

Professores negros na Primeira República

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. – UFMT – mullerlu@terra.com.br

GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21

Agência Financiadora: Fundação Ford (Penesb/UFF)

Em trabalhos anteriores investiguei a existência de professoras negras no magistério público primário durante a Primeira República, assim como os processos de branqueamento ocorridos na instrução pública, no Distrito Federal, Mato Grosso e Minas Gerais, que terminaram por excluir e/ou impedir o acesso de mulheres negras às funções docentes. Processo esse que se iniciou na década de vinte do século passado e que teve sua conclusão nos primeiros anos da década de trinta¹.

Durante a investigação dos acervos documentais encontrei algumas fotografias de professoras negras, no Estado de Mato Grosso e na cidade do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que essas fotografias mostravam professoras, ainda bastante jovens. Ou melhor, de idade semelhante a das professoras brancas do mesmo período. Entretanto, ainda eram poucas as fotografias. Documentos, regulamentos e normas, além dos estudos que analisavam o pensamento social brasileiro no Império e nos primeiros anos do Século XX, me fizeram persistir no caminho que me levou a conhecer o processo de “branqueamento” do magistério. Entretanto, novas pesquisas nos acervos iconográficos e também um entendimento mais amplo do que fosse a presença da população negra nos três Estados da federação trouxe mais dados ao “quebra-cabeça”. Ressalte-se dentre eles o esforço das elites da época em segregar simbolicamente essa população, contrapondo-se ao natural desejo e esforço de ascensão e mobilidade social, por parte de homens e mulheres negros.

Pouco a pouco, na medida em que “escarafunchava” os arquivos públicos, hemerotecas e coleções particulares atrás de fotos que comprovassem essa presença, me dei conta da existência de professores. Mas permanecendo a desigualdade de gênero. Isto é, como em relação às desigualdades de gênero entre homens e mulheres brancos no magistério, os professores negros também pareciam ocupar melhores posições que as professoras negras.

¹ MULLER, Lúcia (1999a); MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (1999b); MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (2003).

Faço a ressalva que os professores negros que apareciam nas fotos eram mais velhos. O que nos faz supor que ingressaram na docência ainda no período Imperial. Esses docentes de idade madura estavam, aparentemente, em situação profissional de bom nível. Inclusive em postos dirigentes, diretores de Escolas.

Agora me refiro aos alunos. É freqüente que o imaginário social brasileiro, acredite que a população negra só tenha tido acesso à escola nos idos dos anos cinqüenta, sessenta do século XX. Explica-se esse suposto acesso tardio, devido ao restrito desenvolvimento do ensino público, mas também a uma certa “imprevidência” das famílias negras. As fotos que se apresenta a seguir demonstram que esse mito é falso. Veremos várias turmas de crianças negras, ou quase todas negras. A provar que as famílias tinham preocupação com o futuro de seus filhos. Veremos também fotos de alunos e professores de Escolas profissionais. A Escola profissional seria um espaço mais facilmente alcançável que a Escola secundária?

Construindo o objeto

A meu ver, pesquisar a história de grupos negros no Brasil é construir a história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, talvez 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. Aliás, uso essa expressão por não encontrar outra que distinga as pessoas “lidas” a ponto de poder ministrar seu conhecimento a outros, os professores, daquelas que não sabiam ou mal sabiam ler e escrever. Devemos lembrar que o monopólio do Estado sobre o mercado de títulos escolares inicia-se com a Revolução de 30. Antes, havia pouco controle estatal sobre as profissões.

A utilização simultânea de fontes documentais e iconográficas se fez necessária. O documento de arquivo, em geral, no caso da educação, é um documento oficial, de Estado. Portanto, é um documento que nem sempre reflete o processo histórico da 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 nada têm a ver com a importância do documento em si.

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.

Qual a Cor dos Educadores Negros?

Devo esclarecer que, devido à peculiar classificação racial que existe no Brasil usarei diferentes denominações para referir-me a pessoas ou grupos, brasileiros, enfim, de ascendência africana. Ademais, quando se trata de pesquisa histórica, a classificação racial utilizada em nossa sociedade pode induzir-nos a erro ou a não problematizar questões sérias para a discussão das relações 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. As denominações utilizadas nas certidões eram parda, escura, morena. 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.

Quem são os brasileiros?

No Brasil, a preocupação com a descrição anatômica dos “povos” inicialmente coube aos médicos nas suas várias especialidades. A relação entre patologias e grupos ‘raciais’ foi objeto dos primeiros trabalhos que se debruçaram em torno da crucial questão: quais são e como são as ‘raças’ que formam a nação? Essa atenção dispensada pela medicina à conjunção entre patologia e clima não ofuscou toda a discussão, que se travava no interior de instituições oficiais, relacionadas à política imigratória, à expansão de fronteiras, às políticas de povoamento, trabalho e ao fim da escravidão no país.”

Ao abordar as discussões a respeito de definições distintas acerca da formação social brasileira, diferentes médicos se depararam com a necessidade de enfrentar um mesmo enigma: quem eram os “brasileiros”? Raça foi o termo corrente para aludir-se à história, ao passado e à herança – tudo aquilo que deveria ser esquecido, corrigido e redimido em nome de um futuro eugênico para o país. A Eugenia seria a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria os médicos, os educadores e os juristas.

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”².

² CARRARA. Sérgio (op. cit.: 128). Citando declaração de um médico paulista, Claudio de Souza Lima, em 1904.

A ênfase no papel da educação indica que no seio do pensamento eugenista consolidava-se a posição que era possível “corrigir” as raças inferiores. A metáfora da nação como um corpo biológico, cujo processo de transformação poderia não só ser observado e descrito, mas, sobretudo, ajustado e adequado aos projetos civilizatórios, perpassava o discurso das elites políticas e intelectuais no país durante as primeiras décadas do século XX.

A vinculação entre a nação e o corpo se fez presente em uma série de discursos de caráter prescritivo, orientados por um poder de autoridade singular. Em comum partilharam a crença de que era possível corporificar as imagens dos *indivíduos* , do *brasileiro* , do *trabalhador* , do *doente* em inúmeras representações construídas em torno da nação e seus padrões de nacionalidade.

Tem sido pouco discutido como, no interior das instituições responsáveis por uma intervenção mais direta na população responsabilizada pelo “atraso” do país, são reconfiguradas idéias que orientam tanto os discursos oficiais quanto as práticas de intervenção. No que se refere à ocupação e desocupação de postos no interior da carreira do magistério, já sabemos que ocorreu um processo intencional, ainda que não explicitamente definido, de negação de espaço profissional a esse grupo racial. Qual terá sido a *formação estratégica* (SAID: 1990)? O estabelecimento de um campo comum de observação/atuação que envolveu um modo particular de apreensão sobre um mesmo objeto, no caso a população negra e em especial aos professores negros? Temos a hipótese que a permanência e a consolidação dessa representação só foi possível porque foi inventada, reiterada e aludida em experiências cotidianas. Mesmo que vagamente partilhada, porém inteligível em todas as formas de interlocuções, uma representação negativa da população negra consolidou-se nas instituições de ensino.

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 antiestéticos; 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)

A educação pública adquire uma feição organizada e sistematizada na década de 20. A partir desse momento estabelecem-se normas que adquirem força de lei, pois foram consignadas

nos regulamentos, que também representam formas institucionalizadas das mesmas concepções raciais vigentes. Contudo, não podemos desconhecer as representações que nossas elites faziam da imensa maioria dos brasileiros. Éramos inferiores, podíamos ser educados, mas seríamos educados, no caso do Distrito Federal, por aquelas professoras, “física” e “psicologicamente” sadias 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 das três raças fundadoras. Nossas elites consideravam que essa heterogeneidade era contraproducente, verdadeiro obstáculo ao progresso do país (QUEIROZ, 1988).

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

No final do século XIX e início do século XX 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, a história oficial. Essa história começou a ser construída ainda no Império, a partir da criação dos Institutos Históricos e Geográficos.³ A composição social de seus associados denotava claramente as ligações com os grupos de poder econômico e político da época. Tinham como objetivo “construir uma história nacional “[...] recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos”. (SCHWARCZ, 1993, pp. 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. O negro era o responsável pelo atraso. Terminando por encontrar no “branqueamento”, a ponte entre o passado heróico e as possibilidades futuras do país.

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 escrúpulo de asseio com relação às ceroulas, às camisas, às meias.*[...] E assim inventamos uma *teoria do corpo*, acompanhada de uma prática cujo

³ Sobre os Institutos Históricos e Geográficos e a construção de uma história oficial brasileira, ver (SCHWARCZ, 1993, Cap. 4, p. 99-133).

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, pp. 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, a ocupações 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 discricionárias 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 procuram dar maior ênfase aos aspectos culturais, e têm contribuído para romper estereótipos consolidados sobre o cativo. Esses estereótipos contribuíram, ao longo dos anos, para reforçar as imagens negativas sobre os grupos negros. Um deles é o de que os cativos não dariam importância a laços familiares. Os estudos 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. Outro estereótipo muito forte e que provavelmente está na base das representações que atribuem a negros e mestiços condutas irresponsáveis e imprevidentes, refere-se à versão que, decretado o fim do cativo, os ex-cativos abandonaram as fazendas 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 escravatura.

Mesmo antes da abolição já tínhamos um significativo número de libertos. Hebe Maria Mattos (1998) registra que, em 1872, 41% da 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 jornaleiros, camaradas, capatazes, pequenos sitiantes, 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. Negros e mestiços representavam 37,3% da população carioca em 1890.⁴ Essa população esteve nucleada espacialmente, até os primeiros anos do século 20, na África Pequena.⁵ A maioria dos habitantes desse espaço, homens e mulheres, dedicavam-se a ocupações manuais. Contudo, havia uma parcela feminina desses grupos que se dedicou 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, pp. 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, ainda são poucos os 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.

Os obstáculos na obtenção de reconhecimento intelectual

A existência histórica de negros e mestiços instruídos tem sido vista comumente como “a exceção que confirma a regra”. Entretanto, de alguma maneira, antes e depois da Abolição da escravidão, escravos e forros, negros e mestiços, encontraram maneiras de obter instrução ou, pelo menos, incentivar sua descendência a obter instrução (QUEIROZ, 1977, p. 647-663). Temos as referências de intelectuais negros ou mestiços como Cruz Lima, André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Lima Barreto, mas também anônimos ou pouco conhecidos como o próprio Dom Obá II D'África, recuperado por Eduardo Silva (1997).

⁴ DAMÁZIO, 1992, p. 34. Segundo esta autora, o censo de 1906 não comportava o item raça.

⁵ 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.

Temos a referência desses professores negros no Distrito Federal e em Mato Grosso que estavam em condições de submeter-se a concurso para auxiliar de ensino na década de dez. 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 “incapacidade” 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 “sáísse 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.

Estereótipo muito comum no início do século e que tem vigência até hoje na sociedade brasileira: negros “deviam aprender qual era seu lugar” (FERNANDES, 1978, v. 1, p. 269-292). Através de seu duplo, o escrivão Isaiás Caminha Lima Barreto (1984, p. 17), reproduz o drama daqueles que aspiram a ingressar no mundo letrado e encontram toda sorte de resistências, de “má vontade” velada.

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

Cri-me fora de minha sociedade, fora do agrupamento a que tacitamente eu concedia alguma cousa e que em troca me dava também alguma cousa.

Demarcando as diferenças

Os dados obtidos sobre a existência de professores negros na Primeira República, atestada pelas fotografias, autorizam a conclusão que o pensamento racista, produzido em final do século XIX e início do século vinte, não empolgou 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/(...)/Nesta nossa raça preta/Nunca teve um traidor:/Judas, sendo um homem branco, /Foi quem traiu Nosso Senhor [...] ⁶

De fato, a convicção de que não-brancos eram inferiores e que o branqueamento da população brasileira era algo desejável e, mesmo, imprescindível, frequentou 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, ⁷ 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, estabeleceram-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 ou racial 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 racial 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 “saudável”. 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 que participam das esferas políticas decisórias, dos debates externos e diplomáticos. Assim, se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais, conformaram um argumento freqüente nos debates que levaram à elaboração dessas mesmas medidas. (SCHWARCZ, 1993, p. 247. Grifos da autora)

Evidentemente, a ênfase dada à aparência do magistério nos anos vinte, e em diante, 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.

⁶ Versos de um desafio nordestino citados por MOTA, 1925, p. 93-94 apud SILVA, 1997.

⁷ Da mesma maneira, estabeleceram o *como*, quais seriam as formas pelas quais os beneficiários receberiam a Intervenção.

A admitir-se que continuem 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.

Certidões de nascimento e registro da “cor” das professoras do Distrito Federal

Descrevo parcialmente os requerimentos de candidatos a professores encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (ACGRJ). 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 de batismo ou pública forma ou certidão de “perfilhação”. A partir de 1920, incluíam-se também atestados de vacinação e re-vacinação. A partir deles, foi possível identificar um número reduzido de candidatas “não-brancas” aos concursos. Em aproximadamente 60% dessas identificações não está assinalada a “cor”. Igualmente, nem todos têm preenchida a profissão do pai no momento do registro. Não obstante, é possível pensar culturalmente esse problema. No Brasil, a designação da “cor” da pele “[...] não designava matizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas.” (MATTOS, 1998). No caso das certidões de nascimento, é possível verificar que existe uma correspondência entre a posição social dos pais e a “cor” com que a criança era registrada. Filhas de doutores, quando preenchida a rubrica “cor”, eram sempre brancas.

O que mais podemos retirar desse conjunto de documentos? A maioria dos pais era casada. Dos documentos que trazem a nacionalidade do pai e da mãe podemos encontrar 75% % de pais brasileiros. Filhas de imigrantes começavam a ingressar no magistério: aproximadamente 13% dessas brasileiras eram filhas de pais portugueses, italianos ou espanhóis. Apesar de não constar nos documentos, a profissão de 60% dos pais, as profissões, quando assinaladas, indicam que a composição social do magistério não era das mais altas. Provavelmente essas moças pertenciam à pequena classe média ou a estratos superiores dos trabalhadores manuais. Os percentuais são os seguintes: 8% declaram-se “doutores”; 3% declaram-se comerciantes; 9% são funcionários públicos; 7% são militares (divididos em alferes, tenentes, capitães, majores, 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; 2,5% são pardos(as) e 1,25% são morenos(as). 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 alforriados ou comprado sua liberdade, muitos deles adotavam o sobrenome da família “proprietária” (FREYRE,1951).

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 de escravidão? 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? Entretanto, quando cotejamos essas exíguas informações, trazidas pelas poucas certidões que mencionam a cor, com as fotografias podemos perceber que o número de moças negras era muito maior do que o anunciado pelos documentos.

Contudo, para um estudo deste tipo, dever-se-ia ampliar o número e o tipo de fontes pesquisadas. Haveria que buscar outros acervos e 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,⁸ 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 as nossas colegas pretas. Pois se nós sentamos na aula com as pretas, por que não podíamos correr na rua?”

Vale ressaltar que essa escola era particular. Sua diretora, tia de 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

⁸ MORLEY, Helena [Alice Caldeira Brandt]. *Minha vida de menina*.

também fazia referência a uma professora primária, “mulata”, que a ajudou a controlar uma turma de alunos muito rebeldes. Nesse livro não há mais comentários sobre alunas ou professoras negras. Mas podemos inferir que as poucas moças que conseguiam estudo, e uma profissão, ainda tinham que haver-se com a má vontade adquirida devido à cor de sua pele.

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 (PROEDES/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 apareciam tão claramente, nem nas fontes escritas. É o caso do registro da existência de professoras não-brancas. As fotos mostrando o que os documentos escritos silenciavam. Encontrei duas fotos de uma mesma professora, tiradas em anos diferentes e, em situações sociais diferentes, e em cada uma a professora tinha uma cor de pele diferente. Na foto mais antiga, quando ela ainda não tinha uma certa proeminência social, vê-se uma moça de pele muito escura. Na outra, mais recente, retratada sua ascensão social, vê-se a mesmíssima moça com a pele bem mais clara. Seguramente, a segunda fotografia foi retocada. Era essa uma prática comum no início do século? Haveria que investigar mais amplamente.

Outro processo interessante que só as fotos puderam mostrar: a estreita relação pátria/escola. Nos anos 10, as cerimônias cívicas eram realizadas na Prefeitura. As fotos nos dizem que os participantes dessas festas eram populares da cidade, homens e mulheres, negros, mestiços, escuros. Já no início da década de 20, essas festas são transferidas para as escolas. Mudam os participantes e os atores. Alunos, professores, autoridades. Os alunos eram de diferentes cores, mas as professoras eram brancas ou muito claras. Também é possível encontrar foto da Bandeira Nacional ladeada por alunas muito jovens, todas elas brancas.⁹ Manifestação simbólica e pictórica da vontade, tantas vezes manifestada pelas elites, de uma nação branca ou branqueada?

Nas fotos vêem-se mudanças significativas com o passar dos anos e com a instituição gradativa da “modernização” no ensino. Também em relação às vestes e “poses” - as atitudes das professoras diante do fotógrafo - houve mudanças apreciáveis. Foi assim que pude perceber que, paulatinamente, ia sendo delineada a figura da construtora da nação. Cada vez menos “natural”, cada vez mais “imbuída” de sua missão. Esse processo refletia-se também, insisto, nas poses para as fotos.

⁹ 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.

O confronto da palavra oficial, o texto escrito, com o depoimento biográfico explicita bem o limite dos sistemas normativos. De alguma maneira, os indivíduos encontram espaços de liberdade, mesmo quando submetidos a regras rigorosas. Como veremos mais adiante, as professoras obtiveram espaços de negociação, manipulação e até de recriação dos modelos culturais que queriam lhes impor, apesar de todos os cerceamentos culturais. O modelo ideal da “construtora da nação” nem sempre foi seguido ao pé da letra. A utilização de diferentes tipos de fontes começou a mostrar um personagem que estava encoberto: a professora negra. 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.

Foram poucas as inovações educacionais em Mato Grosso. As poucas medidas de racionalização do ensino que foram empreendidas não “peneiraram” o magistério. Talvez ali, não fosse tão necessário a ocorrência de um “branqueamento” do magistério. 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.

Referências Bibliográficas

- ARAUJO, Emanuel (org.). **A Mão Afro-Brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. São Paulo: Tenenge, 1988.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6. ed., Rio de Janeiro: Ed. d UFRJ; Brasília, DF: Ed. da UnB, 1996.
- BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1984.
- BERND, Zilá, BAKOS, Margaret M. **O negro, consciência e trabalho**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1991.
- BOMFIM, Manuel. **O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.
- CARRARA, Sérgio. **Tributo a Venus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.
- CARVALHO, José Murilo. Brasil: nações imaginadas. **Antropolítica: revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, Niterói v. 1, n. 1, jun. 1995.
- DAMÁZIO, Silvia F. **Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século**. 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, 1951.
- 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. 1995-1996.
- LUIZ EDMUNDO. **O Rio de Janeiro do Meu Tempo**. 2ed. Rio de Janeiro, Conquista: 1957.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- MULLER, Lúcia(a). **As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói: Intertexto, 1999.

- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues(b). **Professoras negras na Primeira República** (21-67) In OLIVEIRA, Iolanda (coord.). **Relações Raciais e Educação: alguns determinantes**. Niterói, Intertexto, 1999.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. “Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In OLIVEIRA, Iolanda (org.) **Relações Raciais e Educação – novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A (Coleção Políticas da Cor), 2003.
- PINTO, Regina Pahin. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago.1987.
- PROENÇA, Manoel Cavalcante. **Explicação de Hemeterio dos Santos (:2)** In **Jornal de Letras**, Ano VII, Rio de Janeiro, novembro de 1956.
- 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 & EUA: religião e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Hemeterio José. **Grammatica Elementar da Língua Portuguesa, extrahida dos melhores autores**. Rio de Janeiro, 1879.
- _____. **Frutos Cativos**. poesia. Rio de Janeiro, 1919.
- 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.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Cap. 4: Os institutos históricos e geográficos: guardiões da história oficial, p. 99-133.
- 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.
- TORRES, Alberto. **O Problema Nacional Brasileiro: introdução a um programa de organização nacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1938.
- VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.