais aprofundados, etc. etc. fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no século passado. No período histórico abrangido por esta pesquisa, essas representações estavam muito presentes. O que não significa que ainda não estejam.

O esforço em obter e galgar as profissões de maior prestígio esbarrava quase sempre na resistência a aceitar que o negro "saísse do seu lugar". Bernd e Bakos (1991), referem-se a existência de negros instruídos no Rio Grande do Sul no século passado que fundaram um periódico, *O Exemplo*, com o objetivo de lutar contra o preconceito racial. Esse periódico, fundado em 1892, foi publicado até 1895. Novamente voltou a circular em 1920, editado também por um grupo de negros que se propunha a continuar a luta contra o preconceito racial. As autoras transcrevem o editorial de *O Exemplo*, de 2 de janeiro de 1928. Cito aqui uma parte desse editorial, onde aparece retratada a discriminação racial como um obstáculo ao esforço de obtenção de mobilidade social.

Era recente o escandaloso esbulho que sofrera nosso distinto patricio Justino Coelho da Silva Junior, hoje contador aposentado dos Correios, o qual havendo sido classificado em primeiro lugar em concurso realizado para o provimento de cargo público estadual, fora rudemente surpreendido pelo ukase baixado pelo mandachuva de então, conselheiro Gaspar da Silveira Martins, que resolvera anular dito concurso, sem a razões plausíveis, mas veladamente se soubera que fora porquê, de acordo com a classificação, teria de ser feita a nomeação do candidato Justino, que revelara notórias aptidões, mas que tinha o grande defeito de não ser branca a cor de sua epiderme.

Note-se na citação que o referido Justino Coelho da Silva havia submetido-se a um concurso público, pelo menos de primeira senão de títulos. Portanto, estava armado de bens simbólicos, nhecimentos e, quiçá, diploma, que o habilitavam a pretend cargo público, a ascender socialmente. Igualmente, os artigos de *O Exemplo* tinham estudos suficientes para escrever e editar jornal. Não deviam ser pessoas miseráveis, muito menos igrtos. As autoras citam um poeta, Ferreira Brito, que escrevia freqüentemente no jornal e que, segundo elas, era mulato claro. Negros "deviam aprender qual era seu lugar" (FERNANDES, V. 1, p. 269-292), um estereótipo muito comum no início do século que tem vigência até hoje na sociedade brasileira. Lima Barreto (p. 17), através de seu duplo, o escritor Isaías Caminha, reproduz drama daqueles que aspiram a ingressar no mundo letrado e enfrentam toda sorte de resistências, de "má vontade" velada.

Verifiquei, que, até o curso secundário as minhas maniações, quaisquer, de inteligência e trabalho, de desejos bições, tinham sido recebidas, senão com aplauso ou vação, ao menos como cousa justa e do meu direito; daí por diante, dès que me dispus a tomar na vida o que parecia ser de meu dever ocupar, não sei que hoste de encontrei, não sei que estúpida má vontade me ve encontro, que me fui abatendo, decaindo de mim me sentindo fugir-me toda aquela soma de idéias e crenças me alentaram na minha adolescência e puerícia.

Crime fora de minha sociedade, fora do agrupamento que tacitamente eu concedia alguma cousa e que em tme dava também alguma cousa.

Os estudos sobre o negro no Brasil

O desenvolvimento das pesquisas sobre o negro no Brasil tem momentos bem marcados. Vou referir-me resumidamente a duas dessas fases, de maneira a poder recolocar a discussão sobre a do magistério.

Temos o período da predominância do pensamento racista. E termos de pesquisas, a mais significativa foi a do médico baia

Nina Rodrigues, suas conclusões influenciaram gerações de intelectuais e instituições, principalmente os médicos e as faculdades de Medicina.

No início da década de 30, Gilberto Freyre revolucionou o pensamento social brasileiro com sua tese de doutoramento, que recuperava positivamente a contribuição africana à cultura brasileira. As conclusões de Freyre são um elogio à miscigenação. Acreditava ele que, no Brasil, teria existido durante a maior parte de nossa história uma situação de uma quase democracia racial. A partir da abolição, vivíamos cada vez mais numa situação de democracia racial. Vale ressaltar que ele, apesar de seu otimismo, tem uma posição bastante crítica sobre as condições de vida dos cativos durante a escravidão. O pensamento de Gilberto Freyre, a meu ver, apenas consolidou, porque forneceu argumentos a todos aqueles que defendiam que os problemas do Brasil seriam resolvidos através da miscigenação e das intervenções na saúde e na educação do povo. A partir dos estudos dele, consolidou-se a idéia de que vivíamos numa democracia racial.

Gilberto Freyre não inventou a idéia de que brancos, negros e índios conviveram harmoniosamente. Essa forma de contar a história do Brasil é uma construção de Martius, historiador austríaco que venceu o concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cujo tema era exatamente esse: como deveria ser escrita a história do Brasil? A história oficial transposta para a história ensinada nas escolas difundia essa representação, muito antes de *Casa-grande & senzala*.

A partir de Gilberto Freyre e, principalmente, da disposição das elites políticas e intelectuais que haviam empolgado o Estado brasileiro, ficava institucionalizada a fábula das três raças. E, então, Brasil. Os três elementos sociais que formaram a população brasileira (índios, negros e brancos) foram importantes não só como elementos empíricos, mas, principalmente, como recurso ideológico na construção de nossa identidade social. Escamotearam-se os diversos grupos étnicos que aqui vivem. Também mesmo nos dias de hoje, ainda está bastante presente a idéia de que não existe preconceito racial no país. Como assinala Roberto Da Matta:

[...] essa triangulação étnica, pela qual se armava geralmente a fábula das três raças, tornou-se uma idéia dominante, abrangente, capaz de permear a visão dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de da e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem utilizando do *branco* do *negro* e do *índio* como unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas (DA MATTA, 1993, p. 63).

Demarcando as diferenças

Os dados obtidos nesta pesquisa sobre a existência de protótipos não-brancos autorizam a conclusão que o pensamento racializado, produzido em final do século XIX e início deste, não emagrou da mesma maneira e com a mesma intensidade a todas as regiões do país e a todos os setores da elite intelectual. O mesmo pode-se afirmar quanto às representações das camadas populares.

Isso de cor é bobagem
A cor branca é vaidade
O homem só se conhece
Por sua capacidade
Pela pronúncia correta
E pela moralidade
Você falou em Caim?
Já me subiu um calor!
Nesta nossa raça preta
Nunca teve um traidor:
Judas, sendo um homem branco,
Foi quem traiu Nosso Senhor [...]»⁸

⁸ Versos de um desafio nordestino citados por MOTA, 1925, p. 93-94 apud SILVA, 1997.

De fato, a convicção de que não-brancos eram inferiores e que o branqueamento da população brasileira era algo desejável e, mesmo, imprescindível, freqüentou o debate das elites de forma intensa. Porém, só traduziu-se em políticas na medida em que a configuração de forças no Estado brasileiro, mesmo na Primeira República, deu margem a uma intervenção social mais sistemática. Na medida em que essas intervenções foram sendo racionalizadas, aumentava o número de seus beneficiários,⁹ é o caso do aumento de vagas na escola pública. Em igual medida, foi-se definindo o como, através de que formas, os beneficiários seriam atingidos. E, finalmente, também, estabeleceu-se quem seriam os agentes dessas intervenções: no caso da educação, as professoras primárias. A figura dessa agente social, a professora primária, foi construída ao longo dos anos, quase desde a proclamação da República.

De início, o magistério primário poderia ser confiado a homens ou mulheres, indistintamente. Depois, a preferência recaiu sobre as mulheres, tivessem ou não ~~ter~~ cursado a Escola Normal. Ao longo desse período, a procedência étnica e social parece não sido um impedimento absoluto. Mais importantes eram as condutas "moralmente aceitáveis". Ao final do processo, já nos anos 20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação social e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do "mérito", e de que a professora pudesse apresentar um biótipo "saúdável". Em nenhum momento as regras referem-se às moças negras. No entanto, depois desta data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. De resto, esta tem sido uma característica das relações raciais no Brasil. A discriminação racial não foi institucionalizada. Manteve-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e étnicas.

A raça se discute entre "pessoas" nos conflitos diários, na clínica médica, na personalidade das personagens dos romances científicos da época; a lei, entre "indivíduos", ou melhor, entre os reduzidos cidadãos dessa grande nação

⁹ Da mesma maneira, estabeleceram o como, quais seriam as formas pelas quais os beneficiários receberiam a intervenção.

que participam das esferas políticas decisórias, dos contextos externos e diplomáticos. Assim, se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, não constaram das leis ou dos documentos oficiais, constaram um argumento freqüente nos debates que levaram à elaboração dessas mesmas medidas (SCHWARCZ, 1995, p. 247. Gritos do autor).

Segundo Diana Vidal (1995), a reforma Fernando de Azevedo em 1927, estabeleceu os seguintes critérios para o ingresso à Escola Normal, as candidatas deveriam:

- ter concluído o curso complementar, anexo à Escola Normal;
- ser aprovadas nos testes de idade mental adulta e não ser portadoras de moléstias transmissíveis ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério.

Além desses critérios, o Regulamento do Ensino determinava que para o acesso ao curso complementar deveria ser dada preferência ao sexo feminino. Para cursar o curso complementar candidatas deveriam ter cumprido os cinco anos de ensino primário e ser naturais do Distrito Federal. Uma moça que tivesse nascido em Niterói, por exemplo, já não poderia freqüentar a Escola Normal.

A partir de 1932, outros requisitos foram formulados: idade, entre 18 e 28 anos, condições de saúde (ausência de doença contagiosa repugnante, de defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício docente, comprovante de vacinação antivaricelosa e antitífica. Além disso, a moça deveria comprovar possuir hábitos higiênicos e personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar) pais, tios ou irmãos no magistério. Segundo a autora, esses critérios foram contemplados quando da normalização do regime de admissão. Os exames de admissão eram os seguintes:

exame de saúde, seguido de exames laboratoriais complementares; teste de inteligência, baseado nos testes usados pelo exército norte-americano na Primeira Guerra [...] adaptado para o Brasil; prova escrita sobre conteúdos de Aritmética e Português (caligrafia e ortografia eram avaliadas em prova oral versando sobre Aritmética, Português, Ciências Geográficas e História Pátria e, finalmente, exame de desenhos composto por cópia do natural. Candidatas que apr

sentassem problemas odontológicos eram admitidas condicionalmente, tendo a obrigação de sanar as deficiências identificadas, para tanto seu representante legal assinava um termo de compromisso [...] Corpo perfeito, biológica e psicologicamente, era condição imprescindível para o ingresso. O exame de saúde era eliminatório e estendia-se a todas as candidatas, porque o primeiro exame a ser efetuado. Compunha-se das seguintes fases:

- a) declaração prestada por representante legal do candidato;
- b) exame das vestes, pele e pelos, seguido de anotação de peso, estatura e fonação, com especial atenção à vista;
- c) exame do esqueleto, articulações, sistema nervoso e aparelho de mastigação (dentes).

Ainda, segundo essa autora, os critérios de exame médico foram revisitos por várias juntas médicas, intentando sua uniformização para assegurar igualdade de julgamento. Toda essa discussão revelava a dificuldade da definição do que era considerado normal.

As discrepâncias de avaliação ocorriam em virtude da própria impossibilidade de fixação de critérios extremamente precisos definindo o saudável (VIDAL, 1995, p. 88).

Evidentemente, a ênfase dada à aparência do magistério vinha institucionalizar a aspiração de nossas elites quanto ao branqueamento da nossa população. A citação a seguir é de Fernando de Azevedo e não difere muito do pensamento social da época.

A admitir-se que continuam negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO, 1996).

É verdade que os juízos emitidos por Fernando de Azevedo são bastante coerentes com sua época. A diferença entre ele e muitos outros intelectuais que partilhavam as mesmas opiniões é que foi ele quem estabeleceu as políticas de acesso ao magistério que restringiram as oportunidades das moças não-brancas.

Construindo o objeto

A meu ver, pesquisar a história de grupos negros é construir história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença. O problema se agrava quando buscamos verificar a existência de letrados negros. No Aurélio letrado é sinônimo de erudito. Não é essa acepção que estou empregando. Penso no letrado, ou letrada, como aquela pessoa capaz de dominar de maneira competente as informações disponíveis em sua época, ainda que não fosse um/uma erudito. Aliado a isso essa expressão por não encontrar outra que distingua as pessoas “lidas” a ponto de poder ministrar seu conhecimento a outros, os professores, daquelas que não sabiam ou mal sabiam ler escrever. Devemos lembrar que o monopólio do Estado sobre o mercado de títulos escolares inicia-se com a Revolução de 1930. Antes, havia pouco controle estatal sobre as profissões.

Trabalhei com três tipos de fontes: escritas, orais e iconográficas. Os documentos escritos foram consultados nos Arquivo Público Mineiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e Arquivo Público de Mato Grosso.

A utilização simultânea de fontes documentais, iconográficas e orais se fez necessária. O documento de arquivo, em geral, trata o caso da educação, é um documento oficial, de Estado. Portanto, um documento que nem sempre reflete o processo histórico e a forma como ocorreu ou, pelo menos, reflete apenas a intenção daqueles grupos que em um determinado momento histórico estavam no poder. Muitas vezes, a decisão de descartar ou manter no arquivo um determinado documento, pelo menos aqui no Brasil, está subordinada às conjunturas políticas específicas que nascem a ver com a importância do documento em si.

Quando comecei o trabalho de campo, esperava encontrar um conjunto significativo de fragmentos de histórias de vida nos acervos escritos. Tal expectativa não se confirmou. Encontrei apenas alguns Através desses fragmentos, às vezes verdadeiros testemunhos, foi possível realizar um levantamento não só das condições de vida das professoras, dos padrões de conduta profissional, do já intereso predominante feminino no seio do magistério, de suas aspirações

e necessidades. Em alguns casos, foi possível conhecer a origem étnica de algumas delas, assim como conhecer os percalços enfrentados por aquelas que não eram fenoticamente brancas.

Inicialmente pensava encontrar um conjunto relativamente homogêneo de documentos, comuns a todos os acervos. Isto não aconteceu. Creio que sonhei muito alto. A heterogeneidade dos acervos diz respeito ao tipo de documento que se pode encontrar em cada um e, mesmo, à continuidade cronológica dos conjuntos de documentos. Só no Rio de Janeiro encontrei documentos de identificação de professores, uma parte deles trazia a "cor" da professora. Nos demais estados não encontrei nenhum tipo de documento que trouxesse essa informação.

Por sua vez, no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o conjunto de documentos da Instrução Pública é menor que nos outros dois arquivos. Com referência aos requerimentos de professoras,¹⁰ só encontrei requerimentos solicitando inscrição em concursos para auxiliar de ensino. Esse conjunto de documentos, aproximadamente 800 requerimentos, aparentemente não está completo. Embora dividido em pastas por ordem alfabética, só alcança até a letra "S". A maioria dos requerimentos refere-se a candidatas aos concursos para auxiliar de ensino. Mas também pode-se encontrar candidatas ao cargo de médico, cozinheira, vigia etc. O maior número de requerimentos refere-se aos anos de 1910 a 1914.

Devo fazer um reparo, não encontrei, em relação ao Distrito Federal, a legislação referente a essa figura "auxiliar de ensino". Contudo, foi possível perceber, pelos próprios documentos anexados pelas candidatas, que só era exigida a comprovação de haver concluído os estudos primários.

Certidões de nascimento e registro da "cor" das professoras

Quase todos os requerimentos estavam acompanhados de documentos de identificação do candidato ou candidata. Essa identificação era feita através de: certidão de nascimento ou certidão

¹⁰ Tais requerimentos, em Minas e em Mato Grosso, foram muito úteis para inferir as condições de vida das professoras. Ocasionalmente tiveram utilidade, inclusive, para reconstruir toda uma história de vida profissional.

de batismo ou pública forma ou certidão de "perfilhação". A partir de 1920, incluíam-se também atestados de vacinação e ração. A partir deles, foi possível identificar um número reduzido de candidatas "não-brancas" aos concursos. Contudo, adição de documentos de identificação apenas permitem análises visórias. Em aproximadamente 60% dessas identificações não assinalada a "cor". Igualmente, nem todos têm preenchida a fissão do pai no momento do registro. Não obstante, é possível pensar culturalmente esse problema. No Brasil, a designação "cor" da pele "[...] não designava matizes de pigmentação oveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas (MARTOS, 1998). No caso das certidões de nascimento, é possível verificar que existe uma correspondência entre a posição social pais e a "cor" com que a criança era registrada. Filhas de doutoras quando preenchida a rubrica "cor", eram sempre brancas.

O que mais podemos retirar desse conjunto de documentos: maioria dos pais eram casados. Dos documentos que trazem nacionalidade do pai e da mãe podemos encontrar 75% de brasileiros. Filhas de imigrantes começavam a ingressar no gistério: aproximadamente 13% dessas brasileiras eram filhas pais portugueses, italianos ou espanhóis. Apesar de não conosco documentos, a profissão de 60% dos pais, as profissões, que do assinaladas, indicam que a composição social do magistério não era das mais altas. Provavelmente essas moças pertenciam pequena classe média ou a estratos superiores dos trabalhos manuais. Os percentuais são os seguintes: 8% declararam-se "doutores"; 3% declararam-se comerciantes; 9% são funcionários públicos; 7% são militares (divididos em alferes, tenentes, capitães maiores, tenentes-coronéis e coronéis). Os demais são: empregados do comércio, lavradores, jornalistas e topógrafos.

Quanto à cor desses(as) candidatos(as), tal como está, e quando está, registrada nos diferentes tipos de documentos de identificação, 46% são brancos(as). Em 49% deles não consta a cor; 2, são pardos(as) e 1,25% são morenos(as). O percentual de candidatas não-brancas é muito pequeno. Note-se que o cotejo dos dados com os de nacionalidade dos pais sugere que havia praticamente o dobro de filhas de imigrantes em comparação com moças e rapazes escuros.

Naqueles documentos que tinham registrados os nomes dos avós maternos e paternos, é freqüente encontrar-se, pelo menos, uma das avós sem o sobrenome. Seriam essas avós ex-cativas? Sabemos que o registro oficial das famílias brasileiras só começou a ser exigido a partir da década de 20. No caso das camadas populares, pelas próprias condições de vida, muito precárias, não havia uma excessiva preocupação com o registro formal. E, no caso de escravos que tinham sido alforçados ou comprado sua liberdade, muitos deles adotavam o sobrenome da família "proprietária" (FREYRE, 1951).

Nos casos de perfilhação tinha-se, de maneira geral, este tipo de situação: o pai, em geral português, e que vivia com a mãe, "mulher desimpedida". Ver, por exemplo, o requerimento de Luciana de Oliveira, de 24 anos de idade, parda, cujo documento de identificação era uma "escritura de perfilhação". Nessa escritura, o declarante era João Francisco de Oliveira, português, casado, de 42 anos de idade. Constatava como mãe de Luciana, Geralda Maria, solteira, de ocupação doméstica, natural do Espírito Santo, "agregada", que vivia na residência do declarante.¹¹

No entanto, a maioria das moças não-brancas eram oriundas de famílias brasileiras. Isto é, filhas de pai e mãe brasileiros, casados. Freqüentemente, uma das avós não tinha sobrenome. Uma curiosidade? Anotações mal feitas na certidão de nascimento ou batismo? Ou herança de um passado escravagista? Não encontrei literatura a esse respeito e, infelizmente, sou obrigada a registrar o fato sem comentá-lo.

Outra constatação: esses pais brasileiros, de ascendência africana, tinham profissões, ou funções, mais graduadas. Eram militares, alferes ou tenentes; empregados do comércio ou funcionários públicos. Os dados sugerem a possibilidade de que haveria uma faixa de famílias entre a população não-branca carioca que já haviam conseguido ingressar na pequena classe média. Esta possível ascensão lhes daria condições de manter os estudos das filhas, ou de uma delas, e incentivar seu ingresso ao magistério? São conjecturas, só um estudo mais pormenorizado e localizado especificamente no Rio de Janeiro poderá responder satisfatoriamente a essa indagação.

¹¹ Caixa Instrução Pública (Concursos) Letra "L" - Requerimentos de 1912 a 1919, AGCRJ.

Para um estudo deste tipo, dever-se-ia ampliar o número e o tipo de fontes pesquisadas. Haveria que buscar outros acervos flexibilizar o tipo de fontes. A literatura, as biografias e as autobiografias podem trazer novos dados: em Minas Gerais, no ano de 1893 (cinco anos depois da Abolição), na cidade de Diamantino moças negras estudavam na Escola Normal e eram negros também dois professores dessa Escola. Havia alunas pretas, apesar da má-vontade de alguns.

A nossa raiva toda era por ela vir sempre mexericar e dizer a mamãe que não nos deixasse brincar de correr com nossas colegas pretas. Pois se nós sentamos na aula com pretas, por que não podíamos correr na rua?

Vale ressaltar que essa escola era particular. Sua diretora, tia Helena, conforme nos informa o diário, era protestante, filha de um médico inglês e abominava o desprezo com que os brancos tratavam os pretos no Brasil. Esse dado pode ajudar-nos a compreender que os caminhos que levavam à instrução dos não-brancos não eram tão diretos. A autora do diário também fazia referência a uma professora primária, mulata, que ajudou a controlar uma turma de alunos muito rebeldes. Nesse livro não há comentários sobre alunas ou professoras negras ou mulatas. Mas podemos inferir que as poucas moças que conseguiam estudo, uma profissão, ainda tinham que haver-se com a má vontade aquirida devido à cor de sua pele.

Em 1918, uma professora solicitava ao diretor da Instrução Pública de Minas Gerais que lhe fossem concedidas passagens de retorno à sua cidade. Acrescentava que, anteriormente, havia sido citado transferência para uma escola em outra cidade. Obteve transferência e fez muitos gastos com a sua mudança. No entanto, ao chegar ao novo posto, foi expulsa porque os chefes políticos desse lugar não gostaram dela. Na própria folha do requerimento, o diretor manda que informem o motivo da expulsão da professora. A resposta vem mais abaixo: a professora foi expulsa "por ser negra e horrorosa."¹³

¹² MORLEY, Helena [Alice Caldeira Brandt]. *Minha vida de menina*.

¹³ Ver Pasta de Requerimentos de Professores - Ano de 1918 - Arquivo Público Mineiro.

Cum relação ao Rio de Janeiro, outros acervos podem ser investigados, no Arquivo Nacional, no Instituto de Educação etc. A própria Biblioteca Nacional é um espaço rico de informações sobre este tema. Lá pode-se encontrar um livro de leitura publicado na década de 80 do século passado pelo professor Hemetério José dos Santos. Professor do Colégio Pedro II, emérito filólogo, maranhense, negro, maior do Exército brasileiro. Também pode-se encontrar a publicação de um processo de calúnia movido por esse mesmo professor devido à injúria sofrida por sua esposa, que era professora primária na cidade do Rio de Janeiro, no final do século passado. Também é possível encontrar um "manifesto aos maranhenses" assinado pelo mesmo professor Hemetério.¹⁴

Na Biblioteca Nacional estão arquivados alguns discursos de parainfós das formandas da Escola Normal, do início do século. Os discursos de 1902, 1903, têm um ideário em termos de propostas para a construção da nacionalidade brasileira e do papel da instrução pública. Porém, não parecem hierarquizar a população brasileira. Não parecem ser racistas. São outras fontes interessantes.

As fontes iconográficas foram pesquisadas nos Arquivos já referidos, na Casa da Cultura de Mato Grosso (Divisão de Museus) e no acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDS/FE/UFRJ). Mesmo não podendo recorrer a todo o material iconográfico pesquisado para ilustrar algumas das afirmações produzidas no corpo deste trabalho, tenho o registro descritivo dessas fotos. Durante a pesquisa de campo adotei o procedimento de elaborar fichas descritivas de todas as fotografias que me pareciam mais significativas.

Dessa maneira, foi possível perceber processos que estavam em curso e que não pareciam tão claramente nem nas fontes escritas nem nos depoimentos. É o caso do registro da existência de professoras não-brancas. As fotos mostrando o que os documentos escritos silenciavam. Abro um parêntese com relação às fotografias. Encontrei duas fotos de uma mesma professora, tiradas em anos diferentes e, em situações sociais diferentes, e em cada

¹⁴ Encontrei esse material já ao final de minha pesquisa de doutoramento. Além do mais, naquele momento, os textos estavam indisponíveis devido a um processo de dedetização no setor onde estavam guardados. Como afirmei mais acima, a história dos negros no Brasil é a história dos excluídos da história. Portanto, é necessário estar aberto a vários tipos de fontes.

uma a professora tinha uma cor de pele diferente. Na foto antiga, quando ela ainda não tinha uma certa proeminência al, vê-se uma moça de pele muito escura. Na outra, mais recetratada sua ascensão social, vê-se a mesmíssima moça c pele bem mais clara. Seguramente, a segunda fotografiafi retocada. Era essa uma prática comum no início do século? veria que investigar mais amplamente.

Um outro processo interessante que só as fotos puderam mos a estreita relação pátria/escola. Nos anos 10, as cerimônias cí eram realizadas na Prefeitura. As fotos nos dizem que os pantes dessas festas eram populares da cidade, homens e mures, negros, mestiços, escuros. Já no início da década de 20, e festas são transferidas para as escolas. Mudam os participante os atores. Alunos, professores, autoridades. Os alunos eram dferentes cores, mas as professoras eram fenoticamente bran Também é possível encontrar foto da Bandeira Nacional ladepor alunas muito jovens, todas elas brancas ou fenoticamente bncas.¹⁵ É que se queria uma pátria branca ou branqueada?

Nas fotos vêem-se mudanças significativas com o passar dos a e com a instituição gradativa da "modernização" no ensino. Tbm em relação às vestes e "poses" – as atitudes das professo diante do fotógrafo – houve mudanças apreciáveis. Foi assim pde perceber que, paulatinamente, ia sendo delineada a figda construtora da nação. Cada vez menos "natural", cada v mais "imbuída" de sua missão. Esse processo reflete-se també insisto, nas poses para as fotos.

O confronto da palavra oficial, o texto escrito, com o depoimen biográfico explicita bem o limite dos sistemas normativos. De guma maneira, os indivíduos encontram espaços de liberdade mesmo quando submetidos a regras rigorosas. Como verem mais adiante, as professoras obtiveram espaços de negociaçã manipulação e até de recriação dos modelos culturais que que am lhes impor, apesar de todos os cercamentos culturais. O m delo ideal da "construtora da nação" nem sempre foi seguido pé da letra. A utilização de diferentes tipos de fontes começou mostrar um personagem que estava encoberto: a professora nã

¹⁵ Essa fotografia pertence ao acervo iconográfico do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. As demais fotos citadas neste parágrafo também encontram-se arquivadas no AGCRJ.

branca. Esse recurso metodológico também foi responsável pela constatação de que, quanto maior foi a racionalização do aparelho do Estado, menor foi a participação dessas professoras.

As entrevistadas: "A sra. teve colegas escuras na escola normal ou no magistério?"

Não consegui entrevistar professoras não-brancas. Na verdade, os dados que aqui apresento são mais indícios de um processo, trabalho de detetive juntando as peças de um quebra-cabeça incompleto. As figuras dessas professoras apenas se delineiam, e, mesmo assim, aparecem mais pela ausência, pelo não-dito; ou então, pela pressa de algumas entrevistadas em negar sua presença. Os dados obtidos sobre elas foram todos de segunda mão, isto é, através dos relatos de outras professoras, todas elas brancas. Portanto, não é possível realizar grandes inferências a respeito da construção social dessas profissionais e das especificidades de suas trajetórias.

Tomei alguns cuidados na realização das entrevistas ao indagar sobre a existência ou não de professoras escuras. Evitei, no mais das vezes, uma excessiva insistência nesse tipo de pergunta. Isto porque, estava lidando com pessoas idosas e nem sempre em boas condições de saúde, e sabendo da existência do preconceito racial em nosso país e sabendo também que esse preconceito não é assumido claramente pela maioria das pessoas, me pareceu contraproducente insistir sobre uma questão que poderia acarretar desconforto para a entrevistada. Mas, só quatro professoras evitaram ser muito explícitas a respeito. Uma disse, um pouco indignada, que em sua época não havia "professora preta no magistério". Duas outras disseram não recordar, embora uma delas tivesse citado o nome de uma professora que, vim a saber depois, era negra. A quarta professora disse que sim, que achava que sim, mas não se lembrava bem. Tinha sido há muito tempo. Outras entrevistadas foram bastante abertas a esse respeito. Uma delas, inclusive, preocupou-se em elaborar um pequeno histórico dos professores que haviam passado por sua cidade antes que lá fosse construído um Grupo Escolar. Segundo o histórico dessa cidade, em 1901 a escola dessa cidade, em Minas Gerais, teve uma professora negra.

Devido a essa nossa peculiaridade na classificação racial, é necessário estar atenta nas entrevistas às diferentes classificações étnicas e às condições em que estas classificações apareciam ou eram omitidas. Quando realizava as entrevistas, sempre indaguei sobre professoras "escuras" ou "não-brancas", aceitando a classificação da entrevistada caso ela usasse uma outra. Não me preocupei, portanto, em investigar a graduação da "negritude" da professora.

Faço dois parênteses aqui. O primeiro deles é da indispensabilidade do caderno de campo. Ao terminar a entrevista, eu tentava de anotar tudo o que me pareceu interessante, que não tinha sido gravado porque foi falado antes ou depois da entrevista, e outros fatos que tivessem ocorrido. O segundo parêntese diz respeito à relatividade da memória, ou à sua "persistência".¹⁶ Não lembramos tão facilmente do que não gostamos ou do que nos causa algum tipo de desconforto. Ainda mais, se estamos relatando a alguém uma vida, uma trajetória profissional. Pude perceber bem isso ao comparar entrevistas de professoras que haviam sido contemporâneas, no estudo ou trabalho, de outras entrevistadas. A questão das relações raciais mexe muito com as pessoas. Mais até do que se poderia esperar. Dependendo da atitude, do conceito e do preconceito da professora entrevistada, e diferente seu depoimento e sua memória em relação à existência da professora escura e do tipo de tratamento que ela teve. Máximo que isso, em função da representação que ela tivesse do exercício do magistério, sua abertura para tratar do tema era maior ou menor. Professoras que acreditavam ter adquirido *status* e posição social com o ingresso no magistério, que consideravam fazer parte das elites brasileiras pelo fato de serem professoras, foram muito mais refratárias à menção de qualquer indagação sobre existência de professoras escuras ou, quando muito, à existência de preconceitos contra essas professoras.

Vamos às memórias. Aqui, vou contar as histórias. Em vez de transcrever textualmente a fala das professoras, farei uso das anotações do caderno de campo e dos depoimentos, numa só redação. Como eu disse antes, esse tema não aparece com muita fidelidade nas entrevistas. Ensaio algumas análises provisórias.

¹⁶ Faço referência a um quadro muito famoso de Salvador Dalí, que retrata, com a ironia dos surrealistas, um grande relógio se desmanchando, se desfazendo, como se desfizesse a memória dos humanos.

Um do branco que não havia se casado com uma mulher branca. Não era um projeto de casamento social brasileiro. Terminou por disseminar-se por todo o conjunto da população, como um ideal a ser alcançado na vida prática. O casamento com alguém mais claro era um projeto, uma aspiração a ser alcançada por aqueles brasileiros de pele mais escura. Não era um projeto consciente, mas era assim que acontecia. A contrapartida da adoção desse esforço de branqueamento é a limitação de oportunidades matrimoniais para aqueles que têm a pele mais escura.¹⁷ Não porque não queiram contrair matrimônio, mas porque são tidos como menos atraentes esteticamente.

Parece que foi isso que aconteceu com duas professoras normalistas da cidade de Campos/RJ. Segundo informou a entrevistada, elas eram pretas. Uma delas, inteligentíssima; a outra, "mais humilde", nossa entrevistada não explicou, mesmo quando indagada diretamente, o que ela tinha querido dizer referindo-se a essa colega preta como "humilde". Mais adiante, ela voltou a referir-se a essas moças. Que trabalharam a vida inteira como professoras, de escola pública, mas ficaram solteironas. Não encontraram marido. Indaguei se ela sabia os motivos que levaram essas professoras a não casarem. Ela não soube explicar.

Uma outra professora disse ter casado aos trinta anos porque esperara até encontrar um bom rapaz, bonito, sem vícios, que tivesse estudo. No decorrer do depoimento, ela mostrou a fotografia do marido, que já tinha falecido. Aí eu entendi o motivo pelo qual ela esperara tanto. A professora era escura, aparentemente era descendente de índios,¹⁸ o marido era fenoticamente branco. Num país onde a cor da pele tem tanto valor simbólico, era natural que ela quisesse casar com alguém mais "branco" que ela.

Uma depoente referiu-se a uma professora de sua cidade que era muito competente e muito respeitada, elogiou-a bastante sem referir-se à sua cor. Mais tarde, conversando com a pessoa que me tinha apresentado à entrevistada e comentando sobre a amiga desta, fiquei sabendo que essa professora, já falecida, era ne-

¹⁷ A relação entre gêneros, mediada pela raça é discutida de forma instigante nos seguintes textos: CARNELINO, 1995, p. 544-552; GILLIAN, GILLIAN, 1995, p. 525-543).

¹⁸ Minha informante *oussider*, que conhecia esta professora há muito tempo, me disse que ela era descendente de Boróros (tribo de índios maio-grossenses).

gra. Realmente, tinha muita fama na cidade. As pessoas respeitavam essa professora, segundo minha informante, devido à sua competência e, também, por ser casada com um branco que, além do mais, era descendente de estrangeiros.

Mesmo que não-brancos consigam atravessar as barreiras sociais e econômicas, ao ingressarem na escola não estão livres de sofrer episódios velados ou não de discriminação que solapam sua auto-imagem e sua auto-estima. Espera-se que pessoas mais educadas não sejam inteligentes ou não sejam suficientemente esforçadas, espera-se seu fracasso. Os estudos mais recentes indicam que o preconceito racial está presente na escola de uma forma bastante intensa. Na escola primária, com alunos muito jovens os embates entre crianças são frequentes e ali evidenciam-se episódios mais árdios em termos de relações raciais. A omissão da professora contribui para o desenlace reforçador do preconceito, por não saber lidar com esse tipo de problema. Ou, então, ela mesma protagoniza os episódios de discriminação e evitaçã em relação às crianças escuras. Tratando-se de instituição escolar que formava futuros professores, no caso a Escola Normal, com seria o tratamento dispensado às alunas escuras? Quando havia alunas escuras, não havia discriminação entre elas e suas colegas brancas, disseram várias das professoras. Não havia?

Os relatos apontam para um padrão que remete para um esforço concentrado dessas moças não-brancas para conseguir ingressar na Escola Normal. Após obter o ingresso deviam provar pessoalmente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas. Quando conseguiam...

Uma das professoras fez o seguinte relato, estimulada pela filha caçula que pediu que ela me relatasse a história que os filhos tinham ouvido a vida inteira. Quando essa senhora era aluna interna em uma Escola Normal no interior de Minas Gerais, um homem chegou para matricular duas meninas, que ele criava, uma branca e outra preta. A diretora recusou-se a matricular a preta o homem, então, não matriculou a menina branca. Ou ficavam as duas ou não ficava nenhuma.

Segundo a entrevistada, ela não assistiu ao episódio, ficou sabendo depois. Indagada se alguém havia comentado sobre os moti-

vos que teriam levado a diretora a tomar essa atitude, ela disse que a diretora teria afirmado: "Preto não é para estudar". Verdadeira a história? Ou produto da imaginação féttil de normalistas mineiras em 1920? Sabemos que as histórias que circulam no imaginário dos grupos sociais têm base na realidade social concreta. Além do mais, o espantoso não é a recusa à matrícula, tendo-se por base o que sabemos sobre as concepções racistas que então predominavam na sociedade brasileira. O espantoso é a determinação dessas moças, dispostas a enfrentar tamanhas barreiras.

Uma outra professora referiu-se a uma colega que trabalhava no mesmo Grupo Escolar no interior de Minas Gerais, como sendo a menos preparada, a que menos rendia no trabalho docente. Mais adiante, ela terminou por afirmar que essa moça era a mais escura de todas as professoras do Grupo. No entanto, atribuía à falta do diploma do curso normal e não à sua cor a prevenção que as outras professoras tinham por ela. Mais tarde, conversando com a filha da depoente, ela lembrou que essa professora era nitidamente mais escura do que suas colegas. Era estigmatizada como "burra" e também seus alunos (o juízo das colegas era o seguinte: "alunos de burra, burros são").

Os mecanismos de evitação freqüentemente são mais sutis. Uma outra professora me disse que sim, que tinha tido colegas escuras na Escola Normal e que não havia diferença entre elas. No entanto, ao terminar o depoimento, depois de desligado o gravador, ela lembrou-se que um dos professores da Escola Normal sistematicamente zombava das colegas escuras. As zombarias não se referiam à cor da pele das moças e, sim, ao seu desempenho intelectual enquanto alunas da Escola Normal.

Falamos de um tempo em que ainda não se havia generalizado a Escola Normal Pública. Por isso, encontramos registrados na lembrança de algumas professoras os sacrifícios que suas famílias tiveram que fazer para custear seus estudos. Nessa época, a rede de relações contava e muito. Encontrei a referência de uma professora escura que conseguiu estudar na Escola Normal porque sua mãe trabalhava como servente na Escola e conseguiu uma bolsa de estudos para a filha. Ou de outras duas moças que eram "crias da casa", isto é, moças de famílias muito pobres, que tinham sido "recolhidas" em criança por famílias em melhor situação social. Em geral, nesse tipo de situação, as meninas aprendiam os serviços

domésticos e ajudavam no cuidado da casa. Mais que empregadas domésticas, menos que uma filha. Nem sempre recebiam salário, sua remuneração advinha do prestígio de ser uma pessoa de confiança da família e de receber um mínimo para as despesas pessoais. Situação ambígua, resquício de uma sociedade patriarcal.

No caso que me foi relatado, essas duas moças escuras, "crias" de famílias importantes, estudaram e formaram-se professoras e conseguiram sua nomeação graças às relações dessas famílias. Em sua história, a propósito de exemplificar, que a turma da Escola Normal que a depoente havia freqüentado era composta basicamente por pessoas de origem social humilde (palavras dela). Essa história me foi contada antes que eu ligasse o gravador, não foi repetida durante a gravação, a depoente encontrou maneiras de evitar o assunto. Eu não quis insistir muito, pelos motivos que expus. Embarço por ter contado à pesquisadora carioca, que vinha de outra sociedade, acostumada a outras formas de relação de trabalho, sobre a dupla sujeição? A sujeição social e étnica. Preocupação de evitar que à imagem da líder social se sobreposse a realidade de uma origem familiar, social e econômica mesmo profissional, plena de sacrifícios e dificuldades de todo ordem? Não posso precisar.

Superados os obstáculos da formação profissional, superada a necessidade de obter apoio político para a nomeação, ainda havia a cor da pele a causar dificuldades para a professora. Na década de 30, uma jovem professora não-branca foi nomeada para um dos mais famosos Grupos Escolares da cidade. Ali, as professoras "andavam todas de salto alto".¹⁹ A diretora era muito escura. Segundo o relato de uma das professoras, que nesse tempo trabalhava naquele estabelecimento de ensino, a diretora do Grupo aceitou a moça e lhe deu uma turma. No dia seguinte, segundo o relato, os pais dos alunos foram ao Grupo protestando contra a presença dessa professora escura. E ela teve que pedir transferência para uma escola nos arredores da cidade, onde permaneceu até sua aposentadoria. Teriam os pais protestado? Certamente sido a diretora a inventar essa desculpa, para não "maculá-la fama do Grupo Escolar?"

¹⁹ Expressão da entrevistada

Se a proporção de professoras não-brancas, verificada no Distrito Federal, se repetiu em Minas Gerais e Mato Grosso e no interior do Estado do Rio de Janeiro, a só existência dessas moças no magistério representou uma façanha extraordinária, delas e de suas famílias. Como veremos nas duas primeiras transcrições a seguir, também para os docentes não-brancos o estudo era um projeto familiar que demandou número sacrificios para toda a família. Retirei esses dois depoimentos do livro, de Maria da Glória Sá Rosa (1990), sobre histórias de vida de professores de Mato Grosso do Sul. De 29 histórias, só duas são de professores não-brancos. Transcrevo os trechos relativos às suas famílias e, no caso da professora, o episódio de discriminação racial.

As histórias

Minha mãe, Januária Maria de Oliveira, foi quem criou a mim e a meus irmãos, à custa de muito trabalho, lavando roupa para fora e ajudando num hotel. Éramos três: dois irmãos e uma irmã. [...] Nossa vinda para Mato Grosso tem sabor de aventura. Minha mãe resolveu que deveríamos sair de Minas, mas de que jeito, se não tínhamos dinheiro? Foi aí que ela ouviu falar de um engenheiro de Juiz de Fora, Dr. Antônio Penido, que estava contratando gente para Mato Grosso. Como ele pagaria a passagem e a manutenção, de quem arrumasse sessenta trabalhadores, dispostos a vir para cá, minha mãe conseguiu 64 pessoas! [...] Assim que chegou a Aquidauana, foi lavar roupa no hospital e economizou dinheiro para comprar um porco, que desmanchou todo, transformou em lingüiça, torresmo, que vendeu, obtendo uns bons cobres para a época. Com esse lucro, deixou de lavar roupa e montou uma pensãozinha.

[...] O que senti em relação à minha pessoa foi a discriminação social. Em diversas ocasiões, era tratado de maneira diferente dos meninos de posição social elevada. [...] Nunca senti discriminação racial em Mato Grosso, onde diversos negros alcançaram posição de destaque. A discriminação ao negro é quase sempre de ordem econômica.²⁰

ROSA, Maria da Glória Sá (1990, p. 29-37), História de vida do professor Luis Alexandre de Oliveira.

"Minha mãe, Cristina Maria Leite, era dona de casa, das domésticas, como se dizia naquele tempo. Meu José Carlos Leite, embarcadista, trabalhava em lan viajando de Corumbá. Minha mãe, apesar de analfabeta fez todos os filhos estudar. [...] Éramos onze irmãos mos à escola, apesar das dificuldades financeiras passamos. Mãe, que era tão analfabeta a ponto de distinguir se a letra de cabeça para baixo ou para dava a maior força aos filhos, queria que eles aprendessem, para não passarem pelas mesmas dificuldades dela. Eu era a caçula, muito mimada por mãe e pelos irmãos, vivendo em Corumbá. [...] No Colégio das ir em Corumbá, fui sempre tratada com carinho, nunca discriminada por ser negra, nem pobre. Eu sempre verdadeira loucura para estudar com as Irmãs Salesianas mas disseram à minha mãe que lá não me aceitariam, o Colégio era só de meninas brancas e ricas. Então minha mãe não teve coragem de ir até lá fazer minha matrícula com medo de ser desfeiteada.

Um dia, passando pela Rua 13 de Junho, em Corumbá onde ficavam os fundos do Colégio, parei no portão que colocavam as latas de lixo e perguntei a uma irmã ia saindo:

- Irmã, tenho muita vontade de estudar aí. Será que posso?
- Irmã Anita (esse era seu nome) respondeu-me logo:
- Ora, basta vir fazer a matrícula.
- Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?
- Claro, aqui não fazemos diferenças de cor...

Fiquei tão alegre, que fui logo dar a notícia à minha mãe mas ela não teve coragem de ir até lá, de modo que eu mesma fiz minha matrícula. Desde cedo fui uma pessoa decidida, capaz de tomar decisões, sem esperar pelos outros.

[A professora cursou a Escola Normal em Campo Grande MT, graças à ajuda de uma tia que lá morava]. Terminado o curso, estava ansiosa para desenvolver minha vocação de professora. Assim, em 1937, comecei a lecionar no Grupo Escolar General Malan; a diretora, amiga de meu irmão, foi quem me ofereceu o lugar. Quando a política, que pertencia essa diretora, mudou, com a queda do governador em 1945, saímos ela e eu da escola. Fui exonerada, fui para a rua, sem nenhuma explicação. A diretora que assumiu me mandou um recado: se eu tivesse a possibilidade de voltar à escola, ela ia me bater.

Por causa disso, fui trabalhar nos Correios e Telégrafos. Essa diretora terrível, cujo nome não cito, porque já está morta, foi uma pessoa que atrapalhou minha carreira e prejudicou o ensino.

Em 1948, através de Ulisses Serra, que, desde Corumbá era amigo de minha mãe, consegui ser nomeada para a Escola Modelo Joaquim Murinho, na vaga da professora Ercília Leite. Naquele tempo, a coisa mais difícil era a gente conseguir vaga numa escola do Governo, era preciso que alguém morresse ou se aposentasse. Assim mesmo, precisava-se de um bom pistolão, que intercedesse a nosso favor, como no meu caso, o Dr. Ulisses Serra, que era dono de cartório e muito respeitado entre os políticos. [...]

Uma colega minha, Flora Rosa Pires, que trabalhava numa escola particular e foi nomeada para lecionar em Jaguari, indicou-me para assumir sua classe de 2º ano, sem dizer à diretora se eu era branca, preta ou azul.

Ao me apresentar, depois de tudo previamente acertado, a diretora, assim que me viu, ficou muito sem graça e disse que eu havia chegado tarde, ela já havia arranjado outra professora. Mais tarde fiquei sabendo que tudo era mentira, não fora aceita porque, do ponto de vista da diretora, os pais de alunos poderiam não gostar de seus filhos terem uma professora preta.

Com minhas colegas nunca notei qualquer diferença por causa da cor: freqüentavam minha casa, saíamos juntas!...] (ROSA, 1990, p. 79-85).

O professor Luís Alexandre é o caçula, não informa de quantos irmãos era composta sua família. Desde criança teve problemas sérios de visão. Talvez devido a essa circunstância, ele tenha continuado os estudos. Ele diz que nunca percebeu a existência de preconceito racial e sim de preconceito social, devido à situação de pobreza em que viviam ele e sua família. Contudo, ao relatar sua trajetória profissional, fala de um percurso de brigas e rompimentos em todas as escolas onde trabalhou. Pode ser idiossincrasia pessoal, mas também existe a possibilidade de que, com suas atitudes profissionais e de personalidade, ele tenha rompido com o que Florestan Fernandes denomina a "velha etiqueta do tratamento racial recíproco" onde

O rompimento dessa etiqueta, segundo Florestan Fernandes, p condutas mais independentes ou afirmativas por parte do negro levava a algum tipo de resposta indignada do branco, que sentia se ofendido e irritado com tamanha "petulância". Como eu disse antes, ele não relata episódios de discriminação racial. Contudo seu relato dá margem à suposição de que tenha acontecido exatamente o processo descrito por este autor.

No relato da professora Adélia aparece sua posição na família. Ela é a caçula de dez irmãos, não diz se os irmãos também estudaram. Possivelmente ela estudou mais que os outros. A mãe e irmãos devem ter feito um esforço concentrado para ajudá-la obter o diploma da Escola Normal. Pelas fotos que estão no livro vê-se que apesar das dificuldades por que passava sua família, ela estava vestida com o mesmo apuro que as outras colegas. Para as professoras, talvez mais que em outras profissões, se aplica o dito "não vale apenas ser, tem que parecer". Ela casou-se com um rapaz branco, polonês. Ademais, seu relato nos diz que era uma professora muito dedicada, muito severa.

Tendo incorporado tão bem o *ethos* profissional, o conjunto de valores que delimitava a profissão e que delimitava o que se esperava das professoras, isto é, tendo internalizado as qualidades necessárias ao bom desempenho da profissão, e contando com uma boa rede de relações sociais, é possível que esses fatores tenham contribuído a que não tivesse tido que suportar vários episódios de discriminação racial, ela só se refere a um. Ela não idealiza como episódio discriminatório o recado desafortado da diretora: "...se eu tivesse a petulância de voltar à escola, ela ia me bater". Essa ameaça foga a todos os padrões de cortesia do magistério. O conteúdo agressivo e francamente desrespeitoso da ameaça dessa diretora não estaria indicando que a professora Adélia, não sendo fenoticamente branca, não estava "no seu lugar"? Afinal, sendo professora, não estava "no lugar de negro

Branco e negro viam-se através de um prisma deformado. Tendiam a apegar-se, portanto, a expectativas de comportamento, a ideais de personalidade, e a concepções status e papéis sociais que ordenavam a situação de conflitos inter-racial, material e moralmente, como se previasse, para fins de classificação social e de tratamento racial, proco, um estado de servidão não declarada da raça negra. (FERNANDES, 1978, V. 1, p. 284-285).

A professora também afirma não ter vivenciado episódios de discriminação na vivência com as colegas de trabalho. A identidade profissional seria uma forma de equalizar a todas?

A institucionalização do racismo? Branqueamento do magistério primário?

Ao longo deste texto, apresentei uma série de informações que demonstram a existência de uma parcela, talvez pequena,²¹ de professoras não-brancas no magistério do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso. No entanto, essas professoras parecem desaparecer conforme vamos avançando para o final da década de 20. Só reaparecerão novamente após os anos 60, quando da ampliação de vagas nos cursos de magistério.

A seguir, coloco alguns pontos para discussão mas, principalmente, para a investigação.

No que se refere ao Distrito Federal, o acesso ao magistério público primário foi cada vez mais sendo restringido. Como se a professora primária, além de ter todas as qualidades da construtora da nação, também tivesse que ter a aparência física e social de uma nação que não éramos, nem somos até hoje. As informações obtidas na pesquisa sugerem que desse período em diante tornava-se quase impossível o ingresso de moças não-brancas ao magistério público carioca. Não é obra do acaso, nem por falta de condições intelectuais, que quase não se vêem alunas não-brancas nas antigas fotos do Instituto de Educação. Não aparecia mais a figura da "degeneração da raça", ou da "inferioridade de negros e mulatos". Essas representações englobadoras, a partir daí, aparecem em outras entidades como "perfeição física" e "psicológica".

No início dos anos 30, em termos simbólicos, a "construtora da nação" já estava pronta. As formas pelas quais ela era representada, "heroína", "sacerdote", "missionária", "líder social", era mais produto das circunstâncias sociais, políticas e culturais e da configuração de forças, específicas, de cada região. O conteúdo era basi-

²¹ Com os dados que levantei, não é possível afirmar se a magnitude do conjunto de professoras primárias não-brancas era grande ou pequena. São necessárias pesquisas mais amplias e mais aprofundadas.

camente o mesmo: construir a nação. As professoras primárias viam adquirido um perfil "moderno" e etnicamente "europeu". Contudo, nem todas as mulheres, em condições de aspirar ao magistério, puderam nele ingressar ou permanecer. A construção da nação no Brasil teve uma peculiaridade que não se ajusta a modelos clássicos. Aqui, estabeleceu-se em termos simbólicos diferenciação entre o "brasileiro", o "estrangeiro", e o "brasileiro inferior. Os programas escolares, de história pátria e moral e cívica, reproduziam a história oficial e conferiam a negros, índios mestiços, o mesmo papel subalterno e inferiorizado que lhes era dado pela maioria de nossas elites intelectuais e políticas. Heróis inteligentes, capazes, eram os brancos. Negros e índios eram svagens, atrasados, degenerados, dotados de todos os vícios cor da pele, de atributo simplesmente biológico, assume um conteúdo cultural, social e moral. "Cabelo ruim", "preguiçoso", "buro", "ladrão", e por aí vai. Esse processo aconteceu principalmente com os fenoticamente negros, ou de pele mais escura, que não podiam de alguma forma disfarçar a origem étnica. E a mesma maneira, também aconteceu com os índios e seus descendentes. Os epítetos, são muito semelhantes.

Mantendo-se a hierarquização racial através da "marca" e não origem étnica, foi possível limitar, sem que tenha sido oficializada em nenhuma legislação de ensino brasileira, o acesso de professoras escuras ao magistério público primário. E bem à brasileira: de fato e não de direito, foi negado à professora não-branca direito a apresentar-se também como padrão de virtudes. O resultado da "construtora da nação" não devia restringir-se à moratória conduzida profissional, mas era também estético e físico.

As políticas de ensino que na década de 20 vieram coroar e consolidar todo um processo de disciplinarização do professorado primário, e de preparação para que essas professoras assumissem seu papel na construção da pátria. Tais processos, que haviam começado anos antes, em nome de dar instrução a todos brasileiros independentemente de sua origem social, também foram responsáveis por criar tantas regras e normas para o ingresso e permanência no magistério, que tornaram quase impossível a presença de professoras escuras. É por isso que, nas velhas fotografias das Escolas Normais ou de grupos de professoras, quase não vemos professoras escuras.

Não é casual que Mato Grosso seja o estado onde tenha sido possível encontrar professoras não-brancas encarnando o modelo da “construtora da nação”, professoras que granjearam fama e consideração entre os seus. Apesar de, seguramente, terem enfrentado situações de preconceito, explícito ou implícito.

Como também não é casual que tenha sido possível encontrar em Minas Gerais a referência a professoras não-brancas depois da década de 20. Fazendo a ressalva de que lá, também, essas professoras parecem ter vivido situações de preconceito. Foram poucas as inovações educacionais em Mato Grosso. As poucas medidas de racionalização do ensino que foram empreendidas não “penetraram” o magistério. As reformas em Minas faziam parte de um projeto político mais amplo das elites mineiras. Os limites às inovações eram, portanto, maiores. Talvez as medidas que foram implementadas na Reforma Antônio Carlos (em 1927) tenham revolucionado o ensino público mineiro. Entretanto, vê-se que havia um esforço que contemplava a busca de legitimidade, portanto, do consenso.

Mais uma vez faço a ressalva de que as conclusões aqui apresentadas são provisórias. Faz-se necessário o investimento no tema: a história da educação dos negros, em especial dos intelectuais ou letrados negros. As novas gerações, negras, mestiças, escuras, não-brancas, seja qual for a denominação que lhes dermos, precisam inteirar-se da história “não-oficial”, para que possam aprender com as lutas, as vitórias e as derrotas do passado.

A seguir transcrevo os parágrafos finais de minha tese. Creio que essas considerações finais apresentam uma síntese razoável da relação que se estabeleceu entre escola/construção da nação e relações raciais no Brasil.

Ao finalizar essas considerações, devo deixar o registro que a escola pública brasileira, através de suas professoras, construiu a nação. No entanto, nada ou pouco fez para erradicar o preconceito racial que até hoje existe entre nós. E devo fazer a ressalva de que nunca senti “na pele” a discriminação racial e, portanto, não tenho como avaliá-la a não ser por solidariedade. No meu entendimento, o mais grave é

que se tenha retirado das nossas memórias escolares,²² rituais, tradições e rituais, tudo o que se refina à produção cultural africana ou indígena. Quando algum conteúdo positivo referente a esses grupos étnicos é transmitido na escola, o é como folclore, como uma lembrança muito antiga de um ritual, muito atrasado. Ou então, mistificado, assegurado-nos rapidamente que, a cada geração, estamos mais “branqueados”.

Onde estão os heróis negros e indígenas homenageados nos rituais pátrios? Os quilombolas e seus quilombos? Zumbi? Ainda hoje, quando se trata de homenageá-lo de alguma maneira, os movimentos negros e intelectuais, de muita luta dos movimentos negros e intelectuais, negros ou brancos “escuros” como somos os demais brasileiros, ele, e todos aqueles que lutaram contra a escravidão, aparecem como emblema da luta do escravo pela liberdade. Não são vistos como brasileiros lutando por justiça contra o colonizador. É esta a diferença, os nossos mitos de origem não retratam os heróis brasileiros de ascendência africana ou aqueles que já estavam aqui muito antes da chegada de Cabral.

Qual a diferença entre o herói pátrio e aqueles, como Zumbi e outros, que lutaram para escapar do jugo do senhor herói é apresentado como aquele que representa uma coletividade, visando o bem-estar de todos, o bem-estar de todos desejam e só ele pode conquistar, liderando de alguma maneira os demais. O inimigo do herói é inimigo da comunidade real ou imaginada. Sua derrota significa a sobrevivência e permanência desta comunidade. Se possível, sua derrota deve significar a destruição de um poder levelevo, mágico ou não, que impede a prosperidade comunitária. Sua lembrança e seus feitos são comemorados sempre, que as novas gerações saibam que compartilham de ascendência heróica e sintam-se unidos uns aos outros e compartilhem do mesmo mito de origem. O escravo, ao contrário, aparece nas histórias escolares como aquele que lutava apenas lutando pela liberdade pessoal ou, de um modo geral, do grupo de iguais. Sua aspiração à liberdade, portanto, não faz parte do nosso patrimônio comum. Sua história não é contada como sendo a de brasileiros que amavam a justiça, a liberdade e a igualdade entre os homens. Nos serve de exemplo inspirador.

²² O certo seria dizer que nunca entaram em nossa memória escolar.

Para a criação e a consolidação de uma comunidade nacional são tão importantes os heróis, as lembranças comuns, e demais mitos comuns, com a conseqüente diferenciação entre o "nós" e os "outros" que, basicamente, esse foi o mesmo padrão de construção para todas as nações ocidentais. Os processos foram diferentes, mas os elementos que constituem uma nacionalidade são os mesmos. O que nos faz brasileiros? A bandeira? O hino? O idioma comum? Memórias e tradições comuns? Um mesmo Estado, que se diz de todos nós? Todos esses elementos e outros mais. Contudo, sabemos que não somos todos cidadãos iguais. Alguns são mais iguais que outros (DA MATTA, 1990, p. 196-204; SANTOS, 1987).

Porque venhamos e convenhamos: os mitos de origem são mitos, histórias construídas sobre um passado remoto. No ocidente, transmitidos oficialmente, via escola pública. É a história do vencedor? É a história que mais convém às elites dominantes? É. O que teria sido da história da participação das massas populares na Revolução Francesa se a burguesia francesa não precisasse tanto dessas massas para derrubar a aristocracia? Caio Prado Júnior nos conta o que os bandeirantes fizeram com as populações indígenas na região que hoje é o estado de São Paulo. No entanto, os Bandeirantes fazem parte de nossos mitos de origem. Por que a Batalha de Guararapes não é nossa epopéia fundadora? Porque o nordeste perdia a primazia econômica para São Paulo? Ou porque um dos heróis da Batalha de Guararapes era negro?

Os programas de ensino não se referiam, e mesmo hoje não se referem, à participação dos batalhões negros na Guerra do Paraguai (SILVA, 1997, p. 38-41). O esquecimento foi em relação à quantidade (o número de brasileiros negros ou mestiços que formavam os batalhões) e em relação à qualidade (a bravura com que estes batalhões se moveram durante as batalhas). Negros e mestiços não devem ser heróis?"

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro : Ed. da UFRJ ; Brasília : Ed. da UnB, 1996.
- BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Carrilho*. São Paulo : 1984.
- BERND, Zilé, BAKOS, Margaret M. *O negro, consciência e trabalho*. Alegre : Ed. da UFRGS, 1991.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. *Revista Estudos Ristas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.
- CARRARA, Sérgio. *Tributo a Venus*: a luta contra a sífilis no Brasil passagem do século aos anos 40. Rio de Janeiro : FIOCRUZ, 1995.
- CARVALHO, José Murilo. Brasil : nações imaginadas. *Antropologia e Ciência Política* de Antropologia e Ciência Política, Niterói, v. 1, n. 1, jun. 1995.
- CHALOUB, Sidney. *Cidade febril*: coriços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1996.
- _____. 5. ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1996-2004 : Você sabe com quem está falando? : um ensaio sobre a tensão entre indivíduo e pessoa no Brasil.
- _____. *Relativizando* : uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro : Rocco, 1993.
- DAMÁZIO, Sílvia F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século XIX*. Rio de Janeiro : Ed. da UFRJ, 1992.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo : Ática, 1978. V. 1: Os padrões tradicionais de relações raciais.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro : J. Olympio, 1996.
- FRY, Peter. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 122-135, dez./jan./fev. 1996.

- GILLIAN, Angela, GILLIAN, Onik'a. Negociando a subjetividade de mulata no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 525-543, 1995.
- IANNI, Octávio. Literatura e consciência. In: SEMINÁRIO : O NEGRO NO RIO DE JANEIRO, 1988, Rio de Janeiro. *Estudos afro-asiáticos...* Rio de Janeiro : Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1988.
- MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1998.
- MOTA, Leonardo. *Vizinhos do norte*. São Paulo : Monteiro Lobato, 1925.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *As construções da nação: professoras primárias da Primeira República*. 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.
- PEIXOTO, Afrânio. *Clima e saúde: introdução bio-geográfica à civilização*. Rio de Janeiro : Ed. Nacional, 1938. (Biblioteca Pedagógica Brasileira).
- _____. *Minha terra e minha gente*. 1914. Trabalho inédito.
- PINTO, Regina Pahin. Educação do negro : uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Coletividades negras : ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo, *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 647-663, jun. 1977.
- _____. Identidade nacional, religião, expressões culturais : a criação religiosa no Brasil. In: SACHS, Viola et al. *Brasil & EUIA : religião e identidade nacional*. Rio de Janeiro : Graal, 1988.
- ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul : histórias de vida*. Campo Grande : Ed. da UFMMS, 1990.
- _____. Campo Grande : Ed. da UFMMS, 1990. p. 79-85: História de vida da professora Otília Leite Kravisc.
- _____. Campo Grande : Ed. da UFMMS, 1990. p. 29-37: História de vida do professor Luis Alexandre de Oliveira.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O negro no Rio após-abolição : marginalização e patrimônio cultural. In: SEMINÁRIO : O NEGRO NO RIO DE JANEIRO, 1988, Rio de Janeiro. *Estudos afro-asiáticos...* Rio de Janeiro : Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1988. p. 43-47.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política al na ordem brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro : Campus, 1987.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Ospetáculo das raças: cientistas, instituições e o racismo no Brasil*. São Paulo : Companhia das Letras, 1993. Cap. 4. institutos históricos e geográficos : guardiões da história oficial, p. 133.
- SILVA, Eduardo. *Dom Obá II d'Africa, o Príncipe do Povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor*. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- SOUSA, João da Cruz e. *Obra completa*. Rio de Janeiro : J. Aguiar, 1965. p. 659: Emparedado.
- SOUTO, Vieira. *Auxilios o ensino*. Rio de Janeiro : Typ. do Jornal Commercio, 1916. Discurso proferido na sessão solene da Associação Municipal Protetora da Instrução da Infancia Desvalida, 14 de julho de 1916.
- TUNDES, Silvério Almeida, COSTA, Nilson do Rosário (Org.). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 4. ed. Petrópolis : Vozes : ABRASCO, 1994.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, letras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-37)*. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1995.