

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FERNANDA LOPES RODRIGUES**

**A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA MARANHENSE NO ESTUDO SOBRE A  
FORMAÇÃO DA PROFESSORA NA ESCOLA NORMAL PÚBLICA EM SÃO LUÍS  
(1930-1945)**

São Luís  
2011

**FERNANDA LOPES RODRIGUES**

**A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA MARANHENSE NO ESTUDO SOBRE A  
FORMAÇÃO DA PROFESSORA NA ESCOLA NORMAL PÚBLICA EM SÃO LUÍS  
(1930-1945)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diomar das Graças Motta

São Luís  
2011

Rodrigues, Fernanda Lopes.

A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal pública em São Luís (1930-1945)/Fernanda Lopes Rodrigues. – 2011.

140f.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientadora: Diomar das Graças Motta.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em educação, 2011.

1. Professores – Formação - Mulher Negra.
2. Educação – Gênero I. Título

CDU 37.091.21 – 055.2 (=96)

**A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA MARANHENSE NO ESTUDO SOBRE A  
FORMAÇÃO DA PROFESSORA NA ESCOLA NORMAL PÚBLICA EM SÃO LUÍS  
(1930-1945)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diomar das Graças Motta

Apresentada em: 14.10.2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Diomar das Graças Motta (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Profa. Dra. Kátia Evagelista Regis  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Suplente)  
Universidade Federal do Maranhão

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua misericórdia para comigo.

À Profª Drª Diomar das Graças Motta, pela dedicação e paciência durante a orientação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA, pelo acolhimento.

À minha mãe, Maria Cristina Lopes Rodrigues, pelas orações, carinho, educação e por se fazer presente em minha vida.

À minha família: avó, tios, primos, irmãos e sobrinhos. Minha conquista também é deles.

Aos amigos e amigas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFMA, especialmente a Carlos Benedito, Carla Georgea e Regimeire.

Às colegas do Mestrado em Educação, em especial à Camila Ferreira e Kellen Coimbra, pela amizade, pelas trocas, pela convivência que tornaram esses dois anos algo muito mais fácil de se viver.

Às amigas do Curso de Pedagogia que continuam caminhando ao meu lado, sobretudo à Fabianne Gomes.

Às amigas do Instituto Federal do Maranhão, Valkiria e Francisca, pela colaboração, carinho e amizade.

Às assistentes de pesquisa, Janaina, Paula, Patrícia e Neideane. Deus sabe que não conseguiria terminar se não fosse o esforço delas.

Aos homens e mulheres negros e não-negros, professores e professoras que colaboraram em meu processo formativo.

A todos que contribuíram para que este trabalho e essa etapa da minha vida fossem alcançados. É mais uma conquista que não é apenas minha!

“Saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetido a exigências, compelido a expectativas alienadas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas possibilidades”.

Neuza Souza

## RESUMO

Este texto aborda discursos acerca da presença da mulher negra, como aluna do curso de formação para o magistério da Escola Normal pública, no período de 1930 a 1945, em São Luís - MA. Tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa historiográfica sobre as condições de sua formação, bem como as exigências que lhes eram colocadas. As fontes documentais foram: os processos da instrução pública, relatórios do interventor federal e diretores da instrução pública, edições do Diário Oficial do Estado e dos jornais “O Imparcial” e “A voz do Norte”, como também textos da legislação educacional e obras pedagógicas publicadas por intelectuais à época. Nesta análise procurou-se responder aos seguintes questionamentos: quais eram as demandas da mulher negra professora no cenário educacional maranhense? Quais as condições para formação no magistério? Como era socializado o discurso eugênico neste curso? Quais os sentidos do acesso da mulher negra ao Curso Normal e de sua atuação no magistério? Seria uma estratégia de branqueamento das alunas negras? Para responder a esses questionamentos elegeram-se como categorias analíticas gênero e raça/etnia, apreendendo-se suas conexões e implicações com os sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, foram fundamentais estudos de Guimarães (2003, 2008), Hahner (2003), Hofbauer (2006), Louro (2010), Meyer (2003), Santos (2005) e Scott (1990), entre outros. Tomou-se como fio condutor de análise o movimento eugênico no cenário brasileiro, discutindo-se suas consequências na definição do papel da escola e da função social das educadoras, especialmente aquelas responsáveis pela educação primária. Opção que se sustentou nos trabalhos de Dávila (2006), Diwan (2007) e Viviani (2007). A partir do material coletado desenvolveu-se o estudo da oferta e das condições de funcionamento da escola primária em São Luís, principal local de atuação, como também de formação das futuras alunas da Escola Normal. Analisaram-se, igualmente, as concepções sobre magistério, a forma de ingresso, estrutura e o funcionamento da Escola Normal pública em São Luís. Para isso, foram indispensáveis estudos de história da educação como os de Rodrigues (1993), Sousa (2008), Veiga (2007), Vianna (2002), Vicentini & Lugli (2002). Discutiram-se, ainda, as causas para o silenciamento acerca do pertencimento étnico-racial das alunas negras da Escola Normal, pondo em evidência a conclusão de que o Curso Normal funcionou como meio de branqueamento das alunas negras.

Para isso, tomaram-se como essenciais estudos de Munanga (1999), Schumacher & Brazil (2007) e Skidmore (1976), entre outros. Com base na noção foucaultiana de que o poder difuso no tecido social não está sob o domínio de quem quer que seja, buscou-se perceber as estratégias de resistência aos discursos que definiam lugares e posturas à mulher professora, a partir de uma visão misógina e racista.

Palavras-chave: Formação de professores. Gênero. Mulher Negra.

## ABSTRACT

This text examines discourses about the presence of black women, as a student of the training course for the public teaching of the Normal School, from 1930 to 1945, in São Luís - MA. Aims to present the results of historical research on the conditions of its formation, as well as the requirements that they were placed. The documentary sources were: the processes of public education, reports the intervening federal and directors of public instruction, editions of the *Diário Oficial da União* and the newspapers "O Imparcial" and "A Voz do Norte" as well as texts of legislation and educational works pedagogical published by intellectuals at the time. This analysis intended to answer the following questions: What were the demands of the black woman teacher in the education of Maranhão? What are the conditions for training in teaching? How eugenics discourse was socialized in this course? What are the meanings of black women's access to the Normal Course and her acting in teaching? It would be a strategy of whitening black students? To answer these questions were elected as analytical categories gender and race / ethnicity, learning to their connections and implications for research subjects. In this sense, were fundamental studies of Guimarães (2003, 2008), Hahner (2003), Hofbauer (2006), Louro (2010), Meyer (2003), Santos (2005) and Scott (1990), among others. Was taken as a common thread of analysis the eugenics movement in the Brazilian scenario and discusses its consequences in defining the role of the school and the social function of teachers, especially those responsible for primary education. Option that has been sustained in the work of Davila (2006), Diwan (2007) and Viviani (2007). The collected material was developed to study the offer and the operating conditions of primary school in São Luís, the principal place of operation, as well as training of future students of the Normal School. We analyzed also the conceptions about teaching, how to enter, structure and functioning of the Normal Public School in São Luís. Therefore, studies were indispensable history of education such as Robinson (1993), Sousa (2008), Veiga (2007), Vianna (2002), Vicentini & Lugli (2002). Were discussed also the causes of silencing on the ethnic-racial black students of the Normal School, highlighting the conclusion that the normal work as a means of laundering of black students. To do this, have become as essential studies Munanga (1999), Schumacher & Brazil (2007) and Skidmore (1976), among others. Based on Foucault's notion that the diffuse power in the social context is not under the control

of anyone, we sought to understand the strategies of resistance to the discourses that defined places and postures to the woman teacher from a misogynist and racist vision.

Keywords: Teacher education. Gender. Black Women.

## SUMÁRIO

	p.
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>2</b>
<b>2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Encontros e desencontros na composição da “caixa de ferramentas”.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Diálogo acerca dos conceitos e categorias <i>usados</i>.....</b>	<b>12</b>
<b>3 “PELA EDUCAÇÃO”: sentido, objetivos e oferta da escolarização....</b>	<b>39</b>
<b>4 MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO MARANHÃO: condições de formação e trabalho das “abnegadas plasmadoras da geração que desponta” .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 Concepção da Formação.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 Formação para o magistério.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3 Condições de trabalho.....</b>	<b>100</b>
<b>5 A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA NO ESTUDO ACERCA DA ESCOLA NORMAL EM SÃO LUÍS.....</b>	<b>106</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>FONTES</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No período de 2007 a 2008 realizei o trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (RODRIGUES, 2008), onde abordei o tratamento dispensado à questão étnico-racial na formação do/a Pedagogo/a. Ao término da pesquisa, surgiram novos questionamentos, que me levaram a ingressar na pós-graduação, a fim de saná-los. Questionamentos esses decorrentes de duas situações. Por um lado, ao tratar da implementação da Lei nº. 10.639/03<sup>1</sup> no referido curso, angustiava-me a ausência de debates acerca da temática racial no espaço de formação docente. Por outro lado, obtive informações acerca da escolarização da pessoa negra no Brasil, percebendo a luta em defesa do seu acesso ao espaço escolar e as reivindicações para que na formação docente fossem pontuados o respeito e a tolerância para com estas pessoas.

Além disso, minha participação no Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGE), ambos da UFMA, me levou a problematizar a história da escolarização da população negra, sobretudo a formação para o magistério no contexto da expansão da educação primária, que propiciou a entrada da população pobre, em sua maioria mestiça, na escola no início do século XX (VEIGA, 2007).

Tentei sistematizar meus questionamentos no anteprojeto apresentado ao Mestrado em Educação da UFMA, em 2009, intitulado “Educação, gênero e etnia: resgate histórico das experiências educacionais para mobilidade social das pessoas negras empreendidas pela sociedade civil nos anos de 1930 a 1945”.

Dispus-me a estudar o tema, organizando o “aporte teórico”. Afinal, o narcisismo acadêmico coloca o problema de uma suposta “legitimidade” do fazer científico que se sustenta na quantidade de obras lidas, conceitos arrolados e citações apresentadas. Minha preocupação centrava-se em três pontos: o que fazer para que os resultados da pesquisa fossem socializados; como os pares

---

<sup>1</sup> Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições educacionais da Educação Básica, bem como do ensino da educação das relações étnico-raciais.

legitimariam a proposta; e, principalmente, que o anteprojeto fosse aprovado quando da seleção.

Assim, concorri de acordo com o edital para a linha “Instituições escolares, saberes e práticas educativas”. O anteprojeto tinha a marca de uma trajetória acadêmica de buscas, inquietações e identificação de oprimidos e opressores nas relações sociais. O exercício crítico, não obstante, me fez perceber que tal postura é própria à interpretação da história da população negra a partir da noção de “hipótese repressiva<sup>2</sup>”, na qual se procuram vítimas e opressores/as, falando de hierarquias e dicotomias como se sujeitos, grupos e classes estivessem sempre “maquinando” algo contra outros.

Foucault (2009), ao abordar e “colocar o sexo em discurso”, diz que não se trata de questionar quais teorias esses discursos introduzem, com quais juízos de valor se identificam ou quais ideologias (se dominante ou dominada) representam. Mas, de interrogá-los em relação à sua produtividade tática – ou seja, sobre quais efeitos de saber e poder viabilizam –, bem como à sua integração estratégica – logo, as conjunturas e correlações de forças que tornam necessários tais discursos. Este é o desafio deste trabalho: compreender, em um olhar retrospectivo, a produtividade e a integração estratégica dos discursos sobre a formação da mulher negra maranhense para o magistério no período de 1930 a 1945 em São Luís-MA.

Além disso, minha inserção em espaços de discussões para além do acadêmico me fazia crer que tinha o dever de dar um retorno àqueles com quem trabalhava. Por isso, minha postura tem sido a de evitar confundir a relevância sociológica do objeto com a social, para opor-se à definição de compromisso social fundamentada na “hipótese repressiva”. A esse respeito, a exposição de Rosa Maria Bueno Fischer<sup>3</sup> (2007, p. 51) foi muito elucidativa ao tratar dos compromissos a serem assumidos pela pesquisa:

---

<sup>2</sup> Foucault em “A história da sexualidade I” (2009) diz que a noção de repressão não permite a compreensão do funcionamento real do poder, pois não existe fundamento em uma explicação sustentada em uma hipótese onde o poder somente domina, oprime, silencia, anula. Na verdade, a noção de hipótese repressiva parte de uma perspectiva que não considera o potencial de mudança e não percebe como os discursos podem se multiplicar, não somente contra ou fora do poder, mas a partir dele mesmo, em favor dele. Afinal, “quando se definem os efeitos do poder em termos exclusivamente negativos, tem-se uma concepção puramente jurídica do poder, identifica-se o poder com a lei que proíbe” (CASTRO, 2009, p. 386).

<sup>3</sup> Neste estudo, procuro utilizar o nome completo das autoras, com o intuito de dar visibilidade às suas produções, ainda que isso seja contrário às normas usuais.

Se negamos a hipótese repressiva, se não nos contentamos em simplesmente bradar contra todos os poderes, muito menos em buscar a revelação da verdade mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo da educação [...], é bem verdade que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores. Trata-se sem dúvida de assumir um posicionamento de outra natureza.

Daí que neste estudo, pretendo pensar o sujeito mulher negra não como vítima, subordinada. Mas enfatizar, sobremaneira, as resistências à docilização<sup>4</sup> a que seus corpos eram submetidos. Meu objetivo geral é abordar os diferentes discursos sobre a formação da mulher negra para o exercício do magistério primário, durante os anos de 1930 a 1945, no Maranhão, na Escola Normal de São Luís. Período marcado pela intervenção normativa de cunho nacional na educação, na contramão do que até então vinha sendo desenvolvido por meio de reformas educacionais fomentadas principalmente em nível estadual (FAUSTO, 2002; VEIGA, 2007).

A partir da década de 1930, se intensifica a criação de instituições científicas, educacionais e religiosas, bem como a estruturação de ministérios e outros órgãos governamentais que tomam a questão da educação das massas populares como um problema. São, então, instituídos programas profiláticos e assistencialistas pelo governo federal, tais como os de profilaxia mental e assistência aos doentes, como também de auxílio às gestantes e às famílias numerosas. Nesse período houve a extensão do Serviço Social por todo o país e a fundação do Instituto Nacional de Puericultura, no Rio de Janeiro, em 1937, pelo Ministério da Educação (VIVIANI, 2007).

A atuação do poder central não apenas se propôs a implementar princípios eugênicos, como o apresentado na Constituição Federal de 1934, como também partiu de uma concepção de educação escolar e de formação docente fundamentadas nos princípios eugênicos e higienistas acatados no final do século XIX, mesmo quando já não havia amparo legal para isso. Tais princípios justificaram e legitimaram o direito de fala do saber médico no campo educacional, por meio da

---

<sup>4</sup> O grande objetivo das tecnologias de disciplinamento é a constituição de corpos dóceis, que não apenas são objetivados em uma rede disciplinar, mas que se sentem parte dessa rede concebendo o disciplinamento como natural. Ou seja, não apenas materializa-se o sujeito a partir das regras, mas são criadas as disposições sociais de adaptação às regras. Falar de corpos dóceis não é falar de corpos obedientes, mas de corpos “maleáveis e moldáveis”, em que tanto o estar no mundo, como o pensar e conhecer o mundo são forjados em decorrência da atuação do poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2007).

definição do papel social da escola e, conseqüentemente, dos/as professores/as. À escola cabia colaborar no aperfeiçoamento da raça e no saneamento do país, livrando-o de valores e vícios próprios da população pobre e miscigenada, que se constituía um obstáculo ao projeto civilizatório das elites (VEIGA, 2007).

Ademais, esse é um período de grande atuação do movimento social negro, especialmente por meio da Frente Negra Brasileira-FNB e do Teatro Experimental do Negro (TEN), ambos representantes de uma luta antirracista que discutia o papel da pessoa negra na sociedade, ainda que de perspectivas diferenciadas.

A educação pública no Maranhão não passou imune ao debate travado nacionalmente acerca do objetivo e da tarefa da escola. Isso refletiria, ainda, na concepção de formação das professoras primárias. Tudo isso, a meu ver, torna o período de 1930 a 1945 relevante nos estudos da história da educação, pelas imbricações entre gênero e raça.

Minhas leituras preliminares sobre esse período evidenciavam esforços por parte dos órgãos oficiais para a homogeneização cultural e de pensamento que, direcionados à população negra, implicavam uma política de branqueamento. Política que tinha na escola um espaço real de possibilidades de concretização. Tinha claro que as ações educativas realizadas à margem, como estratégias alternativas de escolarização, também expressavam a tendência/necessidade de branqueamento cultural e social, por serem elaboradas na sociedade em que esse sistema de pensamento se forjava. Mas, como essas noções eram abordadas nos espaços de formação para o magistério? Quais formas de saber eram produzidas para ratificar ou contestar tais compreensões? Como se estabeleciam as relações de poder<sup>5</sup> de modo a garantir a direção de condutas dos diferentes sujeitos?

Para responder estes questionamentos, defini um itinerário metodológico. Inicialmente, reconheci que minha condição de mulher negra e estudiosa das questões étnico-raciais apresentava riscos, pois a visão de mundo do grupo social em que se está inserido condiciona não apenas a escolha do objeto de investigação, mas também a interpretação dos fatos estudados. Questão que acredito poder ser superada, à medida que o quadro teórico garanta a credibilidade do trabalho, sendo

---

<sup>5</sup> Importa registrar que “as relações de poder são um conjunto de ações que têm por objetivo outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades: induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam, impedem” (CASTRO, 2009, p. 327)

preciso ponderar sobre conhecimentos tidos como legítimos, verdades acabadas e respostas prontas. Afinal, “colocar em suspenso” noções prévias acerca do objeto não resulta somente da definição do quadro teórico. Torna-se, assim, indispensável uma contínua “vigilância epistemológica”<sup>6</sup> que pondere sobre a validade dos conceitos e das categorias de análise.

Dessa forma, propus-me a realizar uma análise da questão deste estudo, interpretando as relações e os movimentos da sociedade à luz das contribuições teóricas. Para isso, abordei a formação da mulher negra para o exercício do magistério, definindo como principais categorias analíticas: gênero e raça. O fio condutor deste estudo foi o discurso que evocou a escola como instância colaboradora no processo de higienização e aperfeiçoamento da raça brasileira, com vista a concretizar o projeto civilizatório da nação, a fim de fazer com que o país alcançasse o progresso e se estabelecesse entre os ditos civilizados, desenvolvidos.

Neste texto, em seu primeiro momento, indico a relevância, os objetivos e a estrutura da dissertação. Em seguida, discuto a trajetória de pesquisa, destacando os encontros e desencontros na definição da “caixa de ferramentas”, explicitando o sentido com o qual faço uso das categorias analíticas. Já no terceiro capítulo, discorro sobre os objetivos e a oferta de educação com foco na escola primária, que se constituía o principal espaço de atuação das professoras negras egressas da Escola Normal de São Luís, bem como local em que as futuras estudantes do Curso teriam acesso à escolarização.

No quarto capítulo analiso as fontes sobre a mulher negra maranhense e sua formação para o magistério, destacando: as condições de formação e trabalho da professora primária. No quinto capítulo, discuto a invisibilidade da mulher negra no estudo acerca da Escola Normal em São Luís. Por fim, apresento as convenientes considerações.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Bourdieu (2009) referindo-se ao cuidado com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos, pondo em suspenso cada momento da pesquisa, desde o mais óbvio.

## 2TRAJETÓRIA DA PESQUISA

### 2.1 Encontros e desencontros na composição da “caixa de ferramentas”

Sou ciente de que ao fim deste estudo, bem como nos posteriores, sob o ângulo de um olhar retrospectivo, nele perceberei conflitos e equívocos. Tal perspectiva não me parece frustrante, pois não visio produzir um conhecimento dogmático. Este será apenas um olhar a se debruçar sobre o tema, na expectativa de que outros sujeitos, a partir de posições, olhares e questionamentos diversos, possam tratá-lo como “[...] fogos de artifícios a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17). Compreensão que assumo após ter percebido, com muitas dificuldades, que além da catarse intelectual e afetiva de que falara Bachelard (1996), preciso ter humildade intelectual, sabendo que aquilo que direi será sempre uma versão do fato, que poderá ser contestada, criticada, negada. São estimulantes as palavras do filósofo, quando sabiamente declara:

Sei que esta maneira de viver o trabalho científico tem qualquer coisa de decepcionante e faz correr o risco de perturbar a imagem que de si próprios muitos investigadores desejam conservar. Essa é talvez a melhor e a única maneira de se evitar decepções muito graves – como a do investigador que caiu do pedestal, após bastantes anos de automistificação, durante os quais despendeu mais energia a tentar conformar-se com a idéia exagerada que faz da pesquisa, isto é, de si mesmo como investigador, do que a exercer muito simplesmente o seu ofício (BACHELARD, 1996, p. 18).

Essa reflexão esteve presente durante a fase de organização da “caixa de ferramentas”, me permitindo compreender que as mensagens de jornais, a legislação educacional, as falas de professoras apreendidas por meio das cartas endereçadas aos Diretores de Instrução, ao Interventor Federal e documentos oficiais, entre outros, constituíam formas de se representar o mundo social e definir locais, falas e posturas dos sujeitos. Portanto, coube o questionamento de até onde as informações obtidas refletiam pontos de contestação à representação<sup>7</sup> hegemônica sobre educação, docência e mulher negra ou indicavam a formação de

---

<sup>7</sup> As representações sociais se constituem em um sistema de interpretação, orientando a relação dos sujeitos e o comportamento desses, interferindo na construção de identidades pessoais e sociais. Assim, não apenas mediam estímulos e respostas, mas os constituem, produzindo realidades e determinando a forma com que os indivíduos interpretem e reajam à situação em que estão envolvidos (MOSCOVICI, 1978, 2003).

sujeitos educados, que se tornavam sujeitados – “[...] cidadãos úteis, dóceis e práticos” (BESLEY, 2008, p. 67).

É importante destacar que, ao fazer uso do termo “sujeito”, não pensei em uma identidade fixa do que seria a “pessoa negra” a ser higienizada, em especial pela instrução formal. Os estudos de Hall (2006) evidenciam que não existe identidade fixa, sobretudo em virtude da superação do conceito de sujeito, tal como postulado pela ciência moderna. Declara esse autor que: “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (ibidem, p. 13).

Portanto, ao pensar a constituição do sujeito professora negra, as tecnologias<sup>8</sup> empregadas e os dispositivos acionados em sua fabricação, o faço com base na noção de que a problemática do sujeito, em Foucault, é a história dos modos de subjetivação, tidos como práticas de constituição do sujeito. Modos em que esse sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. Afinal, as práticas do mundo social produzem tipos diferentes de sujeitos que não apenas objetivam o mundo por meio de uma tecnologia própria, mas são resultantes dela. Nesse sentido, é oportuno destacar que

[...] para Foucault tanto as tecnologias da dominação quanto as tecnologias do eu produzem efeitos que constituem o eu. Elas definem o indivíduo e controlam sua conduta à medida que fazem dele um elemento significativo para o estado por meio de exercício de uma forma de poder, que Foucault chamou de “governamentalidade” tornando os cidadãos em cidadãos úteis, dóceis e práticos (BESLEY, 2008, p. 67).

Com base nessas orientações, meu interesse maior não foi, somente, analisar os meios de escolarização aos quais o sujeito “mulher negra” teve acesso. Tampouco investigar que tipo de escola era essa; quem eram seus professores e professoras; qual a ideologia latente; como, onde e quando esse sujeito teve sua suposta identidade suplantada. Questões que embora apareçam neste estudo, não ocupam uma posição central na análise.

---

<sup>8</sup> Foucault relaciona o conceito de prática ao de tecnologia. Ao fazê-lo, concebe as práticas discursivas e não-discursivas enquanto tecnologias, cujas técnicas foram inventadas, aperfeiçoadas e estão em contínuo desenvolvimento. Quando se pensa o poder enquanto tecnologia, torna-se viável abandonar a análise das relações de poder em termos de regras e proibições, para pensá-las situando-as em um campo delineado pela relação entre táticas (meios) e estratégias (fins) (CASTRO, 2009).

Pois, o que importa é discutir as concepções acerca da formação dessa mulher negra a ser escolarizada para, um dia, educar meninos e meninas conforme as perspectivas misóginas, sexistas, racistas e eugênicas da época.

Logo, a análise não partirá de uma suposta essência, a ser exposta, do que seja a “professora negra”. Ao contrário, será feita “de fora” desse sujeito, sendo necessário, para isso,

[...] tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não-discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (VEIGA-NETO, 2007, p. 113).

Para dar conta do objetivo a que me propus, questionei as considerações e as respostas encontradas, ao tomar as seguintes fontes escritas:

- ✓ Ofícios e processos da Instrução Pública (1930-1945) localizados no Arquivo Público do Estado;
- ✓ Documentos do Arquivo da Escola Normal, dispostos no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense;
- ✓ Edições do Jornal “O Imparcial<sup>9</sup>” e “A Voz do Norte<sup>10</sup>”;
- ✓ Edições dos Diários Oficiais do Estado (1930-1945);
- ✓ Obras produzidas por intelectuais ligados à educação no recorte temporal que tomo para análise;
- ✓ Legislação educacional da época;
- ✓ Relatórios da Diretoria de Instrução Pública;
- ✓ Relatórios e mensagens do Interventor Federal ao Presidente da República.

Optei por trabalhar especificamente com a Escola Normal em São Luís, tendo em vista critérios lógicos e por ter sido esta a única instituição pública de formação de professores existente no período estudado.

Vale pontuar as restrições quanto à consulta dos arquivos particulares, já que não foram localizados documentos, tais como registros de nascimento, batismo

<sup>9</sup> Dos meses de janeiro, fevereiro, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro e dezembro dos anos 1930, 1935, 1940 e 1945.

<sup>10</sup> Período de setembro/1929 a junho/1930.

ou casamento, que me permitiriam o acesso à árvore genealógica das alunas e dados dos pais dessas, de modo a viabilizar o contato com seus descendentes.

Outrossim, importa registrar que meu objetivo era não apenas conhecer os discursos oficiais, mas, também, alcançar as falas de sujeitos de fora desse contexto. Tentei localizar as práticas e posturas que não seguiam o padrão de conduta, que não se submetiam à lógica imposta nos espaços oficiais. Mas, como fazer isso, se tudo que se dizia e fazia passava pelo crivo da censura? A tática foi o uso de fontes diversificadas, tentando ouvir os silêncios, observar o que estava tão evidente e, por isso, naturalizado nas falas das professoras, em suas cartas, em seus discursos; na legislação, que não apenas definia como deveria ser feita a educação, mas que ao fazê-lo indicava o que não era permitido; nos artigos e manchetes de jornais, que reproduziam formas de pensar a educação e a mulher professora negra, mas também as contradiziam; nos livros publicados, que de alguma forma indicavam as alterações de postura dos autores, as mudanças na forma de pensar, as dinâmicas na formação dos discursos.

O exercício de selecionar as fontes foi grande. Minha intenção era trabalhar com jornais produzidos por docentes e discentes da Escola Normal pública, bem como de escolas primária, além de outros que circulavam na cidade. O que foi impossibilitado, pois durante quase todo o período da pesquisa a Biblioteca Pública Benedito Leite, local onde esses materiais estão disponíveis, esteve em reforma. Assim, optei por trabalhar com o Jornal “O Imparcial” e “A Voz do Norte”. Na seleção desses jornais, considerei que ambos contemplavam o recorte temporal desse estudo e a consulta era viável, já que estavam disponibilizados no Arquivo Público do Estado do Maranhão, onde acessei as edições microfilmadas.

Foram consultados os relatórios de instrução pública e do Interventor Federal ao Presidente da República, redigidos no recorte temporal da pesquisa e disponíveis no Arquivo supracitado. A seleção desses documentos deu-se diante da necessidade de identificação das estatísticas sobre a instrução pública da época, como também das atividades desenvolvidas, dos decretos sancionados e das reformas empreendidas no campo educacional, que forneceram um panorama do cenário educacional maranhense.

Consultei, também, os Diários Oficiais do Estado de 1930 a 1945, em especial as seções destinadas à instrução pública e à Escola Normal. Opção metodológica decorrente da compreensão de que o estudo desse material

viabilizaria a percepção do que acontecia no dia a dia da educação maranhense: as palestras, os eventos, as punições, as orientações, as críticas e os elogios aos professores, aos diretores, inspetores de ensino, alunos, pais de alunos, entre tantos sujeitos do espaço escolar. O que me permitiria apreender o cotidiano das alunas da Escola Normal, como também o cenário educacional local.

De suma importância foram os processos de Instrução Pública. Não apenas tive acesso a memorandos e ofícios com solicitações, reclamações, encaminhamentos. Em um pedido de material escolar era possível identificar nas sutilezas o que era concebido como fundamental à educação. Localizei, entre os processos, cartas de professores, professoras, pais e de diretoras de escola. Nelas é impossível identificar a cor daqueles e daquelas que os redigiram, mas se percebe o sentido e o papel conferido à educação e aos professores e professoras, a função da escola e os desafios colocados no dia a dia. Nessas cartas a normalização<sup>11</sup> surge como necessidade premente: era preciso disciplinar os alunos, adestrá-los para responder competentemente à convocatória de desenvolvimento nacional. Eugenia e higienismo sendo articuladas para justificarem os pedidos e as reclamações.

O registro fotográfico desse material foi uma estratégia extremamente válida na análise. Poder ver e rever quantas vezes fossem necessárias a mesma carta, notícia de jornal ou decreto, possibilitou-me arranjar e rearranjar os documentos, dando ordem ao caos instaurado e explicações ao que só ganha sentido quando visto depois da concretização.

Neste empreendimento, esteve sempre evidente que o risco era grande, pois precisava “recusar a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual” (RAGO, 1995, p. 78). Isso demanda a superação da história tradicional, encaminhando-se para uma concepção onde o foco da história sejam as rupturas, não as continuidades.

Segundo Foucault (2000), tal compreensão encerra algumas consequências. A primeira relaciona-se à noção de história como algo descontínuo, em que não mais se definam relações de causa e efeito entre os acontecimentos.

---

<sup>11</sup> O poder, para Foucault, se exerce no domínio da norma, constituindo individualidades. É por meio da disciplina e da biopolítica que se objetiva a regulação da vida dos sujeitos e da população, constituindo-se sociedades de normalização. Vale pontuar que a norma se refere a um domínio que é um campo de comparação e de regras a seguir, tido como referência na definição das condutas e termo para diferenciação dos indivíduos. Com isso, a homogeneização que a norma objetiva tende a medir e hierarquizar os indivíduos, traçando limites à normalidade (FOUCAULT, 1999).

Não sendo possível pensar a história como uma perspectiva linear de acontecimentos, pois é necessário compreendê-la como um conjunto, um sistema de diferentes acontecimentos que se relacionam, sucedem, sobrepõem, justapõem, opõem. Por isso, descontinuidades não são obstáculos à produção historiográfica, mas elementos fundamentais da análise e prerrogativas do/a historiador/a ao desenvolver sua prática.

Na história de rupturas, para Foucault (2000), há um desligamento da justificativa antropológica, que abordava a história como uma memória milenar e coletiva. Com isso, “ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrativas, registros...) que apresenta sempre e em toda parte, em qualquer sociedade, formas de permanência, quer espontânea, quer organizada” (Ibidem, p. 8).

Por conta disso, esforcei-me para abandonar a noção de documentos como um rastro do ser humano, que indicaria quem era o sujeito e seu contexto. Afinal, o documento, ainda que não se separe da história, não é a história. Até mesmo a manipulação do documento é uma forma de uma dada sociedade construir a história, a partir de seus regimes de verdade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Minha condição de mulher, negra e professora, tornava o objeto muito próximo, como se, de antemão, já soubesse as explicações, os porquês dos fatos se desenrolarem de determinada forma. Assim, busquei discutir a noção de mulher negra a ser educada, distanciando-me de sua evidência familiar, analisando o contexto teórico e prático ao qual ela está associada. Empreitada na qual fiz uso de gênero e raça, como categorias analíticas fundamentais, para apreender, a partir das informações coletadas, como foi inventada uma história da educação da mulher negra maranhense.

## **2.2 Diálogo acerca dos conceitos e categorias *usados***

Ao longo deste estudo duas categorias analíticas são basilares: raça e gênero. De quem estamos falando? Da professora negra em formação. Mas, o que é ser negra? Parece-me óbvio que tratar da história da mulher negra passa pela discussão teórica sobre como e quem define, autodenomina-se ou é definido como negro (a). Ademais, o que significa ser mulher no contexto histórico e nas condições

sociais em que esse estudo se delimita? Em que ponto a categoria gênero pode nos ajudar na análise do processo de docilização da professora negra?

Raça e gênero são categorias já difusas no mundo social, sendo interpretadas e discutidas de formas diversas. O perigo está na forma de interpretá-las, podendo-se confundir categorias nativas com analíticas (GUIMARÃES, 2003). Para evitar incorrer nessa prática, trago algumas considerações acerca de cada uma, buscando destrinchar as condições e as formas em que ganham sentido, onde, quando e por que explicam ou deixam de explicar meu objeto de estudo. Afinal, os conceitos não são neutros nem se explicam a si mesmos.

#### ▪ Raça

O que é ser negro (a) no Brasil? Se, de fato, o conceito de “raça” é categoricamente negado pela ciência, por que se fala em “raça” e qual o motivo desse termo ser fundamental nos estudos sobre a questão? Qual a diferença entre “raça” e etnia? Existe uma “raça” negra? O que definiria alguém como negro ou negra?

Hofbauer (2006) demonstrou como a definição de “raça” se metamorfoseou ao longo da história da humanidade, destacando que o conceito e suas semânticas sofreram mutações no espaço e no tempo.

Para esse autor, até a Idade Média, o pertencimento ou não à religião cristã era o critério de classificação presente nos discursos. No mundo ocidental, a cor vinculava-se ao simbolismo moral-religioso, que apontava a dicotomia preto/branco como correspondente à bem/mal. Com base na interpretação do texto bíblico da maldição<sup>12</sup> de Noé sobre seu filho Cam, a negrura estaria associada ao pecado.

---

<sup>12</sup> Ressalta o texto bíblico, no Gênesis cap. 9: 18-24, que Cam ao ver Noé embriagado e nu, teria zombado da nudez deste. Passada a embriaguez, Noé disse que Canaã, último filho de Cam, e seus descendentes seriam “os serventes dos serventes” de seus irmãos. Até então, não há referência da cor negra à maldição de Cam. Mas, em uma compilação de tradições rabínicas, a Midrash Rabbah, os descendentes de Cam e Canaã eram definidos como “seres feios e de pele negra” (HOFBAUER, 2006). Entre os séculos IV e V, provavelmente, as figuras de Cam e Canaã seriam projetadas em grupos humanos, quando reinterpretações judaicas tentavam explicar os defeitos dos filhos de Cam. Guimarães (2008) ressalta que, inicialmente, o uso dessa maldição para justificar a negrura era feito por judeus e não por cristãos, pois estes vinculam a maldição à escravidão.

Entretanto, alguns pensadores muçulmanos usavam a diversidade climática e geográfica como argumento para explicar os diferentes tons de pele da humanidade, ressaltando a possibilidade de reversão da cor por meio da mudança para condições climáticas propícias ao surgimento e à manutenção da cor branca (HOFBAUER, 2006).

A inserção dos critérios genealógicos nos mecanismos de exclusão acontece apenas após o Estatuto de Toledo (1449), que introduziu o conceito de “leis de pureza de sangue”<sup>13</sup>, vinculado aos argumentos morais-religiosos, como critério excludente (HOFBAUER, 2006, p. 99).

Até então, a cor não era associada à raça. De fato, não havia uma conjuntura que validasse um discurso das diferenças de cor como distinção. Por conseguinte, o simbolismo moral-religioso da cultura cristã ocidental possibilitaria a vinculação de valores negativos aos negros africanos quando das conquistas realizadas no século XVI. Guimarães (2008, p. 12) ressalta que “[...] a cor negra dos africanos subsarianos foi o que mais chamou atenção dos conquistadores e aventureiros”. O simbolismo das cores presente no Ocidente cristão logo fundamentaria um sentimento negativo, de repulsa, para com os negros africanos cuja aparência ia de encontro à estética europeia.

Com base nos estudos de Imanuel Geiis, Hofbauer (2006) pontuou que raça provém da palavra árabe *ra's*, expressando cabeça, chefe do clã, indicando a descendência, mas também o papel social dos sujeitos.

O termo chega à Península Ibérica por meio da Reconquista Cristã<sup>14</sup>, utilizado pela nobreza. Com o tempo, se expande para além dela, empregado para soldados corajosos, leigos e profissionais liberais. Percebe-se como a virtude passou a ser um valor agregado à descendência, que garantiria que a pessoa fosse considerada de “raça”.

Segundo Hofbauer (2006), o termo “raça” enquanto referência conceitual teria surgido e se consolidado em meio a disputas intelectuais e ideológicas e transformações socioeconômicas e políticas no Ocidente. Compreendo que tenha

---

<sup>13</sup> O Estatuto determinava a exclusão de cargos públicos aos que tivessem um ancestral judeu ou mouro até a terceira geração. O que, segundo Hofbauer (2006), retrata a conjuntura histórica em que se apresentavam sinais de formação de uma burguesia que questionava a presença de judeus em posições econômicas e políticas importantes, além da crescente militarização do cristianismo.

<sup>14</sup> É como se denomina o movimento de reconquista de terras ocupadas pelos muçulmanos em 711, na Península Ibérica. As campanhas militares contra os exércitos árabes foram iniciadas no século VIII, de modo que até fins do século XV foram fundados vários reinos cristãos nos territórios reconquistados. A partir do Condado Portucalense surgiria, em 1143, o Reino de Portugal.

decorrido, portanto, da confluência de diferentes vontades de verdade, empenhadas em definir o que era legítimo e verdadeiro sobre o mundo e sobre os seres humanos. Contexto em que teorias diferenciadas tomaram como central a explicação das características dos seres humanos.

Por muito tempo conviveram explicações climático-geográficas e morais-religiosas para as diferenças humanas. Mas, a partir do século XVII, com a consolidação da burguesia e o questionamento do pensamento metafísico, as explicações passam a fazer uso de argumentos físico-naturais.

O médico François Bernier (1625-1688) é apontado como o primeiro a dividir os seres humanos em raças ou espécies diferentes. Em artigo publicado no *Journal des Sçavants*, em 1684, Bernier distingue quatro ou cinco espécies ou raças de homens (GUIMARÃES, 2008). Agregando a essas raças referências fenotípicas, diz que a causa da cor negra dos africanos estava na constituição específica de seus órgãos, nos germes ou no sangue. Para Bernier, somente o casamento com mulheres brancas tornava viável o branqueamento dos negros africanos.

Carl Linnaeus (1707-1778) é quem vai iniciar a classificação humana, ainda que de forma superficial. Linnaeus subdivide a humanidade em *Europaeus albus*, *Americanus rufus*, *Asiaticus luridus*, *ferus*, *monstrosus* e *Afer niger*. Este último seria “[...] astuto, preguiçoso, negligente, negro, fleumático. É governado pela vontade arbitrária de seus senhores” (HOFBAUER, 2006, p. 104).

George Louis Leclerc (1707-1788), conde de Buffon, reproduzindo noções baseadas nas explicações climáticas e geográficas, destaca que essas variedades eram transformáveis e reversíveis, desde que mudassem as condições que as possibilitaram. Para Buffon, a cor branca era padrão e as demais eram desvios, degenerescências<sup>15</sup> (HOFBAUER, 2006).

Ilustrado monogenista, o conde de Buffon considerava que o clima, a alimentação e a sociabilidade eram os principais responsáveis pela diversidade de características humanas. Para ele, que influenciou de Voltaire (1694-1778) a Diderot (1713-1784), “[...] os homens diferem dos animais pela capacidade de expressar

---

<sup>15</sup> A cor branca da pele como ideal era, também, defendida pela Igreja. O papa Clemente XI (1700-1721) teria orientado a denominação de brancos para os descendentes das segundas e terceiras gerações de casamentos entre homens negros e mulheres brancas, já que se supunha que o resultado dos cruzamentos entre sujeitos negros com tonalidades cada vez mais claras com mulheres brancas teria a capacidade de branquear os descendentes dos primeiros. Assim, percebe-se o ideário de branqueamento como função ideológica na construção das sociedades coloniais, congregando demandas políticas e concepções cristãs.

seus pensamentos, com o uso da palavra, e por organizar-se em sociedade” (SANTOS, 2005, p. 28).

Sua ideia era utilizada para justificar a escravidão, por permitir o deslocamento dos escravos, considerados “povos decaídos” e “degenerados”, para o mundo cristão civilizado. Afinal, “[...] o Ocidente teria a obrigação moral de diminuir a distância que ele localizava entre civilização e vida selvagem” (HOFBAUER, 2006, p.112), mesmo porque “a vida dos africanos escravizados seria melhor que aquela dos selvagens nórdicos condenados ao isolamento” (Ibidem, p.113).

Charles Louis de Secondat (1689-1755), barão de Montesquieu, defendeu de forma incisiva a escravidão negra, a partir de explicações climáticas, assinalando uma condição inferior e não humana do negro. Sendo o negro um ser a quem dificilmente Deus introduziria uma alma, estaria em condições em que o clima tornaria a servidão mais suportável do que o espírito necessário para que esse indivíduo se conduzisse (MONTESQUIEU, 1985).

Immanuel Kant (1724-1804) criticou a obra do conde de Buffon, ao apontar que as variedades nas características humanas eram resultados da atuação do meio ambiente sobre elementos determinantes que se encontravam nos corpos orgânicos. Por conseguinte, um longo processo de adaptação às condições climáticas garantiria que tais variedades, por serem fixas e irreversíveis, evitassem a eliminação de elementos determinantes em sua constituição.

Tal compreensão supõe que o surgimento de variedades era algo incontornável e que a “raça” branca já não era mais a origem das demais, por ser, também, decorrente do processo em que as predisposições internas eram confirmadas pela atuação do clima.

Kant divide a humanidade nas “raças” branca, negra, dos hunos e dos hindus. Ao vincular a noção de “raças” à filosofia da história da humanidade, aponta que elas caminham em direção a um “estágio superior da humanidade”, que só pode ser conquistado por meio do uso da razão e do trabalho. Essa noção fundamentou uma hierarquização das raças, em que somente os brancos teriam potencialidade para desenvolver a civilização, sendo irremediável a subjugação ou extermínio das raças não brancas (HOFBAUER, 2006).

Ao tratar das contradições do Iluminismo, Gislene dos Santos (2005) questionou como o ideário que defendia os direitos dos homens podia, ao mesmo

tempo, colaborar na construção de homem etnocêntrico<sup>16</sup> e intolerante. Ao que parece, a naturalização das diferenças e das desigualdades inerentes a essas diferenças seria a principal causa para não parecer incongruentes aos iluministas a defesa da liberdade e a hierarquização de grupos humanos segundo a raça.

Na passagem do século XVIII para o XIX, o ser humano se distancia progressivamente das explicações divinas para o mundo natural, buscando na própria natureza a origem das coisas. Nesse cenário desenvolvem-se estudos de antropometria, com o uso de técnicas das ciências naturais nas abordagens acerca do ser humano.

As pesquisas atrelavam as diferenças humanas às questões morais e mentais, medindo, a partir de aspectos físicos, a capacidade civilizatória. As distinções entre raças superiores e inferiores referiam-se, progressivamente, a um ideário biológico e a escalas de evolução, mesmo que trouxessem argumentos como os do conde de Buffon, distinguindo, inclusive, a capacidade de transformação de brancos em negros e vice-versa.

Ao se tornar um paradigma incontestável, o conceito de evolução, conforme Gislene dos Santos (2005), possibilitou que as diferenças entre os homens fossem pensadas a partir de perspectivas menos tolerantes, considerando que

O ideal de perfectibilidade associado agora à noção de evolução pressupõe a existência de povos menos evoluídos, menos perfeitos, infantis e outros mais evoluídos, perfeitos, maduros. Some-se a isso a moral do trabalho divulgada pela burguesia e assimilada no século XIX, e veremos ruir o ideal do bom selvagem, primitivo, pelo qual as leis da natureza desenvolviam-se sem nenhum empecilho (Ibidem, p. 48).

Na conjuntura apresentada anteriormente, “raça” se constitui um termo corrente para definir grupos humanos. Mesmo que o número de “raças” fosse uma questão cercada de divergências, sua existência era certa. Progressivamente, a explicação para isso afastou-se de aspectos climáticos e geográficos por completo, notadamente no fim do século XIX.

As teses de Robert Knox (1791-1862) e Arthur de Gobineau (1816-1882) transformariam “raça” “numa ‘essência pura’, na própria ‘essência’ do ser humano”

---

<sup>16</sup> Segundo Rocha (1988, p. 5): “Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo; e todos os outros são pensados e sentidos, através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.”

(HOFBAUER, 2006, p. 125). Com Gobineau, a degeneração não era vista como algo acidental, resultante de influências externas. Era uma “impureza racial”, uma questão de ordem biológica, resultante da mistura de raças diferentes. Para ele, o resultado da miscigenação era o fim da nação brasileira, o que só poderia ser impedido por meio de alianças com raças europeias (SKIDMORE, 1976).

Contudo, o pessimismo é rebatido com base nas teses de Charles Darwin (1809-1882). Com a teoria da seleção natural, analisam-se as diferenciações humanas supondo que cada raça tenha um espaço no mundo, conforme sua posição hierárquica na ordem evolutiva. Hierarquia definida a partir do conhecimento fisiológico e biológico.

Mesmo que entre os diferentes sujeitos que se dispuseram a estudar as diferenças raciais, houvesse divergências quanto ao enfoque, à causa ou à norma de diferenciação, era consenso que a raça eleita era composta pelos tipos caucasoides.

A certeza de que, tanto nos aspectos anatômicos como nos sociais o negro era pertencente a uma raça inferior, fomentaria o preconceito racial como estratégia eugênica, a fim de evitar a mistura de raças consideradas fortes com as fracas, de modo que as superiores desenvolvessem suas capacidades especiais.

Essa hierarquização ganhou sentido radical quando da apropriação da teoria do darwinismo pela explicação antropológica e social, com o desenvolvimento dos princípios da evolução e seleção natural. Foi nesse contexto que se desenvolveu a eugenia.

William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963) seria o primeiro a falar da raça negra numa perspectiva não biológica, aproximando o conceito de raça ao que, anos depois, seria definido como cultura por Franz Boas<sup>17</sup>. Insistiria, ainda, na “[...] predominância de traços espirituais e culturais sobre os traços físicos na definição das ‘raças’ humanas” (GUIMARÃES, 2008, p. 30).

Mas, de que forma o conceito de raça foi apropriado e adaptado pela elite intelectual no Brasil? Decerto, as teses evolucionistas chegavam a ela, já que a Europa constituía o principal local de formação dos filhos da elite brasileira. Como os

---

<sup>17</sup> Franz Boas (1858-1942) realizou uma cisão conceitual entre raça e cultura, negando a preponderância de fatores biológicos sobre os culturais. Para ele, raça tinha a ver, exclusivamente, com herança genética, não explicando nem influenciando a cultura de um povo. Por fim, “a questão que se colocava para ele não era, porém, se existiam raças humanas ou não. Sua maior preocupação foi o combate à idéia de que algumas raças seriam superiores a outras” (HOFBAUER, 2006, p. 136).

abolicionistas e defensores da escravidão se apropriaram dessas teses? Como advogar em prol da abolição da escravidão e, por outro lado, defender princípios eugênicos? Afinal, a liberdade era vista pelos abolicionistas como o maior valor e o negro, sendo humano como as investigações biológicas do século XVIII mostravam, tinha todo o direito de lutar por sua liberdade.

José de Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) destacou a importância da emancipação dos escravos para a construção do Estado brasileiro, condenando os argumentos éticos, econômicos e filosóficos da escravidão. Em “Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura”, escrita em 1823, José Bonifácio afirmava: o escravo não era coisa; a escravidão não tinha a utilidade que se supunha, já que o lucro não equivalia ao ideal; e a escravidão impedia o desenvolvimento econômico e aperfeiçoamento da raça (SANTOS, 2005).

Para Bonifácio, na construção do Estado Brasileiro a abolição da escravidão era imprescindível, mas para o aperfeiçoamento da raça a eugenia era irremediável. Ou seja, a abolição justificava-se por fins econômicos e eugênicos, apontando a liberação dos escravos, mas ratificando sua inferioridade.

É nesse sentido que, entre as reivindicações abolicionistas encontramos o desejo de superação da raça negra pela branca, especialmente por meio do incentivo à imigração, defendida nos jornais, na Assembleia, nas obras literárias e filosóficas.

A compreensão de que, no Brasil, não havia “preconceito de cor” era ratificada pela elite intelectual e pelo poder oficial. Acepção veiculada, ainda, em outros países, como, por exemplo, por Louis Couty em carta enviada ao senador francês Shoelder, defendendo que a abolição deveria ser lenta, porque aqui os escravos estariam em “condições mais doces do que aquelas que gozam muitos de nossos trabalhadores da Europa” (SANTOS, 2005, p. 82).

Feita a Abolição e questionada a condição de coisa do negro, as teorias racistas são apropriadas a partir de outros elementos. A população negra, em sua maioria pobre e miserável, passou a ser vista como ameaça à República. Tida como “classe perigosa”, era preciso ser continuamente vigiada. Contexto em que “a integração do negro e sua reeducação também seriam sinônimos de civilidade e de manutenção da ordem nacional” (SANTOS, 2005, p. 126).

Com a Proclamação da República, a eugenia passa a se constituir “negócio de Estado”, garantindo o suposto aperfeiçoamento da população. A inferiorização da população negra, a partir de critérios biológicos e raciais, não foi suplantada com a Abolição da escravidão. Já fazia parte das relações sociais, estava no senso comum, sendo as classificações raciais relacionais e negociadas por dependerem de fatores diversos.

Skidmore (1976, p. 60) alertou que a flexibilidade das classificações raciais no Brasil se fundamentou em critérios racistas, em que o “o caucásico era considerado o pináculo natural e inevitável da pirâmide social”. A miscigenação colocava a fluidez dos limites raciais e era utilizada como justificativa para a negativa quanto à existência de preconceito de cor e imobilidade do negro. Se este não ascendia, o problema estava nele.

O branqueamento, como objetivo e ideologia, manteve-se ao longo das décadas de 1880 a 1920 como conceito inquestionável. A leitura das teses biológicas mostrava que o gene branco, por ser mais forte, tenderia a se tornar hegemônico.

Adaptando essa leitura, oficialmente se projetava no mestiço não um ser degenerado, tal qual afirmara Gobineau. Nas palavras de Skidmore (1976, p. 72): “uma coisa é pretender que os brancos (arianos) sejam superiores e os pretos inferiores, outra, muito diferente, acrescentar que, qualquer mistura das duas, é intrinsecamente perniciosa.”

A crença no embranquecimento<sup>18</sup> era tal que, em 1911, João Baptista Lacerda (1845-1915), em trabalho apresentado no Congresso Universal das Raças, trazia na primeira página a imagem de uma avó negra, de pé, com os braços erguidos ao céu em agradecimento, acompanhada de uma mãe mulata que segurava uma criança branca nos braços. A imagem era de um quadro de Modesto Broco y Gomez, com o sugestivo título “Redenção de Can” (HOFBAUER, 2006, p. 209).

---

<sup>18</sup>Quanto a isso, Hofbauer (2006) alerta que quase um século antes, dois portugueses - Francisco Soares Franco e António d’Oliva de Sousa Siqueira - defenderem uma política de branqueamento para o Brasil. Em Lisboa, no “Ensaio sobre os melhoramentos de Portugal e do Brazil”, em 1821, Francisco Soares Franco (1772-1844), ressaltou que com a escravidão se forma na sociedade uma hierarquia com cidadãos livres e escravos, “cuja antipathia será eterna”. Assim, a emigração de europeus e os casamentos inter-raciais controlados seriam fundamentais para originar uma casta branca. Propõe, ainda, ações políticas para garantir esse branqueamento. Já António d’Oliva de Sousa Siqueira, em Coimbra, realizou o mesmo feito por meio de sua “Adição ao projecto para o estabelecimento político do Reino-Unido de Portugal, Brasil e Algarves”, publicado em 1821.



Foto nº. 1: “A redenção de Can”, de Modesto Broco y Gomez  
Fonte: Google Imagens

A oposição a essa compreensão se fazia presente no cenário brasileiro. Nina Rodrigues (1862-1906) foi, segundo Skidmore (1976, p. 75), o “principal doutrinador racista brasileiro da época”, por acreditar que a influência do negro seria sempre a principal causa da inferioridade do povo brasileiro e por ter questionado a possibilidade de a miscigenação viabilizar a constituição de uma raça branca por meio da superação da negra.

Nina Rodrigues negava que, entre as civilizações inferiores (como a negra), houvesse uma consciência do dever, do direito formal, que, para ele, constituía uma precondição da responsabilidade penal. Para o autor, existia uma “impossibilidade material, orgânica” que impedia os representantes das fases inferiores da evolução social de passar bruscamente para o “grau de cultura mental e social das fases superiores” (HOFBAUER, 2006, p. 199).

As discussões em torno da participação do Brasil na I Guerra Mundial possibilitaram, entre outros, a reavaliação do conceito de raça. Apontava-se a necessidade de educação cívica e sensorial sistemática que garantisse a valorização do país, o que dependia do desenvolvimento de tipos fortes a partir do grupo heterogêneo que constituía o Brasil, por meio da educação (SKIDMORE, 1976). A acusação de atraso em virtude de fatores raciais era questionada, enfatizando-se o poder da instrução e da higiene que igualaria o Brasil a qualquer outro povo.

As políticas higienistas direcionadas para a sociedade, com grande influência na escola, na formação e práticas docentes, se destacam nessa conjuntura. Exemplifica-se com a metamorfose do personagem criado por Monteiro Lobato: Jeca Tatu. Se antes, “Jeca Tatu” era associado à preguiça, sendo o responsável por sua situação miserável, após Lobato abraçar a causa da saúde pública, tornou-se lema a frase: “O Jeca não é assim: está assim”.

Já na década de 1920, o termo raça ganha um novo sentido, sendo retirada a conotação negativa. Mas, a mudança é lenta, acompanhando as transformações do conceito de cultura. Nessa época, já se difundia a crença em uma cultura negra, expressão usada nos Estados Unidos, no Caribe e na Europa como “[...] justificativa para a luta em prol da emancipação política dos negros” que “[...] alimentou o ideal nacionalista pan-africanista de muitos movimentos sociais” (GUIMARÃES, 2008, p. 32).

No Brasil só muito tardiamente foi ressaltada a valorização de uma cultura negra. Foi típica desse momento histórico uma postura antirracista integracionista, em que assumir os valores da população branca e higienizar-se poderia, supostamente, favorecer uma mobilidade social.

Guimarães (2008, p. 33) destaca que o reconhecimento da não validade das classificações humanas segundo cor ou raça, levou a três diferentes tipos de atitudes político-ideológicas. Primeiramente, a “[...] negação das raças e a releitura das diferenças entre os povos humanos em termos de ‘cultura’”, em que o uso do termo raça passa a ser visto com conteúdo racista. Outra atitude foi a “[...] transformação da raça biológica em raça histórica”. Neste caso “[...] o racismo é definido não em termos da afirmação de diferenças físicas ou culturais entre as raças, mas da sua hierarquização e eventual opressão”. Por fim, a terceira atitude que o autor apresenta é aquela que prega a “[...] hibridação cultural e a miscigenação biológica entre os povos das raças originais”. Esta última, no Brasil, teria se configurado na teoria do branqueamento.

As classificações raciais progressivamente tomavam o caminho de um *continuum*, que caracterizaria a sociedade brasileira até a atualidade. Resultado não apenas do mito da democracia racial, mas da reação da sociedade às diferentes formações discursivas. Isso porque os conceitos, ao serem construídos historicamente, expressam intencionalidades individuais e coletivas, não resultando apenas de um ou outro determinante.

Nesse cenário se percebe a crítica ao uso dos conceitos de raça, que evocavam tendências fascistas presentes na Europa. É assim que cientistas começam a reivindicar o abandono do termo, especialmente a partir da década de 1930. Mas, isso não é defendido por todos, mesmo entre os que negavam a superioridade de alguma raça em relação às demais (HOFBAUER, 2006). Outrossim, a eugenia continuaria a ser uma política de Estado, fundamentando, especialmente, as ações na área educacional.

Somente após a Segunda Guerra Mundial, quando projetos ideológicos fundados em conceitos raciais ruíram, a sua desqualificação teve destaque na comunidade acadêmica internacional. No encontro organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1949, objetivou-se conceituar raça e explicar a temática racial. O documento produzido, *Statement on “Race”*, apresentava uma separação entre o cultural e o natural, constatando que “[...] grupos nacionais, religiosos, geográficos, linguísticos e culturais não coincidem necessariamente com grupos raciais e propõe-se, por isso, a substituição do conceito de raça por grupo étnico” (HOFBAUER, 2006, p. 220).

Destaca-se a atuação da UNESCO, tanto na divulgação daquele documento como do *New statement on the concept of race*, resultante do encontro de 1951, no qual foi ratificada a necessidade do uso do conceito de raça - sublimada sua concepção de hereditariedade. Vale destacar que, as ações da UNESCO foram fundamentais no combate ao preconceito racial e na redefinição do conceito de raça, viabilizando referenciais teóricos no enfrentamento do racismo.

Em alguns trabalhos foi predominante o uso da noção de raças sociais, por se entender que,

[...] se as raças não existiam na natureza, mas continuam a habitar o imaginário de muitas sociedades humanas, é porque longe de serem simples superstições exorcizáveis pelo esclarecimento, são construções sociais, que têm função e realidades sociais. Assim sendo, os critérios pelos quais as raças são percebidas mudam de sociedade para sociedade, e até mesmo de época para época (GUIMARÃES, 2008, p. 35).

Esta compreensão considera a validade da “raça” como categoria analítica abstraída do mundo social, que lhe dá sentido. Assim, raça é compreendida como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à

transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Ao lado desse conceito, o de etnia é utilizado para destacar a construção e a afirmação de uma “identidade comum” por grupos que escolhem signos como “emblemas da diferença”. O uso do conceito de etnia nos estudos raciais partiu da crítica ao conceito fechado de cultura até então utilizado, sendo que cultura passa a ser vista como resultado da organização de um grupo étnico, e não como sua produtora.

O uso de etnia, portanto, parte da compreensão de que a identidade é inerente às sociedades humanas, posto que “qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio” (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Nesse sentido, é importante destacar que raça e etnicidade, para Hall (2009), não são conceitos que se opõem. Ao contrário, o referente biológico não deixa de ser associado aos discursos de etnia, ainda que de forma indireta. Sansone (2007) ressaltou que a identidade étnica não é uma entidade essencial, mas um processo, no qual se impõe a história e a conjuntura contemporânea, além da dinâmica local e global. Ou seja, os conceitos de etnia e de identidade étnica não podem ser naturalizados como se estivessem sempre e da mesma forma presentes no mundo social, caso contrário, o uso será equivalente ao do conceito de raça, quando o conhecimento científico tratou de balizar, ratificar noções do senso comum, sem antes submetê-las à crítica.

Parece-me importante destacar que o abandono do termo por si só não será suficiente. Afinal,

[...] o homem comum tem formas de percepção que nada têm a ver com os complexos modelos teóricos dos geneticistas contemporâneos. Ele não percebe seus vizinhos com os olhos do espírito científico, pois ele entende o discurso cientificamente autorizado dos geneticistas anti-racistas como algo distante, abstrato, angelical, sustentado pelas elites do saber e desprovido do conhecimento corriqueiro das raças socialmente percebidas (D'ADESKY, 2005, p. 45).

Por isso, é preciso a crítica e o reconhecimento de que “raça” ainda é um conceito importante, para o qual têm sido elaboradas formas diversas de identificação. A substituição do uso do termo raça por etnia, não seria suficiente para

garantir resolução das dificuldades encontradas na análise desses conceitos, ainda que etnia seja um termo mais amplo do que raça.

Ademais, é certo que embora raça não tenha mais validade científica, ele é um conceito classificatório que continua a fundamentar o racismo na sociedade atual. Afinal, como define Guimarães (1999, p. 48), raça é um “conceito taxionômico fartamente utilizado pelas pessoas no mundo real com propósitos e conseqüências diversos”.

Negro e branco não são categorias essencializadas, nem estão fora do tempo e do espaço, pois “[...] as cores das pessoas não existem independentemente do modo como elas percebem e organizam as suas experiências de vida” (GUIMARÃES, 2008, p. 8). A identidade negra é relacional e negociada, com base nos sistemas nacionais específicos, mas também em contato com contextos globais.

Penso que definir-se negro nem sempre equivale a assumir-se negro, reconhecendo o peso do racismo, da discriminação e do preconceito raciais para a população brasileira. Tampouco essa definição condiciona uma tomada de posição em busca de superação das desigualdades que alcançam não apenas negros, mas vários outros grupos minoritários.

A esse respeito convém salientar o esforço do Movimento Social Negro, em sensibilizar, na atualidade, a população para o uso do termo *negro* como classificação, ao invés das múltiplas definições características do *continuum* de cor da sociedade brasileira. Essa sugestão representa uma importante estratégia de análise da atuação do racismo na sociedade.

Pois, como destaca Sansone (2007, p. 20):

A insistência na “democracia racial” por parte do Estado e de outros agentes (que deveria implicar a igualdade racial), juntamente com o caráter mutável e até fugidio do que é negro e branco na sociedade brasileira, bem como a vitalidade dos discursos acadêmico e popular sobre a democracia racial, não impede, entretanto, que as categorias baseadas na cor, ou, em linhas mais gerais, no fenótipo, constituam uma parte importante da divisão do trabalho - ainda que de maneira mais sutil do que nas sociedades polarizadas e pluralistas do Novo Mundo.

A reflexão pela qual me enveredei neste tópico serviu-me para pensar como o conceito de raça metamorfoseou-se ao longo da história, salientando-se as formas de classificação raciais e as conseqüências destas. De modo geral, tal reflexão fundamentou a análise de um dos marcadores sociais do sujeito deste

estudo, que não é apenas mulher ou professora. É mulher, professora e negra. O que reflete nas medidas que são tomadas para legitimação de discursos sobre essa mulher e na produção desses mesmos discursos.

Desse modo, a análise empreendida neste tópico, encaminha-se para a discussão de outra categoria fundamental neste estudo: gênero. Este será abordado como uma categoria útil nas análises sobre a mulher. Mas, estes não são momentos estanques. É preciso que essas duas categorias – gênero e raça - sejam analisadas de uma perspectiva relacional, que apreenda a multiplicidade de marcadores que se alojam sobre o sujeito aqui analisado e, também, direcionam as representações feitas sobre a formação da professora negra em São Luís - MA, de 1930 a 1945.

- Gênero

Quem é a mulher negra que entra na escola? Como as relações de gênero e étnico-raciais estavam envolvidas na representação da normalista? Como as estratégias de docilização do corpo eram aplicadas e de que forma as mulheres eram formadas para exercer o magistério?

Nesta parte do texto, procuro apresentar a categoria gênero, com base na noção de relações de gênero, entendida como “conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos” (AUAD, 2006, p. 21).

Parto da premissa de que seja impossível falar na mulher brasileira como ser único, mesmo entre as mulheres negras. Não apenas o pertencimento racial, mas outros “marcadores sociais” (LOURO, 2010) entram em coalizão na representação da mulher e possibilitam que os modelos sejam negados e questionados. A mulher, professora negra, não é apenas mulher, ou somente negra, tampouco professora, pobre ou de classe média. O que é um indicativo de que as professoras estão sempre articulando múltiplas identidades.

Tem sido cômodo registrar o processo de feminização da docência como resultante da saída dos homens das salas de aula, em virtude da vinculação dessa profissão a características “naturalmente” femininas e o convencimento de que, historicamente, aceitou-se e definiu-se esse espaço como local admissível e tolerável para a atuação feminina.

A normalista comportada, moldada, de óculos, saias compridas e postura inquestionável é referência. Isso, por vezes, mascara os conflitos, as negociações, as subversões, as conquistas de espaço. O que, de fato, possibilitou colocar em suspenso o “ideal” de professora e fazer emergir representações identitárias postas à margem.

Os estudos pós-estruturalistas têm invocado a compreensão de que essa representação dominante da mulher professora foi produzida e se produz a partir da exclusão de outras possibilidades de representação. De certa forma, técnicas, tecnologias e estratégias de governamentalidade foram acionadas de modo que instituições, organizações e discursos representaram, definiram formas de se viver e fazer a docência.

O que foi feito a partir de critérios exclusivos que definiram modelos de professora e de docência diferentes dos hegemônicos como “anormais”, portanto, inviáveis. Mas, a conjuntura histórica viabilizou a emergência desses modelos, permitindo que as professoras saíssem da sombra, falassem e ocupassem espaços definidos como apenas de homens, estando entre esses e discursando em favor das mulheres, para questionar a desigualdade entre os sexos, seja ratificando e valorizando as diferenças, seja deslegitimando-as. Laura Rosa, Zuleide Bogéa, Rosa Castro e Zoé Cerveira foram algumas dessas mulheres e professoras, ainda que apenas duas delas – Laura Rosa e Zoé Cerveira– fossem negras<sup>19</sup> (MOTTA, 2003). Afinal,

Apesar das mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas à dedicação ao universo privado, doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública. Temos um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e ressignificações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas (VIANNA, 2002, p. 55).

Contudo, esta é uma leitura recente. Durante um longo período os estudos feministas serviram, até, para legitimar representações essencialistas. Farei uma breve incursão ao longo dos movimentos que possibilitaram questionar essa perspectiva e viabilizar outras abordagens. Isso fundamentará minha opção teórico-

---

<sup>19</sup> A primeira é apresentada como mulata e a segunda como parda (MOTTA, 2003).

- metodológica de fazer de gênero uma “categoria útil”, como disse Joan Scott (1990).

Estudiosas e estudiosos da questão feminina têm apontado para a emergência de momentos diferenciados nos estudos feministas, que se configurariam como primeira e segunda ondas. Ainda que as classificações e os critérios mudem conforme a posição teórico-metodológica da autora ou do autor, fica evidente que se está tratando do período sufragista e do pós-década de 1960, respectivamente. É importante resgatar que não são momentos estanques, tampouco dissociados. Ao que parece, trata-se dos esforços envidados na análise das relações entre homens e mulheres, para explicação das desigualdades, que possibilitaram o avanço de uma teoria patrimonialista em sentido a múltiplas abordagens.

Joan Scott (1990), Francine Descarries (2000), Linda Nicholson (2000), Dagmar Meyer (2003) e Guacira Lopes Louro (2010) vinculam a primeira onda dos estudos feministas à luta sufragista. Guacira Louro (2010) destaca que se referir ao movimento feminista, enquanto movimento social organizado, é partir das implicações da luta sufragista no Ocidente, na virada do século XIX. Essa primeira intervenção feminista, posteriormente, será criticada já que destacava uma atuação de mulheres brancas e da elite, que ao falarem de lugares, posições e de demandas específicas às suas vivências, acabavam por apresentar um viés universalizante que desconsiderava as múltiplas formas de se experimentar o gênero.

Segundo Dagmar Meyer (2003), esse momento no Brasil expressou-se de formas diversas, sendo evidenciado desde a Proclamação da República até a Constituição de 1934, que garantiu às mulheres o direito ao voto.

June Hahner (2003) destaca que desde o século XIX havia uma luta em defesa dos “direitos do sexo feminino” visando à melhoria da posição social, que ganhou expressividade na imprensa feminina, ainda que alguns dos jornais ratificassem as desigualdades entre homens e mulheres, amparadas em aspectos físicos ou na suposta “essência feminina”.

Aquelas mulheres da elite que conseguiam ter acesso à escola passaram a querer ocupar, também, o espaço que só era destinado aos seus pais e irmãos. Inclusive, na década de 1920, algumas mulheres já competiam por profissões de outros níveis, ainda que a maioria dessas profissões continuasse ocupada por homens.

June Hahner (2003) afirmou que as relações e os contatos entre as classes eram difíceis, especialmente quando se considera que no Brasil a luta sufragista foi uma luta de mulheres da classe média, que não pode ser pensada como um movimento para revolucionar a sociedade e o papel da mulher. Essa colocação parece explícita quando se consideram as justificativas de defesa do voto feminino, que se amparava em valores morais subjacentes à essência feminina de mãe e esposa.

A leitura dessa autora, contudo, não torna visível a atuação de mulheres dos grupos populares, que alcançando ou não a escolaridade, questionavam as desigualdades entre homens e mulheres, reivindicando o direito ao voto, mas fundamentalmente à emancipação. Afinal, para as mulheres pobres e, em especial, negras, há muito tempo vinha sendo minada a barreira entre os espaços públicos e privados, já que muitas estavam nas ruas trabalhando e, até, sustentando a família. Isso tornou possível que, nas décadas de 1920 e 1930, as sufragistas reivindicassem questões referentes à classe trabalhadora, tais como salários iguais aos dos homens, menor jornada e melhores condições de trabalho, além de licença maternidade, o que, até então, não era demanda das mulheres da elite.

Importa registrar a atuação de duas mulheres negras: Almerinda Farias Gama e Antonieta de Barros, representantes da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, entidade que desde 1922 vinha lutando em favor do direito da mulher ao voto. Almerinda foi indicada, enquanto representante do Sindicato das Datilógrafas e Taquígrafas do Distrito Federal, como delegada para compor o grupo que escolheria a representação classista dos trabalhadores na Assembleia Nacional Constituinte. Ficaria para a história a figura dessa mulher negra como a única mulher a votar na eleição de 20 de julho de 1933 (SCHMAHER; VITAL BRAZIL, 2007). Já Antonieta de Barros foi a primeira mulher negra a assumir um mandato popular, como Deputada Estadual, em 1934, pelo Partido Liberal Catarinense.

Provavelmente, a atuação de mulheres de elite alcançou destaque e notoriedade porque elas tinham acesso aos espaços de fala e de poder, mesmo que, muitas vezes, como expectadoras de seus maridos, pais e irmãos. Não se pode negar que algumas delas conseguiram superar a invisibilidade a que eram submetidas, fazendo-se ouvidas nesses espaços. Hahner (2003), inclusive, apresenta o registro de várias situações em que garotas e mulheres questionavam a ordem instituída.

Em virtude disso, concordo com Dagmar Meyer (2003), para quem não existiu um movimento feminista único nesse período: ele é multifacetado em decorrência das demandas e dos critérios excludentes na constituição do sujeito da luta feminista, como também em nome de quem se reivindicava direitos. Nesse cenário, ganha ênfase:

- O Feminismo liberal ou burguês em que as reivindicações centrais são o direito ao voto e o acesso ao ensino superior;
- O Feminismo ligado aos movimentos sociais que exige melhores condições de trabalho e salários, bem como direito à formação de sindicatos;
- O Feminismo anarquista que demanda o acesso à educação e direito de decidir sobre o corpo e a sexualidade (amor livre).

De acordo com a autora aludida, essas são as expressões mais evidentes do movimento feminista de então, embora não tenham adquirido legitimidade e reconhecimento por igual ao longo da história.

No Brasil, a segunda onda associa-se aos movimentos de contestação à ditadura militar (1965-1985) e em prol da redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980. Conforme Guacira Louro (2010), nessa fase o termo gênero é identificado como substituto de mulheres nas abordagens científicas, em que se procuravam legitimar os estudos feministas no âmbito acadêmico.

De acordo com Joan Scott (1990), o uso dos termos gênero e mulheres como equivalente revela a concepção de que falar de mulheres é, primordialmente, falar de mulheres em relação aos homens, além de destacar que o falar sobre mulheres é construído socialmente em sua relação com os homens.

Com isso, o uso de gênero compreende o caráter social das definições sexuais de homens e mulheres, “[...] coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1990, p. 4).

Por conseguinte, gênero será apropriado por diferentes correntes teóricas. Os esforços na definição de um arcabouço teórico-metodológico foram diferenciados e partiram de múltiplas apropriações teóricas. Não se pode, contudo, supor que diferentes explicações se tornaram hegemônicas em momentos, sociedades e espaços diferentes sem contestação, crítica ou posicionamentos divergentes, alternativos e conflituosos.

O conceito de gênero serviu para a atuação feminista nos espaços de conhecimento formal, mas também abstrato, forçando o reconhecimento da mulher como sujeito da história e do conhecimento, viabilizando a criação de espaços “engendrados”, marcados por relações de gênero, em que a desigualdade entre homens e mulheres fosse afirmada, analisada e discutida como decorrente da diferença sexual.

Associa-se gênero ao estudo das coisas relativas à mulher. Gênero passa a se referir a uma nova área de estudo e tema de pesquisa. O desafio era refletir sobre a teoria e a história, apreendendo as experiências e mudanças, evidenciando a invisibilidade da mulher como sujeito histórico e de conhecimento, especialmente com a descrição de experiências de vida, que destacavam a potencialidade da mulher e afirmavam sua diferença em relação aos homens. Não é à toa que a constituição de atividades executadas pelas mulheres no mundo de trabalho, como “trabalho de mulher”, esteve entre as principais questões problematizadas.

Nessas primeiras atuações feministas, percebe-se o uso descritivo da categoria, o que limitou sua validade. Isso por ter se fundamentado em características essencialistas e reducionistas, considerando a escrita da história a partir da noção de esferas separadas, ratificando o dualismo materialista ocidental.

A marginalização dos estudos e pesquisas sobre gênero na academia foi um efeito perverso da ênfase na diferença sexual. Acreditar nessa diferença, tomá-la como principal característica das relações de gênero, refutar o sexo como natural, portanto inquestionável, concebendo o gênero como uma marca imposta sobre um corpo sexuado, ratificava o que estava sendo problematizado – a desigualdade, prendendo-se a uma dicotomia que mina a reflexão crítica e o pensar as relações de gênero de forma não simplista ou redutora.

Reconhecendo os equívocos do uso descritivo do termo gênero e a necessidade de explicar aquilo que expunham, intelectuais feministas se lançaram na formulação de argumentos, filiando-se a correntes teóricas, para problematizar sobre a causa da opressão e indicar estratégias que garantissem a emancipação das mulheres (LOURO, 2010).

Segundo Joan Scott (1990, p. 5), entre as diversas abordagens na análise desse conceito, é possível observar três posições teóricas específicas:

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Para as teóricas do patriarcado, a submissão da mulher é justificada pela necessidade de dominação masculina que provém de uma tentativa de transcender sua alienação dos meios de reprodução da espécie. A liberação das mulheres consistiria na interpretação da contradição entre o trabalho realizado na reprodução e as mistificações ideológicas masculinas sobre este, que tendem a mascarar tanto o esforço como o papel social das mulheres naquele trabalho. A saída para as mulheres seria a compreensão do processo de reprodução, tida, inclusive, como “amarga armadilha”.

Outra leitura entre as teóricas do patriarcado explicam a subordinação, a partir da questão da sexualidade em si. Joan Scott (1990) pontua a orientação de Catherine Mackinnon, para quem a sexualidade seria para o feminino aquilo que o trabalho representava para o marxismo, ou seja: o que mais nos pertence, contudo nos é mais alienado. Joan Scott (1990) ressalta que, para Catherine Mackinnon, a fonte das desigualdades é resultado da diferença entre os sexos, tendo assim a mulher sua sexualidade reificada. Com isso, a formação de “grupos de consciência” seria o método de análise feminista, ao invés do materialismo dialético. As mulheres, ao trocarem suas experiências de reificação, perceberiam uma identidade comum e partiriam para a luta política.

Joan Scott (1990) pondera que as teorizações patrimonialistas representam um problema pela primazia do sistema gênero<sup>20</sup> sobre a organização social como um todo, argumentando sobre um sentido inerente ao corpo que não é pensado como uma construção social, mas sustentado em uma diferença física como única variável.

---

<sup>20</sup> Teresa de Lauretis (1994) afirma que, em cada sociedade, masculino e feminino são categorias que se complementam e se excluem completamente. A partir disso é definido um sistema de gênero ou um sistema simbólico que relaciona o sexo a conteúdos da cultura, conforme as hierarquias e valores sociais. De qualquer forma, em toda sociedade o sistema de gênero se relaciona às questões políticas e econômicas, não se limitando ao âmbito privado. O gênero não apenas representa a imposição da cultura em um corpo sexuado; ao fazê-lo, ele se legitima e se constrói. É assim que gênero é tanto produto quanto processo de sua representação.

Ao enfatizar a explicação da desigualdade tanto na sexualidade quanto na maternidade, vincula-se a discussão à questão da diferença sexual, física. O que, por si só, representa um obstáculo e o nó górdio dos estudos feministas, porque o conceito de diferença sexual “confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo” (LAURETIS, 1994, p. 607).

Linda Nicholson (2000) ressalta que, conceber que as diferenças entre mulheres e homens sejam de ordem biológica ratifica a ideia de que essas diferenças sejam imutáveis. Tanto a mulher como o homem são vistos de forma essencializada, desconsiderando-se as especificidades culturais, históricas e sociais que transformam os critérios de definição/exclusão de homem ou mulher. Além disso, este tipo de definição desconsidera as diferenças entre as mulheres e entre estas e os homens, limitando o potencial epistemológico radical da crítica feminista aos domínios da casa patriarcal (LAURETIS, 1994).

As leituras marxistas do gênero, ainda que estabeleçam uma relação entre o patriarcado e o capitalismo, ancoram sua análise em uma leitura economicista, na qual as relações de gênero se estabelecem conforme as relações do modo de produção, fora de uma divisão sexual do trabalho. Afinal, “[...] no interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como sub-produto de estruturas econômicas mutantes; o gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise” (SCOTT, 1990, p. 8).

Já as leituras anglo-americanas e francesas se inspiram nas várias escolas de psicanálise a fim de explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito e se diferenciam no seguinte ponto: aquelas se apoiam nas teorias das relações objetais, e essas têm como base perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud, fundamentada na teoria da linguagem.

Essas duas escolas abordam a formação da identidade de gênero, centrando a discussão nos processos inerentes às etapas iniciais do desenvolvimento da criança. A escola anglo-americana enfatiza as experiências concretas, tendo o inconsciente como lugar de emergência da divisão sexual e de instabilidade do sujeito sexuado, enquanto a escola francesa destaca o papel da linguagem na formação da identidade de gênero.

Joan Scott (1990) critica o literalismo presente na perspectiva teórica das relações objetais, dada a ênfase na dependência da produção da identidade de gênero e da origem da mudança em situações pequenas. A autora citada

exemplifica tal crítica, ao indicar que nessa perspectiva a participação dos pais em afazeres domésticos seria suficiente para mudanças na identidade de gênero dos/as filhos/as.

Para Joan Scott (1990, p.10), também há um incômodo na abordagem da escola francesa por esta enfatizar o sujeito individual e reificar o antagonismo mulher/homem como principal dimensão de gênero. Conforme a autora, nessa perspectiva, “falta uma maneira de conceber a ‘realidade social’ em termos de gênero”.

Nas perspectivas apontadas, é vislumbrada a manutenção do dualismo homem/mulher, masculino/feminino, gênero/sexo. Mesmo que se considere gênero como algo diferente de sexo, socialmente construído, partir da concepção de sexo biologicamente dado, é um equívoco. Sabe-se que o conhecimento não é neutro, tampouco deixa de ser, também, decorrente de formações discursivas em que vontades de saber e poder estão envolvidas, representando aquilo sobre o que falam. A sociedade constrói não apenas comportamentos e personalidades, mas formas de se pensar o corpo. Com isso, se corpo é definido socialmente, o sexo também o é.

No final da década de 1960, a maioria dos estudos feministas nas sociedades industrializadas compreendia que a distinção masculino/feminino era decorrente da constituição biológica de homens e mulheres e expressa nessa constituição. Ao perceber que o termo sexo embasava o sexismo, as feministas passaram a fazer uso da ideia de construção social do caráter humano para questionar a compreensão das diferenças masculino/feminino como decorrente de diferenças físicas, biológicas, intratáveis e naturalizadas.

Nos países de língua inglesa, o uso de gênero passou a minar o poder do sexo como categoria de análise reificada. Gênero era usado em referência ao papel da sociedade na definição de formas do masculino e do feminino, bem como de posturas de cada uma dessas formas. Progressivamente, o termo foi estendido para contemplar diferenças entre homens e mulheres, no comportamento e na personalidade.

Daí ser preciso abandonar o dualismo próprio do fundacionalismo biológico, pois não existe semelhança essencial das mulheres, nem diferenças específicas. As diferenças entre as mulheres não ocorrem apenas no nível da

personalidade e do comportamento, mas também na forma de conceber o corpo e o sexo.

O fundacionalismo biológico permite que se pensem as diferenças de raça, religião, geração e classe como coexistindo nas mulheres, não em conexão, sendo que o gênero seria aquilo que torna as mulheres comuns, dá-lhes identidade, e os demais marcadores seriam aspectos específicos. O que me parece um equívoco. Por isso, concordo com Linda Nicholson (2000, p. 7), para quem “[...] nunca temos um único conjunto de critérios constitutivos da ‘identidade sexual’ a partir do qual se possa inferir alguma coisa sobre as alegrias e as opressões inerentes ao ‘ser mulher’. Pensar o contrário nos leva ao erro”.

Entretanto, as críticas aos primeiros estudos não tiram sua relevância na produção de formas específicas de análise das relações de gênero, numa perspectiva não androcêntrica. A crítica serve para me fazer caminhar, sempre lapidando as interpretações sobre as coisas. O exercício de crítica e autocrítica, de modo a evitar os automatismos de pensamento, afinal, é imprescindível.

Diante dessas considerações, como penso gênero e suas relações no corpo deste estudo? Primeiro, constato que seja veiculado um discurso que identifica uma dicotomia mulher/homem, em que a primeira é uma “cópia mal feita” do segundo. O que desconsidera que as construções de masculino e feminino são feitas continuamente, relacionalmente. Acepção que leva a uma segunda constatação: masculino e feminino não são duas categorias essencializadas, existem diferentes formas de se vivenciar tanto o gênero como a sexualidade, que nem começam nem terminam no sexo ou no gênero.

Isso me permite apresentar uma terceira consideração: não existe “a mulher”, nem nada que possa ser acionado como elemento comum, essencial, natural. As formas de conceber a mulher são datadas, são instituídas e legitimadas por diferentes regimes de verdade. Da mesma forma, compreende-se que as “questões da mulher” podem, sim, ser discutidas como problemas epistemológicos, já que a marginalização se deu por um fazer científico andrôcentrico que mascarava sua invisibilidade. Portanto, é preciso apontar que os conhecimentos científicos sobre a mulher, seu corpo, sua sexualidade, sua forma de viver a sexualidade também foram (e são) produtos dos regimes de verdade instituídos.

Linda Nicholson (2000), ao tratar da “identidade sexual”, ressalta que somente no início da Era Moderna, nos séculos XVII e XVIII, o corpo foi acionado

como elemento que explicava as diferenças entre os seres humanos. O progressivo desenvolvimento de uma metafísica materialista significou, também, uma crescente explicação da natureza de fenômenos específicos, a partir de elementos da matéria que os corporificava. Se o ser humano era constituído de matéria, para explicá-lo bastava conhecer aquilo que lhe corporificava.

Essas duas ideias, que posteriormente seriam consideradas contrárias, são vinculadas para justificar que o corpo é uma fonte de conhecimento sobre o eu e que o eu é constituído em decorrência de influências exteriores. Posteriormente, a primeira ideia possibilitaria uma tradição em que as características físicas do indivíduo seriam utilizadas para explicá-lo e a segunda, a tradição em que ganhava ênfase a socialização.

Portanto, nos séculos XVII e XVIII abandonavam-se, progressivamente, as explicações teológicas para as diferenças entre os corpos, especialmente com o aumento de estudos sobre os corpos humanos. É nesse contexto que se tem a emergência do conceito de raça para explicar as diferenças físicas, como já foi abordado anteriormente.

Linda Nicholson (2000) ressalta que a emergência da metafísica materialista não criou uma distinção masculino/feminino. A distinção entre homens e mulheres já existia na Europa, mas se fundamentava em princípios outros que não o corpo, como, por exemplo, na Bíblia. A mulher não era diferente do homem, ela era inferior. A metafísica materialista usou as diferenças físicas para fundamentar as desigualdades, já que deixam de ser evidência da distinção para ser a causa. Emerge uma noção bissexuada do corpo, que até então não existia, pois,

Enquanto na noção anterior o corpo feminino era considerado uma versão inferior do corpo masculino, "num eixo vertical de infinitas gradações", na nova noção o corpo feminino tomou-se uma "criatura totalmente diferente, num eixo horizontal cuja seção central era totalmente vazia" (NICHOLSON, 2000, p. 11).

O discurso da diferença sexual como natural foi inventado. Se não fosse assim, não seriam acionadas tantas tecnologias na garantia de que não houvesse transgressões do padrão de normalidade ou para marginalizar o transgressor, tido como anormal.

Dito isso, não existe um "jeito" de ser mulher. Somos múltiplas em nossas vivências; respondemos de formas diferenciadas aos estímulos, e nossas práticas

são atravessadas por nossa representação segundo o gênero, a orientação sexual, a cor, a raça ou etnia, a religião, entre muitos outros marcadores. Não dá para definir até que ponto falo como mulher, onde começo a me posicionar como negra, como pobre, cristã, casada, viúva, solteira, heterossexual. Falar em identidades múltiplas, fragmentadas, é negar todo e qualquer essencialismo. Por conseguinte,

Entender dessa forma os efeitos dos vários “marcadores” sociais obriga-nos a rever uma das ideias mais assentadas nas teorias sociais críticas, isto é, a de que há uma *categoria central*, fundamental – consagradamente a classe social – que seria base para a compreensão de todas as contradições sociais. Se aceitamos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não unitárias, teremos dificuldades de apontar uma identidade explicativa universal (LOURO, 2010, p. 51).

Conceber, a partir dos estudos de Foucault, que o poder está difuso no todo social é superar a ideia de vitimização da mulher. Durante um longo período da história, as pesquisas feministas trataram a mulher sempre como submissa, controlada, hierarquicamente inferior, naturalizando a noção de mulher própria à lógica dicotômica.

Para Foucault, o poder é exercido em muitas e variadas direções, não estando sob a posse de quem quer que seja. Por isso, antes de investigar quem tem ou não o poder, é preciso perceber como o poder se desloca, como os efeitos de poder se vinculam “[...] a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1987, p. 26).

Nessa abordagem é possível discutir sobre os efeitos do poder e como as mulheres - esse grupo heterogêneo, fragmentado e em contínua construção, exercem as resistências. Logo, o poder pressupõe pontos de resistência; ele não apenas nega, proíbe, como incita, produz. Ou seja, “[...] não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta” (MAIA, 1995, p. 89), e no interior das redes de poder, por suas estratégias e práticas, as diferenças são nomeadas e instituídas.

O tema abordado neste tópico é de importância inquestionável neste estudo, pois ao falar da professora, pensamos esse sujeito com base nas noções que temos sobre a mulher. A representação dessa profissão, que paulatinamente foi definida como feminina, parte de uma aproximação à representação que é feita da mulher e de suas obrigações sociais.

Por isso, ao estudar os discursos sobre a formação da professora negra não se podem desconsiderar as imbricações entre gênero e raça. O desafio deste estudo é, portanto, articular as concepções sobre essas categorias na análise das informações obtidas ao longo da empiria. É a isso que me proponho nos capítulos que seguem.

### 3 “PELA EDUCAÇÃO”: sentido, objetivos e oferta da escolarização

“Só a educação valoriza o homem; só a disciplina mental e moral lhe assinala e dignifica a personalidade. Pela educação, o homem se faz cidadão; pela disciplina, o homem se faz símbolo dentro da espécie. Com a educação, o homem atinge o seu mais alto aprimoramento no meio em que vive; com a disciplina das suas paixões, das suas atitudes e das suas emotividades, o homem conquista o sabor das dignidades humanas.”

Prof. Rubens Damasceno

Início este capítulo com um fragmento da conferência intitulada “Educação e disciplina”, proferida pelo Prof. Rubens Damasceno, em sessão cívica realizada pela Diretoria-Geral de Instrução Pública do Estado do Maranhão, no dia 11.8.41, em homenagem ao “Dia dos Estudantes” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 13.8.1941, p. 10).

Importa registrar o destaque dado à escolarização, ao menos nos discursos, como recurso imprescindível para a formação do cidadão responsável pelos destinos da pátria. Educação que, corroborando os princípios autoritários que sustentavam o governo federal, deveria equilibrar-se com a disciplina para garantia da formação de um “homem” pronto a servir ao país com responsabilidade e obediência.

Noção presente no Império, inserida no projeto de construção da Nação após 1822, ainda que a escola fosse restrita a uma minoria. Afinal, ao longo da história do Brasil, desde a entrada de negros africanos na condição de escravos, a escola foi um espaço negado a esta população. Não apenas a ela, mas, também, a outros segmentos alijados dos espaços de fala e de mando, tais como mulheres, pobres e indígenas, haja vista que “desde o período colonial, a questão educacional esteve tangenciada pela divisão de classes e pelos conflitos que lhes eram inerentes” (COELHO, 2006).

A oferta de instrução no Brasil, neste período, foi reservada aos homens e à elite. Quando já não era mais legalmente amparada, a exclusão resultava das tecnologias empregadas na constituição dos sujeitos, em que práticas discursivas e não-discursivas definiam o lugar dos sujeitos na sociedade: ricos e pobres, homens e mulheres, negros e não negros, crianças, jovens e idosos.

Ademais, a educação formal era pontuada como meio de adaptação do ex-escravizado à sociedade. Se existiam conflitos acerca do momento de concretização da Abolição (antes ou depois do acesso à escola), apontava-se que a escolarização era uma forma privilegiada para uma transição segura. Tavares Bastos (1839-1875), abolicionista, discursava: “Emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução” (MENEZES, 2003, p. 34).

Mas, como concretizar esse feito quando, até mesmo para a população não negra, faltavam escolas em boas condições físicas e pedagógicas? Segundo Cynthia Veiga (2007), a escola pública primária vinha sendo frequentada pela população pobre, marcadamente miscigenada. Contudo, se a oferta era precarizada e em número insuficiente, a presença desse segmento foi difusa e irregular.

Nessa conjuntura, a transição de um conceito de supremacia racial branca para o de supremacia cultural branca, no século XX, possibilitou que políticas e práticas educacionais eugênicas e racializadas fossem forjadas. Tal perspectiva poderia ter servido como obstáculo para se discutirem as políticas da época como racistas e racialistas. Não obstante, é possível afirmar que a raça constitui-se um demarcador de importância considerável nessas políticas e práticas, na medida em que “as complexas redes de políticas tecnocráticas fixaram lugares e papéis sociais em termos de raça, classe e gênero” (DÁVILA, 2006, p. 193).

Por isso, pensar a educação no recorte histórico sobre o qual me debruço, é perceber seu destaque no projeto de civilizar a Nação, garantindo ao Brasil alçar ao *status* das nações europeias, tidas pela elite como modelo de progresso e desenvolvimento. Desafio reconhecido desde meados do século XIX, quando a iminência da proclamação da República era cercada de uma severa crítica à forma de governo então existente e do desejo de construção de algo novo: nação, povo, indivíduo.

Isso, por sua vez, remete à pretensão das elites em definir um “tipo brasileiro” e uma identidade nacional, na contramão do que, até então, nas análises realizadas em outros países, era visto como perigoso: éramos uma nação miscigenada, analfabeta, com péssimas condições infraestruturais e com uma economia debilitada. Conjuntura em que o saber médico emerge com diagnósticos e

prognósticos sobre o povo brasileiro, incidindo sobre a vida privada e pública, expandindo seu raio de atuação ao espaço escolar.

De acordo com Luciana Viviani (2007), desde a segunda metade do século XIX, a medicina havia se aproximado das doutrinas positivistas, em especial no que tange à responsabilidade pela condução da Nação ao progresso. Cenário em que há uma articulação entre este saber e as reformas sociais empreendidas pelo Estado que “[...] resultou em um aumento do controle social, em que os médicos acabaram por orientar não somente a vida privada dos indivíduos e famílias, mas também normatizar espaços sociais cada vez mais amplos” (Ibidem, p. 83).

Empreitada que objetivava o aperfeiçoamento da raça brasileira, articulando-se propostas e concepções eugênicas e higienistas, em uma releitura das teses do evolucionismo e do darwinismo social.

A influência do saber médico no espaço educacional, especialmente nas práticas e políticas de formação para o magistério, demanda esforços para compreender-se como esse saber conquistou a legitimidade para definir os rumos da educação, incidindo sobre a formação para o magistério, bem como a função social da escola, a ser alcançada por meio do disciplinamento, da vigilância e da docilização. Projeto que encontrou resistências diversas, o que pode ser observado pelo esforço envidado para garantia de sua legitimação<sup>21</sup>.

No século XVIII, o conhecimento científico, em especial aquele próprio às ciências da natureza, passa a exercer formas diferenciadas de poder, estabelecendo práticas e políticas, definindo modos de análise das relações sociais e do ser humano a partir dos princípios e teses que amparavam os estudos do mundo natural.

Com isso, o conhecimento biológico inerente ao saber médico, se estabelece como biopoder influenciando a vida em sociedade. A concepção de biopoder é própria da análise empreendida por Foucault (1987), para quem, na Era Clássica, os dispositivos de poder voltam-se para o corpo de modo diferenciado, onde não se exerce sobre ele apenas um poder que o cerceia, que o barra, mas que

---

<sup>21</sup>Na leitura dessas questões é importante considerar que a formação e prática médicas implicavam relações de poder – saber, em que as relações de poder não apenas funcionavam como obstáculo ou facilitadoras no que tange ao saber que era produzido, apropriado, reapropriado e transformado. Como ressalta Foucault (1987), poder e saber não se vinculam apenas em decorrência de um jogo de interesses ou ideologias. Do contrário, a interpretação será simplista, não percebendo como se delineiam os meios de estabelecimento do poder, bem como as formas com que o saber se estabelece, articulando os conflitos e tensões da relação entre saber e poder.

o produz, incita, transforma. Momento em que o poder do soberano de fazer morrer ou deixar viver é substituído pelo poder de deixar viver ou de abandonar à morte. Se no século XVII, o poder faz uso da disciplina como técnica de controle dos corpos, corrigindo-os, já em meados do século XVIII, o poder organizou-se sobre a vida como biopolítica da população, de modo que a vida entrou no campo do saber e das intervenções do poder. Para Foucault, poder matar para poder viver converte-se no princípio de estratégia do Estado para existência da população. Daí a importância da norma e da normalidade, para disciplinamento do corpo e regularização da sociedade.

O saber médico, não se pode negar, tem uma importância indiscutível na configuração desse desafio normalizador. Para Foucault (2011), será no século XX que os médicos inventarão uma “sociedade da normalização”, em decorrência da progressiva integração, no século XVIII, das condutas e dos comportamentos dos indivíduos ao sistema de funcionamento da medicina que vai além do tratamento das enfermidades. Além disso, a Biologia alcança sua era de ouro, segundo Pietra Diwan (2007), fornecendo as técnicas de ajustamento daquilo que rompe com a harmonia social e disciplinar. Os principais campos da Biologia nesse cenário são a fisiologia, a microbiologia e o evolucionismo.

Assim, a partir dos conhecimentos fisiológicos foi possível conceber que a dimensão físico-química explicava a vida, tratando a sociedade como um organismo, logo como uma máquina.

Por conseguinte, os conhecimentos da microbiologia repercutiram na medicina e na sociedade, viabilizando a criação de vacinas e outras técnicas curativas, dando legitimidade à medicina para intervir na política, biologizando-a ao propor normas para a cura de doenças. Tal conjuntura sinalizava para o processo de medicalização da sociedade, uma tendência do mundo ocidental no fim do século XVIII, em decorrência do avanço da medicina científica e experimental, que se propunha a tratar de assuntos que antes eram do domínio da Igreja e da família (FOUCAULT, 1979; VIVIANI, 2007).

Já o evolucionismo se constituiu o principal alicerce teórico do eugenismo, decorrência de uma apropriação das teses de Charles Darwin sobre a origem das espécies para a análise da sociedade, comumente chamada de darwinismo social, que acreditava nas diferenças raciais e na definição de graus diferenciados a serem ocupados por essas raças na evolução da humanidade. Algumas ideias de Darwin

foram apropriadas pelo darwinismo social para justificação do controle ideológico, sobretudo a compreensão de concorrência e seleção como solução dos problemas sociais, de modo a garantir o triunfo e o aperfeiçoamento do indivíduo superior.

A partir de então, o ser humano passou a ser visto e tratado como uma máquina, sendo o corpo como uma espécie de suporte dos processos biológicos que poderiam ser explicados pelo saber produzido nos campos supracitados. Isso deu àqueles que detinham esses conhecimentos legitimidade para falar no espaço médico e nos demais da vida social, dando diagnósticos e indicando prognósticos.

É assim que estratégias de controle do corpo, por meio da cura dos doentes e domínio da multidão, surgem em decorrência da necessidade de redução dos problemas gerados pelo trabalho industrial, na Inglaterra do século XIX, a exemplo da miséria e das epidemias que geraram uma situação em que a pobreza equivaleu a perigo e inferioridade. Desse modo, essas estratégias foram socializadas internacionalmente, ecoando em terras brasileiras.

Por outro lado,

Esse controle tratará de investir no corpo individual, de estimular a ingerência policial e médica na vida conjugal e sexual de cada um. Essa intervenção tende a ser feita com o apoio do discurso médico, que a partir de então transporta a sexualidade e o corpo de cada um para o campo da ciência e muitos dos preceitos médicos desta para dentro da intimidade de cada núcleo familiar. Cria-se uma política científica, que pensará os “males do corpo” e suas soluções (DIWAN, 2007, p. 16).

Em finais do século XIX, as instituições de referência voltadas para a formação médica no Brasil eram as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. A atuação médica centrava-se no enfrentamento das epidemias que assolavam o país, preocupando-se com o saneamento deste, para prevenção das doenças. Tal fato fez com que a medicina assumisse a imagem de: “tutora da sociedade, saneadora da nacionalidade, senhora absoluta dos destinos e do porvir” (SCHWACZ, 1993, p. 202).

As faculdades supracitadas se diferenciavam no que tange aos estudos realizados para cura da nação. Enquanto a primeira visava combater as doenças, a segunda se voltava para o combate aos doentes, associando os tipos de enfermidades às raças. Nessa conjuntura, “raça surge como tema fundamental na análise desses autores e em suas considerações e diagnósticos sobre os destinos da nação” (SCHWACZ, 1993, p. 207).

Entretanto, se até os anos 1880 os estudos médicos ressaltavam a importância da higiene pública na luta contra as moléstias infectocontagiosas, nos anos 1890, terá destaque a medicina legal, ao determinar a loucura e explicar a criminalidade, para, na década de 1930, vermos surgir o “eugenista” como protagonista de um movimento de identificação e separação dos enfermos e dos sãos.

Nesse cenário emerge, na Medicina Legal, a figura do perito que, ao lado da polícia, toma o criminoso e não mais o crime como objeto. Na Faculdade de Medicina da Bahia, de 1880 a 1915, aumentou em cinco vezes o número de dissertações acerca da questão, com maior incidência de estudos que associavam degenerescência e criminalidade (SCHWACZ, 1993). Nessas dissertações as raças são identificadas, refletindo-se sobre o atraso e indicando-se o perigo dos cruzamentos raciais. Observa-se aqui a crença na existência de um tipo ideal em cada raça e que o ser híbrido seria capaz de concentrar as piores características apresentadas nos tipos ideais que lhes deu origem.

Daí porque se discuta, inclusive, a impossibilidade do Código Penal punir, da mesma forma, raças distintas e em estágios mentais e psicológicos diferentes. Questionava-se sobre a falsa ilusão da igualdade de direitos e do livre-arbítrio, o que seria aprofundado a partir da década de 1920, em especial com os “estudos de alienação”, bem como de “medicina legal”, defendendo os “manicômios judiciários”.

Já na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o foco eram as doenças tropicais, ainda que se concordasse com as teses que correlacionavam degenerescência e criminalidade. Até então, a doença explicava o atraso brasileiro (SCHWACZ, 1993). Na década de 1920, quando acabam os grandes surtos das epidemias, diminuem os estudos bacteriológicos; ocorre um direcionamento para o estudo das origens das doenças. É assim que as análises médicas aproximam-se da escola baiana, focalizando a questão racial, ao supor que

As doenças teriam vindo da África com os escravos -, ou da Europa e da Ásia [...] (vide Calhoub, 1993), assim como nosso enfraquecimento biológico seria efeito da mistura racial. Guardando uma certa especificidade, no Brasil, a questão da higiene aparece associada à pobreza e à uma população mestiça e negra (SCHWACZ, 1993, p. 230).

Tais concepções eram releituras do que se produzia internacionalmente e que, na época, já tomava como central a questão da eugenia como aperfeiçoamento racial.

Segundo Pietra Diwan (2007), a eugenia moderna constitui-se uma invenção burguesa, no contexto da Inglaterra industrial em crise, em pleno século XIX, quando a burguesia faz uso da biologia, bem como das teorias sobre hereditariedade para concretizar seu poderio econômico. Para essa autora,

O triunfo burguês afasta a nobreza e os pobres com o respaldo da ciência. A partir de então, além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que indicarão superioridade ou não, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre o outro (DIWAN, 2007, p. 33).

A Eugenia, então, teria surgido visando prevenir a degradação dos trabalhadores, de modo a evitar prejuízos econômicos à burguesia. Outro olhar que se direcionava para a solução desses problemas era próprio do Higienismo, pregando a higiene moral da sociedade.

Ao contrário dos eugenistas, que consideravam a população pobre como um fardo que o Estado carregava e que deveria ser eliminado, os higienistas tinham a doença como um problema econômico, que requeria o isolamento e a exclusão dos menos adaptados (DIWAN, 2007). Isso evidencia os principais conflitos entre o higienismo e a eugenia nascente, em que aquele via na educação uma forma de “redenção” do doente, enquanto esta última advogava que isso ia de encontro à seleção natural, dando condições para que os menos capacitados sobrevivessem.

Para Pietra Diwan (2007), o Higienismo, além de instrumento técnico para a cura de enfermidades, colaborou para o fortalecimento da ordem social e política, sendo que, apenas em um segundo momento, seu componente ideológico repercutiria. Isso quando “suas técnicas de cura questionarão o papel dos governos no que diz respeito ao saneamento dos espaços públicos e na implantação de políticas de saúde eficazes, como, por exemplo, a vacinação” (DIWAN, 2007, p. 29).

Como se observa, o higienismo adotava princípios do lamarckismo, propondo políticas sanitárias, com base na compreensão de que o meio ambiente e o comportamento poderiam influenciar caracteres adquiridos.

Por sua vez, a Eugenia, ainda segundo aquela autora, ganhou legitimidade por constituir-se disciplina científica, com um método científico de

seleção humana através das premissas biológicas. Foi assim que, mesmo quando o avanço da ciência desconstruiu seus principais argumentos, a eugenia continuou a ter destaque, se mantendo legitimada para reger a vida em sociedade, alçando ao nível de senso comum e investindo sobre as vidas dos sujeitos. Afinal,

Construir o super-homem e perseguir a pureza da raça através da eugenia foi uma obstinação de muitas nações. Sob os mais diversos argumentos segregaram, mutilaram e executaram milhares de pessoas em todo o mundo (DIWAN, 2007, p. 13).

A partir da teoria de Charles Darwin sobre a origem das espécies, Francis Galton (1822-1911) formulou as ideias iniciais da eugenia, como ciência de melhoramento da raça. *Hereditary Talent and Character*, de 1865, foi o primeiro trabalho escrito e publicado por Galton, no qual esboça os princípios da teoria eugênica. O livro é resultado de um estudo estatístico do parentesco, mas não recebeu a mesma atenção que *Hereditary Genius*, publicado em 1869, obra mais conhecida e difundida. Nesse livro Galton pontuou que o talento era hereditário, só havendo interferência do meio ambiente quando existia uma predisposição hereditária.

Depois de quase duas décadas tentando provar que o talento era herdado, em 1883 Galton publica *Inquires into Humam Faculty and its Development*, onde explicitou análises sociológicas e material antropológico com o objetivo de mostrar que “[...] a doença mental, o crime e a marginalidade eram também resultados da herança genética” (DIWAN, 2007, p.41). Com isso, estava claro que a educação e o meio ambiente tinham importância menor do que a raça na definição das características humanas.

A eugenia criada por Galton pretendia incentivar a produtividade da melhor linhagem, já que era preciso povoar o mundo de gente sã, o que ficou conhecido como eugenia clássica, positiva ou galtoniana. Por outro lado, a eugenia negativa se configurou pelos esforços para impedir a reprodução dos tipos indesejáveis, por meios mais ou menos compulsórios como a esterilização e segregação eugênicas, além de licenças para o casamento e leis de imigração restritiva.

Galton pensou sua teoria de aperfeiçoamento da raça a partir dos problemas sociais enfrentados na Inglaterra, mas não teve nesse país o

reconhecimento que lhe daria os Estados Unidos. Ali, em 1903, seria criada a primeira sociedade eugênica norte-americana, a Associação Americana de Reprodução. Além disso, nesse país, foi proposta, em 1907, a primeira lei de esterilização.

Galton faleceu em 1911, mas sua teoria foi reapropriada por intelectuais de diferentes perspectivas teóricas, em vários países do mundo, sendo redefinida na conjuntura em que era utilizada. Foi naquele século que a eugenia se expandiu mundialmente, como um instrumento de controle social e político, amparado em premissas científicas e médicas.

Segundo Luciana Viviani (2007), o movimento eugênico esteve presente em mais de trinta países, confiando no potencial da transmissão hereditária de inúmeras características, tais como a inteligência, a debilidade mental, a genialidade, entre outras. É certo, por conseguinte, que muitos estudos na área acreditavam que a hierarquia das diferenças raciais se relacionava ao patrimônio genético (DIWAN, 2007).

Na América Latina, em que pesem os diferentes modos de apreensão dos princípios eugênicos, seu discurso surge vinculado à formação das identidades nacionais. Ademais, o forte conservadorismo católico foi fundamental para dificultar a aplicação das ideias mais radicais do eugenismo, o que colaborou para a emergência de diferentes tipos de eugenia em cada país latino-americano.

No Brasil, o projeto eugênico teve origem e apropriação diferenciadas daquelas que ocorreram em outros países, mesmo entre os latino-americanos. A realidade social aqui vivenciada mostrava serem inaceitáveis as teses pessimistas próprias da eugenia, tal qual postulada por Gobineau.

Desde o final do século XIX, justificava-se o atraso do país pelo estado degenerado da maioria de sua população, povo miscigenado, cheio de taras, que seria potencialmente incapaz de levar a nação ao progresso. Daí as teorias racialistas europeias passarem a receber, já na década de 1920, uma leitura específica nos círculos intelectualizados brasileiros. Essas leituras preconizavam:

[...] os mestiços passarão a ser divididos em “maus” ou “bons”, assim como a “degenerescência obtida através da hibridização” deixará de ser pensada enquanto fenômeno irreversível. As raças, por outro lado, serão entendidas como passíveis de mutação, sujeitas a um processo contínuo de *saneamento*. É o discurso da *eugenia* que ganhava novos adeptos até

mesmo nas radicais fileiras da Faculdade de Medicina da Bahia (SCHWACZ, 1993, p.215).

Foi assim que, com base nas determinações médicas, o Estado Brasileiro passou a intervir em espaços antes sob a autoridade única do chefe de família, legislando sobre questões do espaço privado, por meio de políticas nacionais de saneamento e saúde pública.

Práticas disciplinadoras da vida do indivíduo são pensadas no espaço médico e transformadas em políticas de saúde que atingem diferentes setores da vida em sociedade, a exemplo da escola. Como se já não bastasse ser responsável pela formação do novo cidadão, incumbia-se a escola da tarefa de zelar pela condição higiênica dos alunos, percebendo os primeiros sinais de degenerescência, inculcando-lhes uma moral validada por princípios eugênicos e higiênicos. Era a educação a favor da higienização do povo, desfazendo os valores miscigenados, conforme Cynthia Greive Veiga (2007).

Entres os interlocutores da cura da nação por meio da higiene, percebe-se o viés autoritário das medidas tomadas, especialmente no que tange à vacinação. Nesse cenário, a Sociedade Brasileira de Higiene, fundada em 1923, era o principal espaço de discussão das soluções para o desenvolvimento do país. O meio oficial de divulgação dessa Sociedade era a Revista de Higiene e Saúde Pública, além dos Congressos Brasileiros de Saúde Pública, que ocorreram de 1923 até a década de 1980.

Ante o exposto, ainda que a ênfase seja a higiene pública, observa-se uma associação entre eugenia e educação com a finalidade da melhoria da raça. Importa destacar como argumentos eugênicos e higiênicos ora se confrontam, ora se complementam no discurso médico, de acordo com o peso dado à herança genética ou ambiental na definição das características humanas.

No Brasil, o principal difusor dos princípios eugênicos foi o médico Renato Khel (1889-1974), ainda que o racismo e a teoria degeneracionista já circulassem no país, tanto em virtude do contato dos filhos da elite com o debate nos países europeus, como das trocas possibilitadas pelas expedições científicas que chegavam ao país.

Agostinho José de Sousa Lima abordou a questão na Conferência “Exame Nupcial”, realizada na Academia Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro,

em 1897. Na oportunidade, propôs uma lei que tornasse obrigatório o exame nupcial, reivindicando restrições legais para o casamento de pessoas com doenças como tuberculose e sífilis. Além dele, Dr. Alexandre Tepedino, em 1914, publicou uma síntese das teses de Galton (VIVIANI, 2007), o que colaborou para a divulgação do tema.

Daí em diante outros textos acerca da eugenia foram publicados até que, em 1917, Kehl dá início à campanha eugênica de forma efetiva, tendo como marco a Conferência Eugenia, realizada em 13 de abril, na Associação Cristã de Moços de São Paulo. Em decorrência desse evento, foi fundada, no ano seguinte, a Sociedade Eugênica de São Paulo, da qual participaria um dos principais representantes do movimento de renovação educacional no Brasil: Fernando de Azevedo (1894-1974).

Pietra Diwan (2007) distingue duas fases do eugenismo brasileiro. A primeira, típica da eugenia positiva e do sanitarismo, indica uma relação estreita entre legisladores, advogados e médicos, em que esses reivindicam atuação nas legislações voltadas para a medicalização da sociedade. A segunda fase foi aquela em que a eugenia se apresentou mais radical, caindo no esquecimento quando da crítica à sua associação com o nazismo e as falhas encontradas em sua justificativa científica.

Kehl empreendeu uma campanha entre médicos para divulgação e prática de concepções eugênicas, descrevendo-a como importante instrumento para superação do atraso da nação, o que foi apropriado pela elite e pelos intelectuais das diferentes áreas, mesmo que de forma não homogênea.

Com a partida de Kehl para o Rio de Janeiro, em 1920, os debates se concentraram na, então, Capital do país, sendo direcionados pelos médicos psiquiatras. Em 1922 foi fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental no Rio de Janeiro, onde se confrontavam radicais e moderados, havendo aqueles que apoiavam e outros que se recusavam a implementar ações compulsórias, bem como esterilizações ou exames nupciais. Contudo, vale destacar que “[...] se havia um consenso entre os membros da LBHM, esse estava na crença racista do branqueamento da população” (DIWAN, 2007, p. 104).

O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, marca a segunda fase da eugenia no Brasil. Na oportunidade, foi abordado o tema da mestiçagem do povo brasileiro, havendo discordâncias quanto a ser esta a causa da degeneração, pois havia quem defendesse a miscigenação, opondo-se às restrições à imigração

motivadas por questões raciais, especialmente com base no ideal de branqueamento da nação.

Desde aquele ano e até 1931, foi publicado mensalmente o Boletim de Eugenia, e neste “a raça negra era considerada inferior à branca, e a pureza racial foi sempre defendida, sendo a eugenia considerada como a higiene da raça” (VIVIANI, 2007, p. 65).

Já em 1931, Kehl fundou a Comissão Central Brasileira de Eugenia, que teve atuação na discussão sobre a nova constituição, ao encaminhar propostas em relação à higiene, à família e à saúde aos parlamentares:

Temas como a exigência do exame pré-nupcial, da educação eugênica, os cuidados com a higiene mental, as ações contra os chamados venenos sociais e a dispersão de doenças contagiosas acabaram por ser contemplados no texto constitucional e se constituíram em uma vitória para o movimento (VIVIANI, 2007, p. 65).

Com isso, a educação eugênica, cujas acepções já vinham sendo inculcadas no espaço escolar, ganha legitimidade com base no Art. 138 da Constituição Federal de 1934, que incumbe seu estímulo à União, aos Estados e aos Municípios.

Reafirmou-se, assim, a importância da educação para o aperfeiçoamento da raça, conforme já havia sido defendido no II Congresso Internacional de Eugenia, em 1921, que aconteceu em Nova York. Evento que teve como símbolo a árvore da genealogia, na qual a educação aparece como uma das vinte e cinco disciplinas que compõem as raízes, dando sustentação e embasamento à eugenia (DIWAN, 2007).

A associação entre eugenia e higiene sustenta a representação da educação como redentora da pátria, por meio de um discurso de renovação pedagógica. A tarefa mais importante da educação era o convencimento quanto à prática de medidas eugênicas e higiênicas, o que tornaria possível a civilização das crianças.

Nesse contexto, percebe-se a prática de uma eugenia positiva, na qual se buscava a manutenção dos genes desejáveis, encontrados nas classes intelectualizadas que representavam o contrário da população pobre, enferma e que não tinham os valores e as condições de vida tidas como indicadoras da normalidade. Era preciso fazer com que a criança da classe trabalhadora assimilasse tais valores, o que seria possível por meio do “hábito da laboriosidade”,

o que deu à expansão da oferta de escolarização uma concepção utilitarista de educação (VEIGA, 2007).

Convém ressaltar que as práticas, tanto oficiais como da sociedade civil, passaram a refletir esse tipo de eugenia, através da qual era almejada a “eliminação dos venenos”. Torna-se necessário lembrar que, na época, a elite estava certa de que “a abolição libertara a toxina africana na sociedade” e a “eliminação dos venenos” significaria branqueamento cultural e físico (FREITAS; BICCAS, 2009). É importante tratar disso porque, no caso brasileiro, a educação eugênica se referia efetivamente à anulação do ser negro. O branco podia tornar-se degenerado e o negro podia escapar à “degenerância” desde que embranquecesse. A “degenerância” era eminentemente associada ao negro, que poderia revertê-la. Mas, o branco não era essencialmente degenerado, ele apenas podia tornar-se como tal de acordo com as condições a que fosse submetido.

Assim,

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças, sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal (DÁVILA, 2006, p. 24).

Tais acepções encontravam resistência entre os defensores da eugenia negativa, a exemplo de Khel. Enquanto isso, para Octavio Domingues (1897-1972), um dos membros fundadores da Comissão Central de Eugenia, a educação teria um papel de destaque na melhoria de tendências inatas dos indivíduos, pois “[...] mesmo as más índoles poderiam ser encaminhadas à aquisição de bons hábitos, explorando os bons impulsos que toda alma humana possui em benefício do próprio indivíduo, e conseqüentemente da sociedade” (VIVIANI, 2007, p. 75). Entretanto, segundo Octavio Domingues, era imprópria para melhorar a espécie.

Vale ressaltar que a função da escola, progressivamente, assumiu outras feições em decorrência do debate no espaço médico, que com o passar do tempo se concentrou muito mais no aspecto sanitário, tirando o foco da questão racial.

É assim que em meados da década de 1940, o tema do higienismo insere-se nas discussões sociológicas, focalizando as condições de vida do povo brasileiro (VEIGA, 2007). O que, todavia, não foi capaz de modificar, de uma vez, as

crenças na ideia das raças e no papel da educação para melhoria da raça brasileira, que já faziam parte do imaginário social.

Essa reflexão é fundamental, caso contrário parece inviável pensar o sentido e os objetivos da educação formal no Maranhão e no Brasil. Sem perceber como essas concepções se engendram na imposição do saber médico no espaço escolar, não é possível compreender as práticas forjadas na oferta de educação à população maranhense, bem como os silêncios, as ausências e as falas.

Isso, por um lado, viabiliza o questionamento do conflito entre a retórica oficial, que ovacionava a necessidade de expansão da escola, e a realidade da educação maranhense, pois nesta não havia condições de acesso e permanência dos alunos. Por outro lado, permite uma análise do tipo de escola que era oferecida e as ações desenvolvidas ali, a fim de ponderar se ela estava estabelecida de modo a receber os alunos a quem convocava. Reflexão que se justifica pela compreensão de que a análise das condições de oferta, bem como da definição da função da escola primária fundamentam o debate sobre as concepções de formação da professora primária.

Ante o exposto, convém questionar-se: Quais as condições de funcionamento das escolas criadas? Nas regiões de maior contingente populacional negro, as escolas rareavam, os professores tinham qualificação questionável e o Estado pouco investia. Ao que parece, essas práticas podem ser percebidas como formas do que, atualmente, denomina-se discriminação racial indireta<sup>22</sup>, supostamente menos agressiva por partir de lugares ou posturas “neutras”, efetivando-se em práticas administrativas, principalmente.

Em que pese a insuficiência na oferta, a escola constituiu-se uma instituição de destaque na modelação das condutas, integrando-se ao meio social de forma assistencialista, especialmente com a população pobre, em sua maioria negra. A atuação com as crianças era, também, um modo de intervir nas famílias, posto que se buscasse fazer dos alunos parceiros no projeto de regeneração do país, a começar pelo lar.

---

<sup>22</sup> Para Nilma Lino Gomes (2005, p. 56), “a discriminação indireta tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. A melhor forma de tornar esse tipo de discriminação visível é de superá-la através de indicadores de desigualdade entre os grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis por um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população”.

Por conseguinte, a participação da família era fundamental para que a escola alcançasse seus objetivos, sendo negociada sua inserção no espaço escolar. A parceria escola-família não tinha, entretanto, esta como protagonista, mas como facilitadora de uma missão que era da escola, por se supor que a família fosse incompetente na tarefa de civilizar, eugenizar e higienizar a criança, argumentando que.

No seio da família, a criança adquire qualidades morais e bons sentimentos, mas ao lado do amor dos pais que os leva ao sacrifício, do carinho que permite a tolerância e do desvelo que anima, verificamos o predomínio da autoridade individual, a paterna, e por isso mesmo forçada, quando esta deve resultar de interesses, para se tornar natural. Por isso, a necessidade de inclusão da criança na comunidade escolar, o “campo ideal de experimentação, porque o meio social aí é homogêneo, pela idade, pela cultura, pelos interesses e pelas ideias” (REGO, 1933a, p. 18).

Tal perspectiva esteve subjacente à ação desenvolvida pelo então Interventor Federal no Maranhão, Dr. Paulo Martins de Sousa Ramos (1937-1945), como exposto no Diário Oficial do Estado (23. 9. 1941). O texto destacou a importância da família em colaborar com a escola na educação das crianças, já que disso dependia a eficiência no resultado dos trabalhos escolares. Portanto, incentivavam-se os pais a visitarem a escola, verificarem a caderneta escolar e participarem do Círculo de Pais e Mestres<sup>23</sup>, pois não colaborar com a educação seria favorecer o prejuízo dos filhos.

Mas, que escola era essa oferecida para a população maranhense? Quais condições eram possibilitadas para que a prática pedagógica ali desenvolvida garantisse a formação do cidadão urbano, civilizado e eugênico que os discursos oficiais demandavam? É possível alegar que todos e todas tiveram acesso ao modelo de educação e de escola delineado pelos intelectuais do movimento de reforma da educação?

Com base nos Decretos nº 46/1931<sup>24</sup> e nº 250/1932<sup>25</sup>, bem como no Decreto nº 252/1932<sup>26</sup>, constatei que no Maranhão a oferta de educação formal, no período estudado, se dava por meio do ensino pré-escolar (escolas maternais e

<sup>23</sup> O Círculo de Pais e Mestres era dirigido e orientado por pais e professores. Segundo o Prof. Luiz Rego, o círculo “oferece aos pais a participação direta na vida escolar e oportunidade de constante contato com a escola, interessando-os pela vida normal da comunidade escolar e aí recebendo esclarecimentos sobre a função que lhes incumbe na educação dos filhos” (REGO, 1933b, p. 19).

<sup>24</sup> Regulamentou o ensino primário.

<sup>25</sup> Regulamentou o ensino secundário.

<sup>26</sup> Regulamentou a instrução pública do Estado.

jardins de infância), elementar (escolas primárias) e secundário (ginasial, normal e profissional). Oferta que, contudo, foi continuamente irrisória ao longo do período estudado.

Em 1936, o ensino pré-primário era oferecido apenas por 23 instituições públicas e privadas nos jardins de infância, não havendo, portanto, a existência de escolas maternas, ainda que constasse na legislação. A matrícula era aberta a crianças de 3 a 7 anos de idade, sendo pré-requisito o atestado confirmando que a criança fosse vacinada contra a varíola e que não sofresse de qualquer doença contagiosa ou vício mórbido (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 13.1.1936, p. 4).

Conforme o Decreto nº. 46/1931, a escola primária era uma comunidade em miniatura, a quem cabia a educação integral da criança. Segundo o relatório do Diretor-Geral de Instrução Pública, Dr. Joao Mattos ao interventor Paulo Ramos,

Deve entender-se por educação integral: a) a educação física, para desenvolver harmonicamente o corpo, corrigir-lhe os defeitos e torná-lo resistente à invasão de doenças; b) a formação de hábitos de asseio, de ordem e de higiene das crianças e a repressão dos que lhe forem nocivos, estimulados os primeiros e combatidos os segundos por meio da acção socializadora da escola em função; c) a educação moral, religiosa e cívica, que forma o carácter e conduz a criança a compreender os deveres que tem para consigo mesma, para com a família, a cidade em que vive, a pátria que lhe incumbe defender propugnando pelo progresso e integridade; a humanidade da qual faz parte como membro de sua grande família; d) a educação intelectual, para desenvolver a iniciativa própria e as demais faculdades nobres do espírito; e) a manualização, que tornará a criança senhora de suas mãos, desenvolverá o hábito do trabalho productivo na pequena officina, na horta, no jardim, no pomar, ou ainda no trabalho das aves e pequenos animais domésticos mais úteis ao homem. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 6.10.1937, p. 14).

Para isso, era imprescindível que a escola ampliasse seus limites e participasse simultaneamente do lar e da vida social. O Professor Luiz Rego, ao encaminhar mensagem ao Interventor Federal em 28.8.1943, sobre as atividades em alusão à comemoração da Semana da Pátria nas escolas, complementa o que seria essa educação integral que caberia à escola, indicando em que essas comemorações colaboravam para a formação do espírito cívico da juventude. Afinal, era preciso conduzi-la a “respeitar casa vez mais as grandes datas e a demonstrar maior amor à Pátria estremecida – o Brasil imortal. E nesse instante em que o nosso país está em guerra, parece oportuníssima a iniciativa de ser oferecido a mocidade ensejo para cultuar a Pátria, apresentando números de canções patrióticas, de

provas de preparo físico e de entusiástico desfile cívico, como expressão de decidida disposição de servir à Pátria”

É preciso destacar que essa concepção de educação alinha-se à política desenvolvida no governo de Getúlio Vargas. O Estado Novo (1937-1945) surgiu acompanhando a tendência internacional de implantação de um novo modelo de homem e de sociedade baseada no uso da força e da repressão. O sentimento nacionalista de evocação da pátria emerge como bandeira de luta para garantia do tão sonhado progresso que seria alcançado por uma nação forte, contrapondo-se ao passado hostil e não desenvolvido.

A postura messiânica da elite intelectual e do dirigente governamental é afirmada nos discursos e na política educacional e propagandista, se expandindo para todo e qualquer cidadão, que deve assumir um papel central na construção desse novo país. Assim, a formação moral e cívica nada mais era do que uma forma de cooptação para que todos e todas se sentissem responsáveis pelo projeto nacionalista ditatorial. O convite ao povo e ao trabalhador para construir a nova nação se fundamentava não em uma convocação para que esse trabalhador fosse protagonista da mudança, mas colaborador na implementação do projeto estadonovista. Para Maria Regina Nina Rodrigues (1993, p. 204):

A educação foi, sem dúvida, um dos mais expressivos mecanismos na veiculação e legitimação dos propósitos do estadonovismo. Foram-lhe atribuídos propósitos muito mais amplos. Não interessava fixar apenas diretrizes técnico-pedagógicas propriamente ditas, mas principalmente estabelecer diretrizes políticas, que permitissem ao Estado determinar os postulados do Estado Novo, de forma mais ampla possível, contínua e permanente, com o objetivo de formar uma nova mentalidade, ou seja, da formação de uma consciência cívico-patriótica em cada cidadão brasileiro.

A educação tinha, assim, um papel fundamental e, pelo menos no discurso, deveria ser levada a sério. Era preciso que houvesse condições de “dar ao brasileiro uma escola em que se formem homens que bastem não somente a si próprios, mas á sociedade e á nação” (REGO, 1934, p. 15). Creio ser imperioso acrescentar que esses homens deveriam ser brancos, se não no fenótipo, ao menos nos valores, ao assumir posturas eugênicas e higiênicas.

O Decreto nº. 46/1931 ressaltou que o curso elementar ou primário propriamente dito seria realizado nas escolas isoladas, reunidas, grupos escolares, curso de aplicação e curso noturno (Art. 482). Os grupos escolares eram a

referência de escola pública primária. Nele o ensino primário seria oferecido em 5 anos e nos demais em 3 anos. Ao contrário das escolas isoladas<sup>27</sup>, a maioria dos grupos escolares foi instalada na zona urbana, em prédios construídos ou adaptados para o funcionamento da escola e com um grupo de professoras normalistas melhor remuneradas.

A palestra proferida pela professora Dayse Galvão Chrysostomo, do Grupo Escolar Barbosa de Godóis, quando da sessão cívica em homenagem ao Dia da Criança, assinala a importância desse nível de ensino ao destacar como a temática vinha sendo discutida no país, tendo São Paulo como estado na vanguarda desse movimento. Ratifica, ainda, a crença no potencial da criança para o desenvolvimento do país, sendo a escola o lugar próprio para solução dos problemas sociais, por colaborar no fortalecimento do caráter e enriquecimento da criança como parte essencial do ensino e da escola (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 17.10.1936, p. 3).

Para Dayse Galvão, o primeiro direito da criança seria nascer em um local onde fosse evitado o defeito físico e mental, pois “corpo sã e mente sã” assegurariam a felicidade da criança. Para isso, o saber médico, especialmente por meio da puericultura, invadiria o espaço familiar e escolar. Por fim, “os melhores esforços educativos das escolas e outras instituições poderão verificar-se ineficazes se o ambiente emotivo em que vive a criança é triste e arriscado”. A partir dessa compreensão, critica-se a devoção do amor materno que não considera o lar como local de investigação científica, se deixando direcionar por credices populares. Dando continuidade, a palestrante reforça sua certeza no potencial da educação, já que “é na escola que o povo deposita a sua fé mais profunda, fé de que, se a geração fôr adequadamente educada, os males da sociedade desaparecerão”. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 17.10.1936, p. 3).

Mesmo com o discurso da educação como panacéia social, a oferta de ensino primário, durante todo o período estudado, foi extremamente deficitária, apesar de ter havido uma ampliação quando da gestão de Paulo Ramos, como

---

<sup>27</sup> Fátima Sousa (2008, p. 46) alerta que, “considerada muitas vezes um ‘mal necessário’, as escolas isoladas tornaram-se, em todo o Brasil, a expressão da ‘escolinha’ do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências”. Logo, uma nítida hierarquização que se vincula à situação de classes. Dávila (2006) aponta, em especial, no caso do Rio de Janeiro- na época Distrito Federal-, que a abertura de escolas antes da década de 1930 teve mais ênfase nos centros urbanos.

Interventor Federal no Estado. Expansão que se deu em consequência da política centralizadora de normatização da educação, bem como dos impactos do debate em torno da necessidade de ampliação da educação primária. Atuação que se coadunou com a política desenvolvida nacionalmente, marcada por forte interferência do Estado nas questões educacionais em suas várias dimensões, buscando homogeneizar os pressupostos político-pedagógicos em todo o território nacional.

É oportuno registrar que o ensino primário era o gargalo da educação maranhense. Ratificada sua posição estratégica na garantia do desenvolvimento do estado, a importância desse nível de ensino era enfatizado em vários setores da sociedade maranhense.

O Jornal “O Imparcial”, ao reproduzir os artigos “A instrução maranhense” (17.11.1935) e “O que seria do Brasil se todos soubessem ler” (30.11.1935), pontuou a representação da educação como panaceia social. Isso foi afirmado pelo intelectual de destaque no campo educacional, Prof. Luiz Rego, quando da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ocasião em que declarou:

[...] o sacrifício que a nação hoje fizer em benefício da instrução, amanhã será compensado pela transformação de milhares de indivíduos, verdadeiras máquinas que agora se acham sem movimentação e actividade, em elementos productores, alavancas do futuro economico e social do Brasil. (...) E é a instrução que faz dum povo inerte uma força activa e productora, e de cada individuo um factor directo de produção, de riqueza e de força concorrendo ao desenvolvimento do commercio e da economia do Estado (...). Facilitar a instrução é multiplicar as possibilidades de grandesa de uma raça (O IMPARCIAL, 18.11.1930).

Observa-se que esse intelectual aproxima-se da interpretação hegemônica de que a escola havia perdido seu sentido de formação do súdito em cidadão, para se constituir em espaço de formação do trabalhador. Cenário no qual, conforme Noronha (2004, p. 80), se “[...] abandona o fetiche da alfabetização como instrumento de integração do homem e de construção da cidadania e associa-se à questão do controle e do disciplinamento da força de trabalho”.

Seguindo uma tendência nacional, no Maranhão destaca-se a inserção do ensino de trabalhos manuais nos programas escolares, de modo a aproximar a escola primária do mundo do trabalho. Diante do preconceito e do estigma do trabalho e do/a trabalhador/a, após séculos do regime escravocrata, era preciso

inserir a escola na tarefa de formação de homens e mulheres com uma visão diferenciada da atividade produtiva. Isso fez com que um dos objetivos da intervenção do poder público na educação, nos anos de 1930 e 1940, fosse “[...] construir o cidadão-trabalhador, de modo que o acesso ao restrito universo da cidadania dar-se-ia pela inserção no regulado e controlado mundo do trabalho” (DUARTE, 2000, p. 169).

A ideia de educação para o trabalho esteve presente nas atividades desenvolvidas pelo governo estadual, eficazmente na definição de qual educação dar para a população pobre. Foi utilizada, ainda, como principal justificativa nas solicitações feitas por professores e administradores nos requerimentos encaminhados ao Diretor de Instrução Pública, constantes nos Processos de Instrução Pública. Exemplifico com o Processo nº 272, de 15.2.1935, solicitando a concessão de subvenções, no qual o solicitante diz reconhecer a presteza do Interventor, por distinguir “o quanto vos esforços pelo desenvolvimento intellectual das crianças pobres que buscam a luz da instrução”.

Qual educação era oferecida aos pobres pelas instituições que recebiam ajuda do Poder Público para sua manutenção? Em especial, a educação para o trabalho, para homens e mulheres, filhos e filhas de operárias, lavadeiras, cozinheiras e trabalhadores de profissões socialmente desqualificadas. Pessoas negras? As fontes deste estudo não o informam. Mas, ao tomar como referência que essas eram as profissões as quais mulheres negras tinham livre acesso, creio não ser incorreto pensar que muitas das crianças que ocupavam esses espaços fossem negras e que essa fosse uma das vias de acesso à educação formal. Algumas dessas instituições eram originárias de associações e grupos que buscavam auxiliar a população pobre e enfrentavam sérias restrições financeiras. Outras pertenciam a particulares, que atendiam um número ínfimo de alunos carentes.

O discurso oficial, ao pontuar a vinculação entre educação para as massas populares e educação para o trabalho, explorava os possíveis benefícios desse investimento: formação de mão de obra e disciplinamento dos indivíduos que, de outra forma pouco, teriam a oferecer à nação.

A respeito disso, por meio do Decreto-lei nº 27, de 21 de janeiro de 1939, foram criadas três escolas mistas para os chamados “pés descalços”. Neste caso, percebe-se o esforço do governo na criação de escolas para crianças pobres, do tipo “*poor poble*”, a exemplo do que faziam os Estados Unidos. A justificativa para a

adoção desse tipo de escola era a relevância do método utilizado, que se baseava em vasta propaganda, com o uso de filmes, de que o homem analfabeto não poderia vencer na vida, além da catequese educacional que colaborava no combate à criminalidade, preleções diárias sobre vultos da história da pátria, bem como a criação de caixas escolares para que os “mais capazes possam seguir no seu curso” e estímulo à personalidade para que possam vencer na vida (RAMOS, 1940).

Por conseguinte, marcas desse discurso são indicadas nos textos das mensagens encontradas nos Processos da Instrução Pública, no Maranhão, de 1930 a 1945. Professoras/es, dirigentes e pais reconhecem a importância da escola na garantia do progresso e do desenvolvimento da nação, em especial garantindo aos “pés descalços” condições de minimizarem seu estado de pobreza, ao encontrarem na escola instrução que lhes habilitasse para os misteres próprios do sexo e da condição social. Além de explicitar um determinismo biológico, que definia quais profissões cabiam a homens e mulheres, a justificativa da relevância do papel social da escola esboçava a compreensão de que cabiam aos diferentes sujeitos sociais papéis e posições específicos na sociedade. Com isso, tanto se adere a uma função utilitarista da educação, como se delimitam espaços profissionais diferenciados a homens e mulheres, pobres e não pobres e, em consequência, a negros e não negros, conforme as concepções dos papéis que cabiam a esses sujeitos, em decorrência de seus marcadores sociais.

Ao longo das edições de “O Imparcial”, aos quais tive acesso, percebe-se a reprodução de artigos, textos e crônicas ressaltando o papel da educação. Exemplifica-se com o artigo “O analfabeto” (2.5.1930), que trata de um “velho fazendeiro”, “sem a menor noção do conforto dos centros mais avançados”, que buscava apenas trabalhar e gozar o que pudesse. Esse fazendeiro tinha um único filho a quem entregou a fazenda. O jovem apenas seguia os ensinamentos do pai na direção da fazenda, ficando em dívidas após o falecimento de seu genitor. Em situação calamitosa, o jovem vendeu a fazenda, economizando o dinheiro que sobrou após a liquidação da dívida, para viver. Percebendo que o dinheiro não seria suficiente para sustento por toda a vida, o rapaz buscou emprego na cidade mais próxima. Ao encontrar uma vaga, este se viu impedido de ocupá-la por não saber assinar o nome. Juvencio Auzier, autor do texto, o conclui afirmando que por conta disso, o jovem, “perdeu a única oportunidade de ser feliz”.

Subtende-se dos textos reproduzidos que a erradicação do analfabetismo seria uma salvação nacional, a qual deveria ocorrer “pela iniciativa de particulares, do clero e dos poderes públicos, o grande inimigo será vencido e dos nossos horizontes sombrios se dissiparão as perspectivas de todas as tormentas” (O IMPARCIAL, 3.6.1940). O tema continuou a ser abordado em outros artigos, a exemplo de “30 milhões de analfabetos”, escrito por Alvarus de Oliveira, que declara:

Falam do problema da saúde do nosso caboclo. Acreditamos que no dia que nosso homem do interior souber ler, elle tratará de sua saude porque lerá o bastante para comprehender que sem saude nada se produzirá e aquelle que nada produz, é cidadão inutil á sua pátria! A alphabetização de todos os brasileiros, tornará o brasileiro 100% mais util á sua terra (O IMPARCIAL, 6.7.1940).

O clamor pela educação primária no Estado acompanhava um movimento nacional, que esteve presente, inclusive, nos discursos do governo federal. Em 18.1.1938, foram reproduzidos no Diário Oficial do Estado os discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985), proferidos quando da solenidade em comemoração ao centenário do Colégio Pedro II, realizada em 2.12.1937.

Capanema, ao tratar das finalidades da educação primária, destaca-as no projeto estadonovista, ao afirmar que:

[...] quando dizemos que a educação ficará ao serviço da Nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e economicas que formam a base ideológica da nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 18.1.1938, p. 3).

Por isso, continua ele:

[...] a importância desta espécie de ensino não decorre da finalidade, nêe contida, de alfabetização das massas. O ensino primario tem que ser considerado sobretudo como o verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isso que sobre êle influe enquanto ainda materia plástica, a que é possível comunicar todas as especies de hábitos e atitudes (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 18.1.1938, p. 3).

Observa-se que, em decorrência da concepção hegemônica do papel social da escola, o então Ministro da Educação e Saúde focaliza a importância da

escolarização como redenção dos indivíduos e da nação, tendo a escola primária um papel de destaque por lidar com indivíduos em formação, supostamente, mais facilmente “corrigíveis”. O Interventor Paulo Ramos, em relatório apresentado ao presidente Getúlio Vargas, em 1942, destacava a importância da oferta de escolarização, mas afirmava que a educação no Maranhão tinha uma especificidade que a colocava em situação pior do que os demais estados, que era a necessidade de “construção do aparelho escolar e didático”.

Problema que, segundo ele, não seria solucionado com apenas uma administração, já que muitas gerações ainda viriam a colaborar com essa “obra de redenção social”, posto que “a escola é o centro de onde deve partir o impulso para a formação das ideias novas que hão de presidir a marcha do Brasil para o futuro” (RAMOS, 1942, p. 122).

Em que pese a retórica dos discursos, na prática a oferta de educação deixava a desejar, especialmente porque a educação que garantiria a “grandeza da raça” teria que, na medida do possível, ser mínima e sem muitos gastos. Por isso, convocava-se a sociedade a assumir, em parceria com o poder público, o desafio de erradicação do analfabetismo.

Em “O Imparcial” (7.5.1935) divulgou-se a campanha contra o analfabetismo, visto como o “pior dos males”, que estava sendo empreendida pela Cruzada Nacional de Educação. Exemplificava a importância da sociedade ao declarar que no Distrito Federal havia 50 escolas que atendiam mais de 2000 alunos, “entre crianças e adultos, sem distinção de cor, condição social, credo político ou religioso”, que “recebem a luz da instrução”. O Maranhão seria um dos Estados em que a Cruzada empreenderia a abertura de escolas; para isso se convocavam pessoas por meio do Departamento do Voluntariado, afirmando-se que o “voluntário é a criança, o jovem, o velho, o funcionário público, o militar, o empregado, o pobre, o rico, o branco, o preto, que deseja trazer a sua pedra para a reconstrução do Brasil, procurando ensinar a ler e escrever, ao menos a um analfabeto, seja criança ou adulto”.

Na convocatória à população brasileira, é frisado que a ausência de distinção social e racial se deu tendo em vista ser imperioso educar e civilizar o aglomerado que invadia a escola, dando-lhes condições de colaborar com a Nação, mas sem representar um gasto exorbitante ao Estado. Em “O Imparcial”, era afirmado por Hernani Pereira, ao tratar da duração do ensino primário, o que segue:

Tudo que vier tornar o ensino mais complicado, mais extenso, deve ser condenado. Tudo que vier contribuir para que elle seja feito em profundidade deve ser preferido. Antes poucas coisas bem sabidas, que um mundo de coisas mal sabidas, que só servem para tornar mais inacessível, o fim visado: a elevação do nível cultural da nação (25.6. 1940).

No Brasil, em 1933, a matrícula efetiva era de 1.919.090 alunos no ensino primário, sendo que 63,46% na rede estadual, 19,97% na rede municipal e 16,55% na rede particular. As escolas públicas eram poucas. Ainda que definidas como populares tinham rígidos critérios de seleção, sendo altamente hierarquizadas e excludentes (DÁVILA, 2006).

Uma análise comparativa mostra que, em 1932, havia cerca de 635 escolas publicas em todo o estado do Maranhão, sendo que 229 eram mantidas por este e as demais pelos municípios, com 37.350 alunos matriculados e 23.081 frequentes. Em 1934, havia 946 estabelecimentos que ministravam o ensino primário: 365 estaduais, 145 municipais, 436 particulares, das quais 25 eram gratuitas, 71 subvencionadas pela União, 20 pelo Estado e 6 pelo Município (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 11.01.34, p. 11). Nelas estavam matriculados 12.990 meninos e 16.337 meninas no ensino primário (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 23.1.34, p.6).

No Maranhão, em 1935, para uma população total de 1.140.685, apenas 14% da população entre 7 e 12 anos, ou seja, cerca de 26.675 estavam na escola (DÁVILA, 2006). “O Imparcial” (21.6.1940) reproduziu uma notícia de “O diário de notícias”, do Rio de Janeiro, o qual informava que, em 1937, a taxa média de matrícula era de 2,5% em relação à população maranhense. Além disso, apenas 23% e 15% da população de 7 a 10 anos e 12 a 15 anos, respectivamente, frequentava a escola.

Em 1941, existiam 914 escolas primárias no Estado: 215 estaduais, 470 municipais, 229 particulares (REGO, 1941). Já em 1942, o ensino primário era ministrado em 816 escolas singulares e agrupadas, havendo 37 grupos escolares em todo o Estado para atender as crianças em idade escolar. Essa desigualdade torna-se alarmante quando comparados os dados por municípios e entre os espaços urbanos e rurais, os quais revelam a insuficiência na oferta de educação para a população pobre.

Porém, isso se intensificava para as pessoas negras, já que apenas após a Abolição seu acesso ao espaço escolar foi permitido sem ressalvas, posto que não pairasse mais sobre o negro a condição de não cidadão. O registro fotográfico de escolas públicas mantidas pelo Estado (ALMEIDA, 1933) revela que as escolas existentes nas áreas mais pobres e com menos recursos infra-estruturais e pedagógicos eram ocupadas, em sua maioria, por crianças negras e pobres, enquanto aquelas melhor estruturadas atendiam crianças brancas, cujas famílias possuíam melhor situação financeira. Além disso, para os primeiros a educação estava voltada para um “ensino de caráter prático, essencialmente para a iniciação de algum tipo de ofício” (RODRIGUES, 1993, p. 206), enquanto que para os últimos o ensino “era voltado para o acúmulo de informações, muitas vezes bastante alienadas da realidade social”, sendo oferecido “um preparo essencialmente academicista à sua clientela” (ibidem, p. 206).

Além do acesso, a permanência na escola era outro obstáculo que a população enfrentava. Rego (1941) indica que, no Maranhão, a evasão se dava especialmente no 3º ano do curso primário, o que possivelmente resultava da entrada dessas crianças no mundo do trabalho para colaborar com as despesas familiares. Fato que se acirrava em relação à população negra. Daí, a grande taxa de evasão, antes mesmo de se concluir a educação primária. Dávila (2006) informa que, em 1930, cerca de 80% da população negra encontrava-se nas “classes inferiores” e que o maior número de reprovações e evasões se dava entre estes alunos, fazendo da escola uma barreira à ascensão social do negro. Por isso,

Assim como as redes públicas educacionais no Brasil fracassaram em atingir a população predominantemente rural, os sistemas escolares fracassavam em atingir a maioria da população não-branca. Os estados com concentrações mais altas de pessoas de ascendência africana, indígena ou mestiças tinham as mais baixas taxas de gastos com educação (DÁVILA, 2006, p. 121-122).

Tal situação era questionada pela população negra, sobretudo por aquelas pessoas que, de alguma forma, haviam sido escolarizadas e que, por meios diversos, se faziam ser ouvidas. Durante os primeiros anos da década de 1930, eclodiram movimentos em protesto à condição da “população de côr” e a crítica à debilidade dos sistemas de relações raciais que perpetuava a lógica de dominação do antigo regime. A crítica, contudo, não era contra a ordem estabelecida, mas, sim,

contra a posição do negro nessa ordem, visto ser este colocado à margem das conquistas realizadas. Com isso, os movimentos que questionavam o sistema de relações raciais, atitude que Fernandes (1978) chamou de “puritanismo liberal”, visavam provar a necessidade de identificação “íntegra e consciente” com os valores da ordem estabelecida.

As condições históricas que possibilitaram o surgimento desses movimentos eram inerentes à situação em que a população negra se encontrava: a miséria e o preconceito dificultavam a mobilidade social, bem como o esgotamento da dominação tradicionalista e patrimonialista, pelo menos nas regiões onde o trabalho assalariado se desenvolvia.

Desse modo, o movimento em defesa dos “homens de côr” possibilitou que as aspirações integracionistas e assimilacionistas tivessem um teor igualitário, despertando o interesse pelo reconhecimento da realidade racial brasileira como essencial para que a “população de côr” fosse esclarecida acerca de sua atuação na história. Mobilizou também a população negra para o debate e solução dos “problemas raciais brasileiros”, o que Fernandes (1978) caracteriza como um acontecimento revolucionário em si mesmo. Nesse sentido, é oportuno destacar a proliferação de associações sociais e recreativas negras, bem como o surgimento da imprensa negra no começo do século XX. Aqui, a educação, em um sentido para além da escolarização, era colocada como objetivo principal.

Vale salientar que a imprensa negra<sup>28</sup> teve uma atuação de suma importância na busca por participação efetiva da população negra na sociedade. O noticiário desses jornais consistia em informações de eventos sociais, quermesses, aniversários, falecimentos, locais de festas, casamentos, formaturas e outros. Além disso, apresentava as inquietações do povo negro e era um espaço de incentivo quanto à necessidade de mudanças de postura em relação à população branca, à sociedade como um todo e aos demais negros. De fato, como aponta Elisa Nascimento (2003, p. 244):

Ao enaltecerem a qualidades e os feitos dos heróis negros do passado, ao pleitearem o acesso ao ensino e demonstrarem que era a negação desse acesso, e não a falta de inteligência, a causa do “atraso” dos negros; ao insuflarem, enfim, uma consciência social de coesão e autodefesa à sua comunidade, essa imprensa e as entidades que representava diziam um

---

<sup>28</sup> Citemos os jornais: O Exemplo (1892-1930), em Porto Alegre; A Voz da Raça (1931) e Tribuna Negra (1935), em São Paulo; A Raça (1935), em Uberlândia; A Alvorada (1936), em Pelotas.

redondo “não” à ideologia racista que imperava e permeava de forma tão difusa a sociedade brasileira.

Situando-se como espaço não apenas de afirmação de um pertencimento e de solidariedade entre os pares, a imprensa negra ratificou o discurso da educação como panaceia social, colocando a necessidade da população negra de fugir dos estereótipos associados ao negro, bem como das condições de vida que lhes davam um *status* desprivilegiado, a exemplo dos locais de moradia, escolaridade e comportamento no meio social. Era preciso, assim, higienizar o modo de vida da população negra, dentro das premissas já esboçadas neste texto.

De certa forma, os sujeitos que faziam a imprensa negra eram vítimas, também, do discurso de branqueamento e higienização do corpo negro, que visava tornar esses corpos dóceis, já que não deixavam de ser influenciados pelo discurso integracionista do negro na sociedade. Não podemos apontar, entretanto, que a forma de recepção desses discursos, bem como a resposta que lhes era dada, ocorria conforme o sentido das tecnologias de poder aplicadas. Afinal, o poder não se exerce sem resistência, sem luta. Só ocorre a normalização de condutas onde existe liberdade, onde há a possibilidade de outras condutas que não aquela regulamentada pelo poder disciplinar. Ou seja, “as relações de poder exigem que o outro (aquele sobre quem se exerce) seja reconhecido e mantido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (CASTRO, 2009, p. 327)

Os negros, por meio da imprensa, reivindicavam sua integração e participação na sociedade, bem como o resgate da história de um povo, com textos que demonstravam o orgulho de pertencer à comunidade negra e, principalmente, valorizavam a educação como maneira de conseguir a ascensão social. Elisa Nascimento (2003, p. 227) explicita:

Havia ainda um elemento pedagógico: procurava-se a instrução no intuito de promover maiores possibilidades de sucesso no mundo moderno. Para melhorar o nível de vida era preciso competir, e para isso impunha-se a necessidade de dominar o instrumental não apenas técnico, como também social, exigidos para o desempenho profissional.

Por tudo isso, essa autora registra que a imprensa era, primeiramente, um órgão de educação e, posteriormente, de protesto. Sua atuação seria fundamental para a emergência de uma postura de contestação, com a compreensão de que era

imprescindível a capacitação da pessoa negra para competir com a branca, por espaço de fala e de mando, por melhores condições de vida e de sobrevivência. Desse modo, é importante considerarmos que essa luta antirracista trazia referências da lógica racista e excludente que permeava a sociedade, mas era aquela possível de se realizar dentro de condições de emergência específicas.

Além da imprensa negra e das associações recreativas, a Frente Negra Brasileira (FNB) teria uma atuação de destaque na mobilização da população negra. Criada em 1931, é uma das organizações negras dos anos 1930 mais citadas e estudadas, constituindo um marco da resistência negra no Brasil, sendo denominada “entidade máxima da Raça Negra Brasileira”<sup>29</sup>. Com participação ativa de mulheres, a FNB atuaria na educação, chegando a criar em sua sede uma escola para crianças com professoras negras nomeadas pelo governo, oferecendo também cursos de alfabetização para jovens e adultos.

Elisa Nascimento (2003, p. 231-232) sintetizou a atuação e a importância da FNB, ao apontar que

A Frente Negra, um movimento de massas, protestava contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada e do comércio. Espalhou-se para vários cantos do território nacional. A exclusão do negro do emprego e do sistema de ensino, bem como a segregação em cinemas, teatros, barbearias, hotéis, restaurantes, enfim, em todos os espaços brasileiros, era o alvo prioritário da Frente, maior expressão da consciência política afro-brasileira da época.

A FNB transformou-se em partido político e após ser fechada, durante o Estado Novo, passou a se chamar União Negra Brasileira, mas sem ter condições de reestruturar-se e alcançar a dimensão de outrora. Logo depois, passou a ser o Clube Recreativo Palmares. De consciência de caráter integracionista, que não reclamava uma identidade cultural afro-brasileira, a FNB se constituiria em uma das principais vozes da defesa do direito da população negra. No Manifesto à Gente Negra Brasileira, em 1931, o presidente da FNB, declara:

O PROBLEMA NEGRO BRASILEIRO É O DA INTEGRAÇÃO ABSOLUTA, COMPLETA, DO NEGRO, EM TODA A VIDA BRASILEIRA (POLÍTICA, SOCIAL, RELIGIOSA, ECONÔMICA, OPERÁRIA, MILITAR, DIPLOMÁTICA, ETC.); O NEGRO BRASILEIRO DEVE TER TODA FORMAÇÃO E TODA ACEITAÇÃO, EM TUDO E EM TODA PARTE, DADAS AS CONDIÇÕES COMPETENTES (QUE DEVEM SER

---

<sup>29</sup> Jornal “A Voz da Raça”, ano IV, número 67, p. 1, julho de 1937.

FAVORECIDAS) FÍSICAS, TÉCNICAS, INTELLECTUAIS, MORAIS, EXIGIDAS PARA A IGUALDADE PERANTE A LEI (FERNANDES, 1978, p. 326-7). Texto original.

Para a FNB, a educação e a associação dos homens e mulheres negros seria a forma de resolver o problema do negro, dentro da “Ordem Nacional”, atuando em dois polos: dando condições ao negro para se inserir na sociedade e convencendo essa sociedade da necessidade de mudanças de posturas em relação ao negro.

Por um lado, a criação de escolas de alfabetização cujas aulas eram ministradas por mulheres e homens negros, por vezes em turmas mistas (o que representava a contestação do modelo hegemônico de organização sexual da escola), era um esforço para sobreviver diante da escassez de recursos. Por outro lado, reflete uma consciência política em que estava nítido: quem deveria estar à frente dessa educação seriam os próprios negros, no sentido da “elevação moral, intelectual e econômica da Raça! Pela Dignidade da Mulher Negra! Pela dignidade e progresso do trabalhador negro!” (FERNANDES, 1978, p. 31).

A população negra que tinha acesso aos espaços de contestação mostrava ter percebido que sua situação de penúria não era decorrente de sua condição biológica, mas sim do preconceito racial que, como problema social, deveria ser enfrentado e resolvido. Contudo, apenas uma minoria tinha tal compreensão, notadamente por se limitar aos sujeitos que, de alguma forma, tiveram acesso à educação formal.

Assim, vários esforços são catalisados no sentido de sensibilizar a população negra da necessidade de participar da luta. Destaca-se a realização dos seguintes eventos: Primeiro Congresso Afro-Brasileiro, em Recife (1934); II Congresso Afro-brasileiro, em Salvador (1937); Congresso Afro-Campineiro, em Campinas (1938). Além disso, houve a fundação de organizações culturais e políticas, entre estas: Clube Negro da Cultura Social, em São Paulo (1932); Frente Negra Socialista, em São Paulo (1933); Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, no Rio de Janeiro (1935); Frente Negra Pernambucana, em Recife (1936); Associação dos Brasileiros de Cor, em Santos (1939); Orquestra Afro-Brasileira, no Rio de Janeiro (1942); União Nacional dos Homens de Cor, em Porto Alegre (1943); Teatro Experimental do Negro (1944) (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Como ressaltado, as intervenções dessas organizações devem ser pensadas no contexto da elaboração do discurso que penetrava os vários espaços da vida social, conformando os corpos e adaptando as posturas dos sujeitos para a formação de uma sociedade segundo os valores e padrões europeus, ainda que sob o manto do discurso nacionalista. A população negra, de antemão, estava fora do ideal de normalidade concebido. E se não era possível dar fim a esse segmento populacional, era indispensável encontrar estratégias de eliminá-lo, culturalmente, de forma gradual. Esse cenário é marcado por uma política oficial de branqueamento, que fez uso da escola, da educação e da prática pedagógica para atender a fins eugênicos.

Situação que não era de todo desconhecida por quem estava à frente das reivindicações em favor da população negra. Arlindo Veiga Santos, em 1929, declarava no Jornal *O Clarim da Alvorada*:

Miguel Pereira e Belisário Pena afirmaram que é o Brasil um vasto hospital. E nós não tememos afirmar que êsse vasto hospital deriva da doença mais grave, que é o preconceito de raça e de côr, enfim, a dor da mentalidade dos nossos dirigentes, deixando que pereça tôda uma gente que é preciso ser substituída, porque é mestiça, porque é negra e deverá ser branca custe o que custar, mesmo à custa do esfacelamento do Brasil, pela vasa do arianismo internacional imigrado (NASCIMENTO, 2003, p. 242).

A fala do militante expressa a política desenvolvida. Em todos os espaços da vida social, de forma velada ou explícita, eram empregadas tecnologias voltadas para fazer do homem e da mulher negros, homens e mulheres de “alma branca”. As reformas empreendidas na educação, amparadas por um discurso progressista de expansão da escola elementar e democratização do ensino, ainda que contestatórias à ordem, caminharam no sentido de práticas racializadas, tendo em vista que a lógica que as orientava era racial, diluída em um discurso médico e científico.

Ademais, o movimento de educação pública na década de 1930 fundamentava-se na ideia de que a degenerescência era adquirida, portanto poderia ser remediada. É assim que “[...] as instituições e práticas aparentemente desprovidas de ideologia racial eram em geral os lugares em que a raça desempenhava o maior papel” (DÁVILA, 2006, p. 39). As práticas institucionais remetiam, assim, à noção de que a degenerescência vinculava-se à saúde, à

educação e à higiene, sendo definido um tipo de degenerado, mas também um receituário de como tratá-lo.

A política centralizadora do Governo Vargas, pelo menos no aspecto normativo, colaborou para que toda a nação tivesse como legítima a evocação de um papel “sanitarista” à educação. O “zelo reformista” (SKIDMORE, 1976) de Vargas veio a contribuir para que a escola assumisse o projeto de redenção da raça. Na Era Vargas, o Ministério da Educação e Saúde Pública empreendeu esforços para garantir que estados que ainda não tinham sido atingidos pelas reformas educacionais pudessem acompanhar a “evolução” que acontecia em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, chegando, até, a conceder recursos para a realização de reformas.

Savianni (2008, p. 196) registrou que as medidas reformistas deixavam evidente “a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”. Ainda assim, o Ministério não foi o principal protagonista na definição de reformas educacionais. Ao contrário, o centro das reformas foi constituído por educadores, médicos e cientistas sociais que ocupando cargos no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Fortaleza implementavam as orientações do movimento eugenista na educação pública, servindo de exemplo para outros Estados.

Os diferentes interlocutores do movimento de renovação pedagógica constituem um grupo extremamente heterogêneo que tinha como ponto comum:

[...] Visão da educação como fator de reforma social, o fato de autoproclamar sua competência para proceder à educação do povo e a proposição de uma linha de ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional. Os debates enfatizavam a formação do trabalhador sob os princípios tayloristas de organização racional do trabalho, e havia quem sustentasse a tese da degeneração do brasileiro, que, de acordo com algumas interpretações científicas da época, constituiria uma sub-raça (VEIGA, 2007, p. 254).

Por conseguinte, indicando uma aproximação à tendência escolanovista, há uma ênfase na institucionalização do Pelotão do Dever e da Saúde, bem como na criação de cooperativas pelos alunos, levando-os a entender a “prática do cooperativismo na escola como forma de levar a criança a ser autônoma, conforme

os princípios da escola nova, o cooperativismo como aparelho educativo e assistência social” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 4.4.1941).

Ressalto que o Pelotão do Dever e da Saúde evidenciava como os aspectos eugênicos estavam entranhados nas práticas diárias das escolas. Entre os alunos de classes elevadas, a falta de higiene poderia levar à repressão; entre os pobres era tida como inerentemente relacionada às suas condições ambientais e culturais, sendo a punição substituída por instruções acerca da higiene e da saúde.

O Pelotão do Dever e da Saúde um organização escolar que tinha por finalidade desenvolver no aluno precauções para com a defesa da saúde e o reconhecimento dos deveres cívicos e morais. A todos os membros do pelotão eram atribuídos os seguintes deveres:

- ✓ Fiscalizar diariamente a frequência escolar, visitando os domicílios dos alunos faltosos, para saber a causa da falta e informar o professor;
- ✓ Encaminhar á escola toda criança que encontrar vagando pelas ruas;
- ✓ Fazer propaganda em toda parte contra o analfabetismo e a tuberculose;
- ✓ Relacionar todo mês os analfabetos de seu conhecimento, que não frequentam escolas e indicar sua residência;
- ✓ Levar aos lares de seus colegas pobres o auxílio que careçam;
- ✓ Evitar o ajuntamento dos colegas nas ruas, esquinas, botequins ou vendas, fazendo-lhes sentir os inconvenientes daí decorrentes;
- ✓ Inculcar hábitos de higiene nos seus condiscípulos e fazer propaganda de conselhos práticos de educação sanitária;
- ✓ Auxiliar o serviço de recenseamento escolar (REGO, 1933b, p. 53).

Com isso, inculca-se nos alunos preceitos de higiene e eugenia, com base em juízos de valor que associavam pobreza e doença à imoralidade e à falta de virtudes e cooptava-se o aluno ao dever de catequisar suas famílias e aos demais. Percebe-se a associação entre a não inserção na escola, a pobreza e a doença como elementos que identificam aqueles que careciam de cuidados, que precisavam ser denunciados ao professor para que pudessem ser resgatados ou afastados.

O canto orfeônico, o Pelotão do Dever e da Saúde, as cooperativas e os clubes literários eram espaços onde essas crianças aprendiam a se comportar como verdadeiros zeladores da nação, responsáveis pelo cuidado, pela higiene, pela melhoria racial e cultural do país. À criança negra, nesse cenário, cabia ser juiz de seus atos, policiando-se para não incorrer em práticas tidas como desprezíveis. Já a professora negra defronta-se com o desafio de colaborar para a formação de

sujeitos baseada em padrões culturais, sociais e estéticos, dos quais, ela mesma era o oposto.

No desenvolvimento dessas atividades, para otimização do trabalho pedagógico, atuavam inspetores de ensino, orientadores de disciplina, cuja função era fiscalizar o fazer pedagógico e os docentes. As professoras primárias eram responsáveis não apenas pela aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, mas também pela inculcação de valores morais, higiênicos, eugênicos e éticos. As professoras deveriam zelar por sua postura, porque a escola era tida como o lugar por excelência da aprendizagem através do trabalho e do exemplo. O inspetor Luiz Roland declarou no artigo “Em redor do ensino” (9.1.1940) que competia aos professores das escolas primárias “formar espíritos e preparar corações”. Por isso, “não serão edificantes aos olhos dos educandos as lições do exemplo, hauridas em ambientes, onde não se cultivem os sentimentos de concórdia, de paz, de fraternidade”.

No entanto, a precariedade na oferta de educação formal, por um lado, pode ter até colaborado para que a escola não fosse de todo competente nessa sua função de branqueamento cultural da população negra. Fato que decorreu, sobretudo, por conta do baixo investimento em educação e na falta de planejamento educacional a longo prazo, como criticava o Prof. Luiz Rego, no artigo “Sobre a instrução” (O IMPARCIAL, 3.11.1930).

Para esse professor, a educação não era encaminhada de forma organizada, mudando-se conforme alteravam-se os governos. A crítica veiculada nos jornais se dava especialmente porque, no Maranhão, escolas e grupos escolares eram criados, fechados ou transferidos para outras localidades rotineiramente, não havendo, também, continuidade na obra de renovação, já que os diretores de instrução eram constantemente mudados em virtude da instabilidade do governo. Para Rego (1934), eram necessárias ações práticas, efetivas, já que os discursos não eram capazes de resolver o problema educacional.

Prática comum, após a Revolução de 1930, foi a criação de escolas primárias em homenagem ao aniversário de Getúlio Vargas (Processo nº. 6.678/41, p. 2) ou ao dia 13 de maio (Ofício nº. 2, de 18.10.1936). O presidente da Cruzada Nacional da Educação, Gustavo Armbrust, em carta encaminhada ao Interventor Federal do Estado, em 3 de julho de 1936, parabenizou os esforços empreendidos para criação de escolas primárias por conta da comemoração do 13 de maio.

Comunicava, ainda, a doação de cerca de 1.000 cartilhas, tabuadas, cadernos e lápis, que deveriam ser entregues aos alunos gratuitamente pelo Estado, objetivando “concorrer, deste modo, para minorar a situação em que se encontram milhares de patrícios que vivem na ignorância”.

Em 20 de novembro de 1941, o Presidente da Cruzada encaminhou um ofício no qual renovava o apelo para que em 19 de abril de 1942, data do aniversário de Vargas, se inaugurassem escolas em homenagem ao presidente. Na mensagem, menciona-se a inauguração de mais de 12.000 escolas primárias em todo o país, em homenagem à Vargas no ano anterior (PROCESSO nº 6.678/41, p. 3). O Prof. Luiz Rego, então Diretor Geral da Instrução Pública, em resposta ao gabinete do Interventor Federal, em 5 de dezembro de 1941, destaca a necessidade de atendimento à solicitação de Gustavo Ambrust (PROCESSO nº. 1.772/1941). Refere-se, ainda, ao destaque do Maranhão no cumprimento desse dever nacional, pois, em 1941, o Estado colocou-se à frente da campanha empreendida pela Cruzada, obtendo resultados positivos a ponto de ser reconhecido por Vargas, que ofereceu uma bandeira brasileira em “homenagem ao esforço do preclaro Interventor maranhense, Dr. Paulo Martins de Sousa Ramos, a favor da difusão do ensino popular”.

Contudo, criadas essas escolas, como ficava sua manutenção? Como garantir que haveriam professoras normalistas qualificadas para atuarem nos rincões do Estado? Tanto na capital, que contava com uma estrutura minimamente mais privilegiada, quanto nos demais municípios, o recurso era irrisório.

Encontrei nos Processos de Instrução Pública vários documentos: pedidos de exoneração de professores/as dos municípios mais pobres, por escassez de recursos; sobre o estado de deterioração dos prédios onde funcionavam as escolas, de inspetores/as e professores/as solicitando aumento de vencimentos alegando que a renda não era suficiente sequer para a alimentação.

Além do Prof. Luiz Rego, em “A utilidade imediata da instrução”, Mario Pinto Serva criticava o pouco investimento para resolução do problema do analfabetismo, pois segundo ele,

Há 20 anos se fez do problema do analfabetismo o thema predilecto dos nossos jornaes. Mas o governo federal ainda não o tomou a peito, antes o tem descurado completamente, quando para um povo intelligente devia ser o assumpto fundamental da administração publica (O IMPARCIAL, 19.6.1935).

Assim, a falta de investimentos em educação entra em conflito com o discurso governamental de primazia à questão educacional. Figueiredo (1984) coloca que nunca mais de 16% dos recursos arrecadados pelo Estado foi direcionado para a instrução, ainda que na Constituição Política do Estado, em seu artigo 126, conste que o Estado nunca deveria aplicar menos de 20% e os municípios, de pelo menos 10%, principalmente no ensino primário (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 25.11.1936). Segundo Figueiredo (1984), o que se observou na época foram sérias oscilações.

A partir dos relatórios do Interventor Paulo Ramos e do Prof. Luiz Rego, Figueiredo (1984) faz uma síntese, ressaltando haverem conflitos entre as informações cedidas por esses sujeitos. No quadro apresentado por esse autor, consta que a receita foi sempre superior ao orçamento, mas houve momentos, como em 1939 e 1941, que o total repassado para a instrução sequer chegou a 10%.

O escritor Josué Montello (1917-2006), após o fim do Estado Novo, convidado por Saturnino Bello, então Interventor do Estado, para fazer um estudo das condições da educação no Maranhão, avaliaria que os principais empecilhos eram a falta de prédios escolares e de professores (FIGUEIREDO, 1984). Isso, quando o Decreto nº. 46/1931 já havia definido a criação de um fundo de assistência escolar<sup>30</sup>, para o qual deveria ser direcionado nunca menos de 50% dos recursos previstos no orçamento da instrução pública. Valor que custearia a assistência médica e odontológica, a organização de colônias de férias para as crianças pobres, criação de escolas destinadas apenas às crianças humildes, construção de obras de assistência escolar e de prédios públicos em bairros pobres e lugares do interior (Art. nº. 572). Mas, ao considerar que o valor destinado à instrução pública era inferior ao que a Lei regulamentava, como supor que haveria recurso suficiente para custear esse tipo de despesa?

A escassez de recursos era utilizada como justificava para o baixo investimento na educação pública. Por conta disso, oferecia-se ajuda às instituições privadas para que essas colaborassem na oferta de educação à população pobre. Houve uma facilidade na concessão de recursos para administração de bens particulares. Assim, foram feitas subvenções à Academia Profissional Santa Terezinha (PROCESSO nº 1.254/38); ao Orfeão 15 de Agosto (PROCESSO nº

---

<sup>30</sup> O Diário Oficial do Estado (2.1.33, p. 2) informa a criação do Selo de Educação e Saúde, cujo valor seria direcionado para o Fundo de Educação e Saúde.

604/1939); à Casa Agrícola do Maranhão, ao Ginásio Caxiense (PROCESSO nº 36/1944), à Casa São Vicente de Paula (PROCESSO nº 1.210/1944) e ao Educandário Santa Terezinha (PROCESSO nº 4.648/1934), entre outros.

Além disso, houve isenção de impostos municipais e estaduais, como na transmissão de um prédio a ser comprado para funcionar como local permanente da Escola Normal Primária (PROCESSO nº 930/1934), sob gestão da Professora Rosa Castro. Essas instituições, ao receberem subvenções, disponibilizavam-se a conceder matrículas para alunos pobres, sendo que algumas já tinham as vagas ocupadas. Não há registro, porém, quanto à cor dessas crianças. Seriam tão somente “crianças pobres que buscam a luz da instrução”, de modo a serem formadas para “os misteres domésticos próprios do sexo e condição social”, como apresenta o Estatuto de 1930 do Colégio Santa Cruz, fundado em 1913 (PROCESSO nº 5.423/1940).

A falta de investimento para a aquisição de material escolar, construção ou reforma de prédios escolares, bem como para a capacitação dos docentes e a valorização profissional destes, tornavam a escola primária fragilizada no que se refere às condições de funcionamento. Contudo, sobre essa escola se colocavam grandes responsabilidades, tais como: moldar o caráter da criança; ensinar valores e virtudes morais; fazer das crianças futuros trabalhadores responsáveis, obedientes às normas de civilidade e respeitadores dos superiores e do trabalho (SOUSA, 2008).

A educação primária era incumbida, também, de colaborar na consolidação da sociedade em formação, veiculando valores cívico-patrióticos. De acordo com Maria Regina Nina Rodrigues (1993), a intelectualidade pedagógica que apoiava os princípios estadonovistas criticava a colaboração da educação na Primeira República para a fragmentação da nação. Alegava que a educação precisava ser reformada para colaborar com o processo de nacionalização e de formação cívico-patriótica empreendida pelo Estado Novo. Tal conflito se instaura no fazer pedagógico que, até então, era marcado pelo europeísmo, especialmente se considerarmos que os grandes nomes de destaque no campo intelectual da época haviam recebido formação europeia e reproduziam uma perspectiva eurocêntrica em suas práticas pedagógicas.

Em um contexto político autoritário, como a Era Vargas, servir como modelo era, também, assumir posturas nacionalistas. É assim que as professoras se

envolviam em atividades “em prol da nação”, iniciadas nas escolas, mas que tinham abrangências maiores<sup>31</sup>.

Convém mencionar, ainda, que alunos do curso primário e secundário de todo o Maranhão colaboraram para a edificação do Monumento da Juventude Brasileira, em homenagem a Vargas, no Rio de Janeiro. Em 28.11.41, foram enviados dois cheques, um de duzentos e noventa e um mil e quatrocentos réis; outro, no valor de cento e dezesseis mil e seiscentos réis, pelo Secretario Geral de Estado, Dr. José de Albuquerque Alencar ao tesoureiro da Comissão Executiva, Professor Ernani Cardoso. O valor dos dois cheques foi arrecadado entre alunos, alunas, professores e professoras em todo o Estado (PROCESSO nº 6.174/1941). Outros participaram, igualmente, da Campanha Pró Asas do Brasil, enviando dois cheques, cujo valor fora arrecadado entre alunos do Grupo Escolar “Mota Júnior”, em São Bento, e por professoras de Carutapera (PROCESSO nº 11.761/1942).

Cabe-me ressaltar que o conhecimento que se transmite na escola não se limita à instrução, mas envolve saberes, códigos, valores e habilidades. Se no século XIX perdurava uma instrução voltada para a decodificação da língua vernácula, associada à doutrinação cristã, já na República, a leitura e a escrita se constituem formas de assimilação de uma moral laica, “base da aprendizagem de outras matérias do programa extenso adotado nas escolas” (SOUZA, 2008, p. 34), no qual moral, civismo, eugenismo e higienismo são temas colocados à escola e à educação na construção do cidadão-trabalhador. Empreitada em que diversos projetos pedagógicos se complementavam, na busca do disciplinamento e do controle do corpo do aluno.

A reflexão sobre as demandas da escola primária, além de permitir a compreensão do local em que as futuras alunas negras da Escola Normal aprendiam as primeiras letras, direciona a percepção dos atributos, competências e responsabilidades que recaíam sobre as professoras, negras e não negras. Cabe-

---

<sup>31</sup>Os professores, apesar de motivarem esse senso patriótico, eram, também, vítimas das arbitrariedades realizadas. Tácito de Silveira Caldas, professor do Colégio Liceu do Estado do Maranhão, foi preso em 11. 9.42 por suspeita de atividades antinacionais e solto em 3.11 do mesmo ano. Byran Torres de Freitas, professor catedrático do Liceu, foi preso por ser apontado como extremista, em 29.11.1935. Já os professores da Escola Normal, na capital, José Bonifácio de Carvalho Neto (Educação Física) e Artur Ribeiro Marinho (Desenho) após serem indicados para ministrar a disciplina em turmas suplementares, tiveram seu nome sob investigação do Chefe de Polícia. O primeiro professor estava identificado como integralista, mas não havia prova de exercício clandestino de atividade política, sendo preso na penitenciária do Estado onde declarou, em 13 de maio de 1938, não mais ser integralista em virtude da extinção do partido.

me perguntar: Quais condições foram viabilizadas para a formação das mestras responsáveis pelo magistério primário? Quais concepções as representavam? Responder esses questionamentos é a proposta do próximo capítulo desta dissertação.

#### 4 MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO MARANHÃO: condições de formação e trabalho das “abnegadas plasmadoras da geração que desponta”

“O ensinar é, certamente, dos mais árduos mesteres a que nos impomos com o sacrifício do nosso próprio sangue. E o ser professora é entregar-se ao martyrio de carreira, ainda não compreendido na sublimidade de sua missão evangelizadora. Educar é plasmar vontade, formar caracteres, enobrecer corações e aperfeiçoar espíritos”.

Profª. Dayse Sousa

O título deste capítulo parafraseia a expressão utilizada em relação às professoras primárias, conforme explicitado na reportagem sobre o dia das professoras<sup>32</sup>, intitulada “As manifestações festivas do dia de ontem” (O IMPARCIAL, 16.8.1937). Ao abordar as festividades referentes à data, o inspetor de ensino, Luís Roland, pontuou:

[...] seria justo, parece-me, a expedição de um ato governamental que, sanando a omissão apontada, destinasse um dia, todos os anos, para a realização das homenagens de carinho e reconhecimento a que teem direito incontroverso aquelas que, no salão de aula, comunicam aos moços, tornando-os capazes de escolher o melhor caminho a seguir na vida, o ideal que, no assertar feliz de Rui Barbosa, não se define: enxerga-se por clareiras que dão para o infinito.

A data seria uma oportunidade para que em todas as instituições de ensino primário se mostrasse a estima de que seriam credoras aquelas que “desempenham honestamente a tarefa de modelar espíritos e preparar corações” (O IMPARCIAL, 16.8.1937). Ao abordar o sentido da comemoração em outros estados, Vicentini e Lugli (2009) destacam:

Os rituais de celebração que marcaram as primeiras décadas de comemoração do Dia do Professor, ao renderem homenagem a um integrante da categoria tornando digno de distinção em seu interior, destacavam as qualidades tidas como adequadas à profissão. As imagens veiculadas nessas ocasiões – o retrato do rosto dos profissionais celebrados e o registro do momento em que eles recebiam os signos de tal distinção (flores, pergaminhos, medalhas) -, ao revelarem a sua postura corporal, a sua expressão facial e o seu vestuário, entre outros, davam visibilidade a valores cultivados pelo professorado muitas vezes de forma

<sup>32</sup> A comemoração legitimava-se através do Decreto nº 618, de 19.5.1934, que instituiu 15 de agosto como o dia da professora. Destaca-se que o dia do professor teve sua origem em 15 de outubro de 1933, uma iniciativa da Associação dos professores católicos do Distrito Federal, tomando como referência a data da primeira lei sobre o ensino primário no Brasil (VICENTINI, LUGLI, 2002).

tácita, bem como a traços de sua inserção social (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 174).

O que se vinculava, destarte, ao modelo hegemônico de professor, permeado de uma visão romanceada acerca do trabalho da professora. Visão encontrada nos registros da história da profissionalização do magistério no Brasil, não apenas na retórica oficial, mas, também, em discursos veiculados pelas professoras (SILVA, 2002). Será da concepção da formação e das condições de trabalho dessa professora que tratarei a seguir.

#### **4.1 Concepção da Formação**

Na década de 1930 é possível perceber a inclusão de mulheres em outras profissões além da docência, vista, até o início do século, como a única socialmente aceitável. Todavia, a definição da profissão a ser exercida por mulheres continuava vinculada às representações de masculinidade e feminilidade socialmente estabelecidas.

Com isso, por vezes, conforme as tendências e o momento histórico parte-se para uma defesa exacerbada do acesso da mulher ao espaço público, limitando-o às profissões tidas como “essencialmente” femininas, a exemplo daquelas do cuidado. Em outras, critica-se o seu abandono do lar, o que estaria colaborando para a desestruturação familiar. Essa contradição reflete o contexto de definição dos papéis que a mulher podia representar no mundo público, onde

Os discursos desse período sobre a situação da mulher e sua educação apontavam para um momento de transição que anunciava mudanças significativas para a sociedade e para a própria mulher. Nessa polifonia, apresentavam-se vozes conservadoras preocupadas com a dissolução de costumes patriarcais tradicionais, e também vozes mais liberais, preocupadas tanto com a modernização dos papéis masculinos e femininos sem, contudo, alterar a “desigualdade de gênero”, quanto como promover a garantia de direitos civis e sociais às mulheres (ABRANTES, 2010, p. 145).

Apresento quatro artigos publicados em jornais de São Luís - MA, na década de 1930, para exemplificar que tal contradição incidiu sobre a concepção da educação a ser oferecida às mulheres.

O artigo “A mulher na classe dos funcionários públicos” (O IMPARCIAL, 16.8.1936) alardeou que a Constituição havia colocado a mulher como unidade moral com o homem na vida política da Nação, destacando sua atuação pública. Isso contrasta com o publicado no Jornal “A Voz do Norte” (20.5.1930), em entrevista realizada com Nirvana Bittencourt, definida como “personalidade em destaque do meio social”.

Em “O inquérito da reacção”, Nirvana argumentou em favor da volta da mulher ao lar, definido como: “o céu da vida, berço dos filhos e túmulo dos velhos, onde aqueles aprendem a serem felizes, disciplinados, obedientes, honrados, se a família é constituída segundo os preceitos da moral catholica” (A VOZ DO NORTE, 20.5.1930, p.5).

Por isso, era preciso abandonar a leitura de determinados livros modernos que questionavam a posição da mulher na sociedade, já que, conforme Nirvana, o feminismo seria “um ponto delicadíssimo”, pois “a mulher moderna procura a independência, habilitando-se em misteres que mais condizem com o seu Eu; mas o Amor acaba sempre fazendo ruir esse frágil castelo de illusões” (A VOZ DO NORTE, 20.5.1930, p.5).

A crítica ao feminismo encontrada também em edições do Jornal “O Imparcial” entra em conflito com a defesa da inserção da mulher em movimentos reivindicatórios, a exemplo na União Feminina do Brasil, como o fez Lydia de Freitas (O IMPARCIAL, 13.7.1935).

Lydia homenageou as mulheres maranhenses com uma “saudação de solidariedade para encontrar apoio no seio do povo do Maranhão”. Ao deixar o programa da União Feminina Brasileira, “porque sentimos que o povo já compreendeu que é preciso contar com o auxilio da mulher para conquistar sua libertação”, dizia:

[...] a conquista da mulher trabalhadora para os movimentos populares de libertação nacional, significa o auxilio indispensável para esta vitória. A mulher deve ser preparada para colaborar efficientemente nos acontecimentos que se esboçam no Brasil, para que a combatividade, o heroísmo, e a decisão da mulher não sejam como até hoje, utilizados contra o povo trabalhador.

Para isso, Lydia destacou ser indispensável a intervenção na formação dessa mulher, assim considerando:

O povo maranhense deve tomar para si a tarefa de organizar a mulher maranhense afim de preparal-a para compreender que a libertação do Brasil representa um passo para a libertação da mulher. Que a luta contra o latifúndio, o imperialismo, o integralismo, é uma luta que interessa não só ao povo trabalhador como á mulher, porque elles são os grandes entraves que a mulher encontra para sahir da situação miserável da escrava em que se encontra.

A libertação da mulher requeria a sua inserção no movimento comunista. Contudo, parece que isso bastaria, não havendo um questionamento das relações de gênero que definiam o papel a ser ocupado por essas mulheres na sociedade patriarcalista.

O que é ratificado em exposição feita por Mercedes Dantas, educadora e escritora baiana, em visita a São Luís. Em “A mulher e os philosophos antigos”, Mercedes afirmou que a liberação da mulher se justificava tendo como limites sua “natural” obrigação com os misteres maternos. E deste modo se manifesta:

Que é a mulher? A mulher é um ser igual aos homens... A mulher pode aspirar a todas as funcções, mas sem jamais esquecer que ella é destinada á maternidade, que sua natureza lhe liga ao lar e lhe vêda um tanto a vida publica (O IMPARCIAL, 17.6.1930, p. 05).

Afinal, continuou Mercedes Dantas:

[...] não há para o homem na doença e na afflicção, teshouro mais precioso que uma esposa que dirija bem a família e nada mais doce para a mulher do que repartir suas tristezas e suas alegrias. [...] Que escreve Xenophonte? Estabelece a igualdade entre os méritos do homem e da mulher. Elle os declara a ambos capazes de providencia, de memória, de temperança, de virtude. Compara as funcções do homem ás da mulher, e diz que ambos se completam mutuamente; ao homem o trabalho do exterior e cuidado de velar pela segurança externa da família, á mulher os deveres do lar, a vida interior, a guarda das provisões, a nutrição, a educação e a pureza dos filhos. Associada ao homem, sua companheira e sua igual, ella é rainha do lar; os cuidados domésticos são para ella verdadeiros prazeres por ver crescer com elles a prosperidade da família e a afeicção de tudo que a cerca (O IMPARCIAL, 17.6.1930, p. 05).

Acepção que encontra eco nos discursos nacionais sobre a educação da mulher, nos quais se concebia que

A educação daria a independência na cooperação e à medida que as mulheres se educassem o mundo melhoraria, estas seriam menos desagradáveis com seus maridos e saberiam educar sua prole, pois como era opinião corrente a educação do homem começava na educação da

mulher. A felicidade comum dependeria da educação da mulher, ou seja, educada seria também educadora (PEIXOTO, 1944, p. 312-316).

Tal assertiva justifica, também, o tom da convocação do Interventor Federal para que as mulheres engrossassem as fileiras maranhenses em virtude do estado de guerra, que a elas apelava:

Mulher maranhense! - ás nossas mães, ás nossas esposas, ás nossas filhas, á criatura boa e meiga que enflora nossos lares, que nos estimula com a sua solidariedade e que nos abençoa com as suas preces, a ela se dirige também o meu apelo, certo de que não faltará ao Brasil, nesta hora memorável para os destinos nacional (RAMOS, 1942, p. 27).

Subtende-se que fica reservada à mulher uma intervenção limitada ao espaço privado. Sua obrigação seria com a educação dos filhos e com o clamor às entidades divinas pela proteção dos homens. Daí porque sua educação estar sempre atrelada à função messiânica de cuidados, seja dos seus filhos, seja dos filhos de outras mulheres – seus alunos.

Importa registrar que essas construções identitárias não são naturais. Na verdade, são (re) significadas e redimensionadas nos diferentes contextos históricos, sendo produtos e produtoras de um contexto maior de constituição de sujeitos históricos. Na verdade, tais construções identitárias sobre o que é ser mulher são social, cultural e economicamente determinadas, vinculando-se aos marcadores sociais específicos – raça, classe, profissão, orientação sexual e outros.

Vale pontuar que o modelo identitário associado à mulher fixa-lhe papéis, possibilidades e atribuições com base em uma definição de feminilidade fundamentada nas distinções sexuais, o que se reflete na concepção de educação e no tratamento educacional que lhe é dispensado. Assim, ao focalizar a educação feminina, um percurso ao longo da história da educação comprova o lugar à parte destinado à mulher, seja na condição de aluna, seja como profissional, já que “no Brasil, por tradição, homens e mulheres recebem educação diferenciada, não em respeito às diferenças individuais, mas como uma espécie de marca ou rótulo que os torna desiguais e lhes destina lugares e papéis distintos na sociedade” (FAGUNDES, 2005, p. 13).

Com base em tais interpretações do conceito e do papel que cabem às mulheres seria delineado, também, o conceito e o papel da professora, posto que “o esquema binário, que coloca masculino e feminino como oposição se estende para

as definições do que é ser homem e mulher, professor e professora em nossa sociedade” (VIANNA, 2002, p. 53-54).

Essa reflexão nos permite pensar a questão da feminização do magistério a partir da noção de relações de gênero, percebendo que desde finais do século XIX tornava-se hegemônico um discurso que legitimava a atuação feminina no magistério. Isso foi referendado entre os representantes do movimento de renovação pedagógica, a exemplo de Afrânio Peixoto (1876-1847), como se registra abaixo:

O magistério feminino foi outra bandeira de Afrânio Peixoto, pois considerava que era uma vocação natural da mulher, uma extensão de suas qualidades maternas. Olhava com desdém os raros rapazes que se matriculavam nas Escolas Normais, pois para ele o professor primário era uma aberração, uma anomalia, homens falidos que antecipadamente capitularam diante da vida num país em que as utilidades masculinas ofereciam compensações másculas. Já as mulheres nesse ofício representavam o escol do seu sexo, não querendo ser parasitas de seus pais, irmãos, maridos ou filhos (ABRANTES, 2010, p. 152).

Vale ressaltar que a história da educação coloca o processo de feminização do magistério como resultado de uma conjuntura histórica em que se cruzaram o baixo *status* social da profissão docente e os discursos que alegavam ser essa uma profissão tipicamente feminina.

Importa reiterar que exista uma construção simbólica do que seja uma profissão feminina, que se articulando em relações de gênero definem e associam a determinadas profissões características tidas como femininas, mesmo quando não são ocupadas apenas por mulheres. Como, por exemplo, a educação, da enfermagem e de outras profissões, especialmente as voltadas ao cuidado. Cláudia Vianna (2002) aponta que as características saem da pessoa mulher e se associam à profissão. Tal reflexão serve para nos fazer compreender que

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e se referem aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (VIANNA, 2002, p. 53).

Essas considerações são indispensáveis no estudo da conjuntura em que, gradativamente, as relações de poder embasadas nas de gênero justificaram e

legitimaram a inserção da mulher no magistério, sendo tecido um discurso que apontava na educação características tidas como femininas, tais como:

[...] paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” o que serviria mutuamente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira e condições de trabalho. (LOURO, 2007, p. 450).

Cenário em que discursos<sup>33</sup> elaborados nos diferentes campos da linguagem, da medicina, da educação e do confronto entre público e privado, oportunizaram em um processo de dominação do corpo feminino, limitando-o a espaços/papéis arbitrariamente identificados como inerentes à mulher. Tal processo era reforçado nos manuais escritos para moças, nos jornais, revistas e contos que tinham como público principal as mulheres da elite, mas que, ao se tornarem senso comum, chegaram às menos abastadas.

No Capítulo 3 deste estudo, situaram-se as funções atribuídas ao ensino primário. Cabe-me aqui pontuar que em seu exercício profissional competia à professora primária “dar exemplo de polidez e moralidade nos seus atos tanto na escola como fora dela” (Decreto nº46/1931, Art. 618, §3º), mas também “trabalhar com fervor para o aperfeiçoamento moral, intelectual e físico dos alunos” (Art. 618, §4º).

Como se observa, a missionária abnegada, representante dos valores morais, éticos, cívicos, higiênicos e eugênicos da sociedade brasileira de então, a mulher professora, tinha atribuições para além da formação intelectual do alunado, afinal

[...] é dos mais sagrados o mister da professora primaria, de vencimentos sempre mais reduzidos, a quem incumbe precipuamente o modelamento do espirito de nossa tenra juventude, de modo a prepara-la para resistir ao espirito revolucionario, que ameaça destruir os principios de nossa tradicional edificação, toda esta alicerçada no respeito á familia, á propriedade e no amor á religião christã, que é a religião dos nossos maiores (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 6.10.1937, p. 14).

---

<sup>33</sup> É oportuno ressaltar que essa construção arbitrária e violenta de uma profissão e de um espaço, que se vinculam a *status* (ou à falta dele), como também às relações interpessoais e a visões de mundo configuraram-se enquanto vontade de verdade, mascarando e inviabilizando outras leituras (FOUCAULT, 1996).

Retórica que traz à memória o contexto de formação e atuação dos professores do Período Colonial ao Império, em cujos concursos para nomeação requeriam provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato (VICENTINI; LUGLI, 2009). A ênfase na religiosidade, na moralidade, no disciplinamento, nos cuidados com as gerações futuras remete a uma possível função sacerdotal ocupada pelas mulheres professoras, como podemos observar no discurso de Enedina Leite, inspetora escolar, quando da entrega de diploma aos alunos do curso primário do Grupo Escolar Barbosa de Godóis, em 29 de novembro de 1936:

[...] urge, portanto, dar o mestre o seu esforço e mesmo sacrifício em prol das creanças que lhes são confiadas. A esses pequeninos sêres, como sabeis, deveis amar, tomar interesse pela sua vida moral, cultivar nelles não só a inteligência, mas ainda os dotes do coração (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 3.12.1936, p.2).

A docência aparece, então, como apostolado. Missão que, segundo a inspetora escolar, vinha sendo favorecida pela disponibilização de materiais didáticos e outros recursos adequados à Escola Nova. Por isso, Enedina afirmava:

Felizes serão as creancinhas que veem beber na escola o néctar que os anima para a vida futura. [...] Parti, creanças; mais voltaí breve em busca do saber, em busca de quem vos sabe amar. E, quando, em casa, folheardes o livro, recordai a palavra do Mestre que foi, é e será a luz que se irradia com mais fulgor na escura estrada da vida. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 3.12.1936, p.2).

O que fazia parte, também, da retórica das professoras. Naquela oportunidade, foi publicada uma conferência da Professora Dayse Sousa, para quem

O ensinar é, certamente, dos mais árduos mesteres a que nos impomos com o sacrifício do nosso próprio sangue. E o ser professora é entregar-se ao martyrio de carreira, ainda não compreendido na sublimidade de sua missão evangelizadora. Educar é plasmar vontade, formar caracteres, enobrecer corações e aperfeiçoar espíritos (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 3.12.1936, p.2).

As professoras eram responsabilizadas pela formação de espíritos adequados à sociedade de então, posto que “tudo depende da boa vontade dos professores, do seu animo de empreendimento e entusiasmo realizador, qualidades que são básicas no educador moderno” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 17.4.1941,

p. 12), considerando que “a responsabilidade do feliz resultado da educação da criança cabe ao educador” (REGO, 1933a, p. 19).

As referências a essa educadora moderna foram constantemente reiteradas nas edições dos jornais consultados, especialmente o Diário Oficial do Estado, sempre destacando o potencial e as responsabilidades dela, já que se haviam muitos que “não sabem dar o devido valor á nobre e serena missão de educar e instruir outros muitos que representam, aliás, a grande maioria da escola, fazem da escola o objectivo de seus desvelos, e, do exacto cumprimento do dever, sua preocupação de todos os dias” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 7.1.1940). Essas exigências acerca do papel da mulher professora indicavam a posição estratégica da sociedade disciplinar, de acordo com a visão foucautiana, em que táticas e estratégias são constituídas na formação dos sujeitos.

#### **4.2 Formação para o magistério**

Como garantir uma formação que preparasse a professora para cumprir com eficiência as atribuições que eram indicadas como inerentes à sua profissão? Afinal, para a empreitada regeneradora da sociedade brasileira era fundamental uma prática docente coadunada com a representação hegemônica sobre a função da escola e o papel social dos professores e professoras. Tal prática demandava esforços não apenas no local do exercício do magistério, mas, também, nos espaços destinados à formação de professores, com atualização do currículo e inserções, no tempo-espaço formativo, de vivências que colaborassem para o alcance dos objetivos colocados à escola primária.

Como consta no Decreto-lei 186/1939, que criou o Instituto de Educação do Maranhão:

Considerando ser o professor a pedra angular da escola progressista e que só poderemos ter no professorado a cultura e a técnica e, sobretudo, aquele espírito filosófico da nova orientação que permitirão a prática inteligente e integral da nova escola, quando ele se formar nesses métodos dentro das próprias escolas normais progressistas.

Essa preocupação com a formação de professores surgiu com a generalização dos grupos escolares como modelo para a educação formal

principalmente nos anos 1930, o que se vincula aos processos de profissionalização do magistério. Ele teve a institucionalização da formação docente como peça fundamental, ao estabelecer formas de saber/poder, determinando não apenas quais conhecimentos eram indispensáveis na formação do professor, como também quem deveria legitimar, falar e a atuar na educação.

Sabe-se que não basta ao professor exercer a disciplina, como técnica de fabricação de sujeitos dóceis; é necessário que ele mesmo a vivencie, posto que o poder disciplinar não apenas funciona de cima para baixo, como de baixo para cima e lateralmente, circulando entre os diferentes pontos do corpo social. Para Foucault (1987), é isso que sustenta o poder disciplinar, pois é indispensável que o fiscal seja também fiscalizado, não somente pelos outros, mas por si mesmo. Por conta disso, as intervenções no cotidiano da Escola Normal – sobre o currículo e práticas implementadas – eram voltadas para o convencimento de que os/as professores/as eram os responsáveis pela socialização de princípios eugênicos e higiênicos, como também objetivavam educar as/os alunas/os, de modo que elas/es internalizassem tais princípios, por meio da prática formativa que vivenciavam.

O ensinar a ser professora e professor dava-se não apenas pela indicação das posturas corretas, mas também pela censura a leituras e temas específicos que pudessem corrompê-los. Pois, no contexto da sociedade de normalização não é suficiente distinguir entre o permitido e o proibido. É fundamental comparar e hierarquizar os sujeitos, conforme as normas de regularização, de modo a separar o normal do anormal. Daí que, como explicita Guacira Louro (2007, p. 462):

Sem dúvida a responsabilidade de “manter-se acima do comportamento comum” representou um encargo social pesado e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de *modelo* para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações.

Na época, um espaço de importância indiscutível na divulgação dos discursos cívicos, eugênicos e higienistas eram as Escolas Normais, voltadas para a formação de professores primários. É importante ressaltar que a formação profissional se dava em múltiplos tempos e espaços, contudo a formação docente

tem grandes influências na construção do saber-fazer do professor, daí a preocupação em analisar a temática.

Sabe-se que a oferta de educação no Maranhão, no período de 1930 a 1945, não era suficiente sequer para as famílias afortunadas, muito menos para as mais pobres. Mesmo quando chegava a todas famílias, a educação feminina era marginalizada, por entender-se que à mulher cabiam responsabilidades familiares, não a atuação pública. Com isso, sua educação esteve sempre em situação diferente daquela oferecida aos homens.

O Curso Normal, segundo o Decreto nº. 250, de 25 de fevereiro de 1932, correspondia ao ensino secundário, sendo de regime misto, preparo propedêutico e profissional dos mestres primários. A entrada das mulheres no Curso deu-se de forma dificultosa, especialmente ao se considerar o atraso na criação de instituições, voltadas para a formação de professores, as dificuldades para sua manutenção e as críticas quanto à sua finalidade e importância, notadamente no Maranhão (MOTTA, NUNES, 2008). Isso porque a oferta de educação em nosso Estado, historicamente teve caráter elitista, pois aqueles que podiam custear as despesas com o ensino, desde as últimas décadas do século XVIII, direcionavam seus filhos para a Europa ou outros estados brasileiros, a fim de que dessem prosseguimento aos estudos. Tem-se notícia, conforme Meireles (2008), que o contingente que teria partido, no século XIX, durante o Segundo Reinado (1840-1889), propiciou a São Luís, capital do Maranhão, o título de Atenas Brasileira, pela sua expressiva produção literária. Essa migração foi possível devido ao crescimento econômico do Estado, desde a atuação do Marquês de Pombal, ao possibilitar condições de expansão, através da criação, em 1755, da segunda Companhia Geral de Comércio e Grão-Pará (ANDRADE, 1984).

A matrícula no Curso Normal exigia dos candidatos: aprovação no exame de admissão; prova de capacidade mental para frequentá-lo; apresentação do diploma do curso complementar<sup>34</sup>; atestado de que não sofria de doença infectocontagiosa ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério e

---

<sup>34</sup> O Curso complementar conferia diplomas que asseguravam a seus alunos: matrícula nas Escolas Normais oficiais ou equiparadas, matrícula nas escolas profissionais e de comércio, nomeação para o lugar de professor de escola de povoação (MATOS, 1937). Com dois anos de duração, foi o nível subsequente ao ensino primário que funcionou como uma forma de inclusão de professores melhores qualificados no magistério, ainda que sem a qualificação de que, provavelmente, as normalistas eram possuidoras. Vicentini e Lugli (2009) consideram que isso representou um modelo dual de formação de professores, indicando, ainda, um obstáculo à institucionalização da Escola Normal como local por excelência de formação do professorado.

certificado do pagamento da taxa. O acesso e permanência na Escola Normal contavam com um obstáculo de grandeza incompatível para a população pobre: taxas de matrícula, para testes e de expedição de certificados, além das despesas com compras de livros e outras exigências. A falta de recursos para suprir esses custos favoreceu o retardamento na realização dos testes e, até, fomentou o abandono do curso em diversos momentos, como aponta o Prof. Luiz Rego (1934).

A Escola Normal pública em São Luís compreendia o jardim de infância (3 anos de duração), o curso primário (5 anos de duração), o curso pré-normal (complementar, de 2 anos de duração) e o curso Normal (5 anos de duração). As professoras do curso primário, alunas do Curso Normal, tinham autonomia didática, podendo adotar os métodos pedagógicos que considerassem relevantes, bem como definir os horários e conteúdos do modo que achassem mais convenientes, desde que atendessem às “novas idéias pedagógicas” (REGO, 1934, p. 17).

Se historicamente consagrou-se o magistério como profissão em que a mulher podia exercer sua atividade profissional, o estado do Maranhão até 1939 contava com apenas duas instituições públicas voltadas para a formação de professores: a Escola Normal de São Luís e a Escola Normal em Caxias. Tínhamos ainda a Escola de Professor Primário dirigida pela professora Rosa Castro, criada em 1916, de iniciativa privada.

Os conteúdos abordados centravam-se especialmente nas matérias de Psicologia, Biologia e técnicas de ensino, ratificando o modelo de professor que vinha sendo recomendado no campo médico. A meu ver, a análise dos conteúdos é fundamental, por concordar que

A questão de saber porque a escola ensina e o que ensina é fundamental para o entendimento da finalidade cultural das instituições educativas e do tipo de homens e mulheres que uma dada sociedade em determinado tempo deseja formar (SOUZA, 2008, p. 11).

As matérias ministradas na Escola Normal, segundo o art. 52 do Decreto nº. 250, de 25 de fevereiro de 1932, eram:

1º ano: Português, Francês, Geografia Geral e do Brasil, Matemática elementar, História da civilização e do Brasil, Desenho, Música, Educação Física, Trabalhos de agulha, Trabalhos manuais.

2º ano: Português, Francês, Inglês, Geografia Geral e do Brasil, Matemática elementar, História da civilização e do Brasil, Desenho, Música, Educação Física, Trabalhos de Agulha, Trabalhos Manuais.

3º ano: Português, Francês, Inglês, Geografia Geral e do Brasil, Matemática elementar, História da civilização e do Brasil, Física, Química, Desenho, Educação Física, Trabalhos de Agulha, Trabalhos Manuais.

4º ano: Português, Inglês, Matemática elementar, História natural, Física, Química, Noções de Psicologia Geral, Desenho, Higiene e Puericultura, Educação Física, Pedagogia geral.

5º ano: Português (gramática histórica e noções de literatura), História natural, Psicologia aplicada à educação, Agricultura e trabalhos rurais, Metodologia, História da Educação, Didática, Higiene e Puericultura.

As matérias abordavam não apenas conteúdos científicos, mas também os de formação doméstica, oferecidos durante três anos, e nos dois últimos anos, matérias específicas de formação pedagógica. Assim, além de preparar para a educação das crianças, o Curso Normal também qualificava as normalistas para a maternidade, com a matéria Higiene e Puericultura, função tida como principal, pois ao incorporarem tais matérias “os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade” (LOURO, 2007, p. 458).

Essa tendência ratificava o exposto por Fernando de Azevedo, em 1929, ao tratar da reforma educacional no Rio de Janeiro, ao declarar:

É preciso que a escola procure contribuir, também indiretamente, para a formação física do povo, preparando, para sua futura missão na família, as meninas que acolheu. A introdução na escola primária e em todas as escolas femininas, do ensino de higiene e puericultura, apoiado firmemente sobre a ciência e dado quanto possível experimentalmente, constituirá, com as escolas domésticas e escolas maternas e creches, de preferência junto às fábricas, um elemento poderoso de preparação das futuras mães (AZEVEDO, 1929, p. 51).

Outrossim, para a empreitada regeneradora que esse movimento reivindicava, a formação docente passou a contar, na década de 1930, com matérias colaboradoras da eugenia, a exemplo da Sociologia, da Psicologia, da Higiene, da Antropometria Escolar, da Educação Física e da Puericultura.

Biologia, Psicologia e Antropometria Escolar seriam fundamentais ao fornecer elementos que possibilitassem a sistematização das condutas, definição dos padrões de normalidade e identificação dos normais e anormais, destinando-lhes tratamentos diferenciados com base, principalmente, nos resultados de testes

que eram aplicados aos alunos (VIVIANI, 2007). Por conseguinte, Pedagogia era voltada para “a educação dos anormais”, que deveria ser: “auxiliar, curativa, emendativa, correccional”, bem como das “anomalias mentais e physica; débeis mentais, imbecis, idiotas, etc.”, além das “anomalias pedagogicas: preguiçosos, desobedientes, indisciplinados, mentirosos, etc”. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 23.3.1933).

Inclusões que se vinculam a um movimento em torno da garantia de cientificidade ao fazer pedagógico, visto que desde o final do século XIX, se encontram estudos sobre a criança, com base em princípios darwinistas, enfatizando a definição de padrões fisiológicos e mentais de normalidade, de modo a “[...] realizar intervenções eficazes no corpo e na mente da criança” (VEIGA, 2007, p. 211).

Já circulava, internacionalmente, a ideia de uma pedagogia científica que favorecesse a escola em suas tarefas de normalizar o contingente representado pelas sociedades urbanas industrializadas. Nesse movimento se percebe a sistematização de formas de observação e medidas, além de instrumentos específicos para produção dessas medidas. As informações eram fundamentais para a definição de índices de normalidade, anormalidade e degenerescência. Presume-se, por um lado, que o professor era responsabilizado por questões psicológicas, clínicas e pedagógicas no processo educativo. Por outro lado, o conteúdo dos programas reafirmava a crença no potencial do saber médico no campo educacional, criando condições para que as/os professoras/es tivessem acesso a tal conhecimento, o que lhes dariam, possivelmente, melhores condições de intervir conforme a lógica da época.

Como pode ser observado, a pedagogia científica fez uso de termos e teorias próprias da Psicologia e da medicina, trazendo para a escola uma ciência dos testes, validando as hierarquias sociais e raciais, ao definir como padrões de normalidade, aqueles próprios do homem branco europeu e da elite.

Puericultura, por sua vez, era indispensável para a promoção da educação higiênica das crianças. Quanto a isso, Francisco M. Figueiredo (1938, p. 18), assinalava:

O brasileiro para evitar o conceito pouco honroso em que é tido por certos homens de sciencia tem que romper com os preconceitos do meio. A educação feminina vem soffrendo quase em todos os paizes ampla

modificação theorica e pratica. Nova orientação deve ser dada à mulher brasileira. É a mulher, a quem cabe os misteres do lar – “desde os cuidados às crianças á hygiene alimentar de toda família”. O ensino de puericultura se impõe.

Também o canto orfeônico, neste momento, se constituía expressão do nacionalismo vigente que se direcionava não apenas para o professor, mas especialmente para o alunado, com vistas a “[...] desenvolver, por meio do canto, o gosto artístico pela poesia e pela música nacionais” (SOUZA, 2008, p. 72). Iniciados antes do período ditatorial, o ensino e a prática dos cantos orfeônicos nas escolas representavam o espírito nacionalista da Era Vargas, fazendo dessa prática um meio de disciplinamento e ordenação.

Por conseguinte,

A música e o canto orfeônico não visam somente, o desenvolvimento do senso estético, como também os resultados benéficos da sua influencia educadora, que abre horizontes mais largos á sensibilidade e á expansão da alma nacional e aumenta a capacidade socializadora dos educandos (REGO, 1941, p. 2).

Segundo Rego (1934), com isso, objetivava-se preparar a mentalidade das futuras educadoras, de modo que tivessem acesso aos conhecimentos práticos das ciências, dos meios de desenvolvimento artísticos e das artes manuais, como também condições de se socializarem, adquirindo espírito de autogoverno, disciplina e boas maneiras.

Face ao exposto, por meio do Decreto nº. 186, de 1939, foi criado o Instituto de Educação no Maranhão, que teve como modelo o Instituto de Educação no Distrito Federal e oferecia: Escola Primária (cursos pré-primário e primário), Escola Secundária (Cursos Fundamental e Complementar), Escola de Professor Primário e Escola de Professor Secundário (não chegou a ser oferecida)<sup>35</sup>.

A Escola de Professor Primário foi designada a substituir a Escola Normal, tendo como requisitos para matrícula: apresentação de certificado de conclusão do curso fundamental; idade mínima de 17 anos; atestado de vacina antivariólica; exame de saúde que indicasse a ausência de moléstia ou defeito físico

---

<sup>35</sup> Pelo Decreto nº. 826, de 30 de novembro de 1943, essa estrutura foi alterada, constituindo-se o Instituto de: um Jardim de Infância, uma escola primária, um colégio (curso ginásial, clássico e científico), uma Escola Normal e cursos de especialização e aperfeiçoamento para o magistério primário (RAMOS, 1943). Isso se deu em virtude do Decreto Federal nº 4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.

incompatível com o magistério; atestado de boa conduta emitido por professor do Instituto ou duas pessoas idôneas e pagamento da taxa (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 10.2.1940).

Aqui é preciso pontuar uma questão central na análise que contempla o Curso Normal como espaço privilegiado de formação de professoras, evidenciado na Tabela nº. 1, durante um período de treze anos, sendo omitidos os anos ausentes da documentação examinada.

**TABELA Nº. 1:** Egressos/as do Curso Normal da instituição pública maranhense (1931/1945)

<b>ANO</b>	<b>MULHERES</b>	<b>HOMENS</b>
1931	20	0
1932	11	0
1933	25	1
1936	29	1
1939	13	0
1940	22	0
1941	14	0
1942	16	0
1943	19	0
1944	8	0
<b>Total</b>	<b>177</b>	<b>2</b>

Fonte: Arquivo Público do Estado e Liceu Maranhense.

A presença majoritária de mulheres assinala a feminização docente no Maranhão no Curso Normal público, já que apenas dois homens foram diplomados, em 1933 e outro em 1936, respectivamente, enquanto que o número de mulheres foi de 177, em quase duas décadas. Infelizmente, não localizei o registro de diplomadas/os de 1930, 1934, 1935, 1937, 1938 e 1945. Isso tornou impossível constatar se houve a presença de homens, pondo em dúvida o número majoritário de mulheres prontas a ingressar no magistério maranhense.

Previsão acertada, porém, em 1910, pelo Prof. Justo Jansen, ao declarar que o futuro do Maranhão estava confiado às mulheres, pois em breve constituiriam totalmente o professorado primário (MOTTA, 2003). Este fato, nos primeiros anos da década de 1930, se mostrou inquestionável, pois em 1934 dos 776 professores no ensino primário, cerca de 89,82% eram mulheres (ALMEIDA, 1935).

O que não foi uma realidade somente deste Estado. Já no final da década de 1920, conforme indicou o Censo Demográfico de 1920, as mulheres ocupavam a

maioria das escolas primárias, representando 72,5% do professorado brasileiro nesse nível de ensino. Entre o total de professores para todos os níveis, as mulheres chegavam a 65% (VIANNA, 2002). Infelizmente, não existe o registro quanto ao pertencimento étnico-racial dessas professoras, já que os únicos localizados foram carteiras de vacina, em um total de 5, todas de pessoas brancas. Na verdade, ao longo do período estudado, a cor sempre foi omitida, o que me induziu à escolha do título deste estudo.

Entretanto, esta situação inquietava a intelectualidade maranhense da época. Tanto que o professor e jornalista Nascimento Moraes, em artigos veiculados no Jornal “O Imparcial”, criticava a presença majoritária de professoras primárias. Em “O Brasil precisa de homens”, Nascimento Moraes pontuou que os homens se tornavam ociosos, devido à educação por demais sensível das professoras ao longo da educação primária. Por isso, era imprescindível que os homens voltassem a ocupar o magistério das escolas primárias (O IMPARCIAL, 7.1.1940).

De acordo com o Decreto nº 186/1939, as escolas normais em Caxias e em São Luís seriam extintas logo que fosse diplomada a última turma matriculada até a data daquele decreto. No entanto, a Escola Normal de Caxias foi extinta em dezembro de 1939, pois havia apenas 12 alunas matriculadas, que foram transferidas para a Escola Normal em São Luís. Esta, também, em prazo diferente daquele estabelecido no Decreto já mencionado, sofreu interrupção de suas atividades, conforme Decreto nº. 410, de 5.10.1940, e as alunas tiveram as despesas da sua formação custeadas pelo Estado.

A criação do Instituto de Educação acompanhou ao que era reclamado nacionalmente: uma reforma que viabilizasse o reconhecimento do exercício do magistério em qualquer lugar do país, independente de onde o professor havia sido diplomado; equivalência de ensino, o que permitia transferência de alunos de qualquer ano de uma Escola Normal para outra; constituição de uma escola para professor primário e outra para professor secundário; criação do Instituto de Educação.

Vale ressaltar que a reforma do Curso de Formação de Professores Primários do Instituto de Educação, por meio dos currículos e práticas vivenciadas, buscou alinhar-se à concepção hegemônica na análise das questões pedagógicas, que se vinculava ao pensamento escolanovista. Esse foi um dos objetivos que o

Prof. Luiz Rego se propôs ao longo de sua atividade, justificando sua postura da seguinte forma:

Considerando, também, o que é capital, que a boa educação resulta de uma professora em condições; que o magisterio deve ser exercido por uma classe culta e concia de suas responsabilidades; que um professorado rotineiro e atrasado é responsável pelo desnivelamento cultural do povo e, por consequencia, pela anulação de elementos capazes que poderiam transformar promissores elementos infantis em futuros **leaders** científicos e industriais, chega-se á conclusão de que o professor deve ter um preparo á altura de sua missão, e que este só pode ser obtido em escolas especiais, em que encontrem ensejo de aquisição de comportamentos preciosos (REGO, 1934, p. 42).

Na página 9 do Processo nº. 1.513/41 encontram-se as matérias que deveriam ser estudadas pelos/as futuros/as professores/as durante a participação na Escola de Professor Primário. Eram elas:

-1º ano: Higiene e Puericultura; Biologia educacional e Higiene escolar; Psicologia geral e educacional; Sociologia geral e educacional; História da educação; Metodologia geral e das matérias do ensino: Língua Materna e Matemática; Desenho e Artes aplicadas (técnica e metodologia); Música e Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos (prática e metodologia); Trabalhos Manuais.

-2º ano: Metodologia geral e das matérias do ensino: Ciências Sociais, e Físico-naturais; Prática de ensino; Psicologia geral e educacional; Filosofia da educação e Educação comparada; Agricultura e trabalhos rurais; Antropometria escolar e rudimentos de fisiologia humana; Administração e Legislação do Ensino Primário; Estatística Escolar, Medidas e Escalas; Música e Canto Orfeônico.

Como se pode constatar, não há mais ênfase nas matérias oferecidas no Curso Normal da década de 1930. As matérias centravam-se, então, em aspectos pedagógicos e didáticos, com ênfase nas ciências da educação. Tal fato decorria do esforço em se fazer com que a estrutura do Instituto de Educação oferecesse cursos que garantissem “uma formação selecionada do mestre, pelo estudo das ciências da educação e pela aprendizagem das técnicas da arte de educar” (REGO, 1941, p 3).

Assim, além da formação inicial, se estabeleciam outras formas para divulgação das teses do movimento de renovação pedagógica. Prática comum era a participação de professores e professoras em eventos, a exemplo de congressos e conferências, bem como a divulgação na mídia impressa e nos Diários Oficiais do Estado das conferências e palestras proferidas. Além disso, a realização de cursos

de formação e o incentivo à participação em cursos realizados em outros estados foi algo rotineiro.

Seguindo a tendência histórica, os principais eventos tratavam da socialização de conhecimentos produzidos no âmbito do movimento da Escola Nova, bem como direcionados para a formação cívica, eugênica e higienista. Afinal, essas discussões eram vistas como fundamentais para a garantia de que a escola cumprisse seu papel social.

Isso vinha ocorrendo desde o início da década de 1930. Por exemplo, a reforma da instrução pública, em 1932, “deu ao ensino diferente orientação, de acordo com as características da escola progressista” (REGO, 1934, p. 15). O governador Serôa Mota tratou de enviar 25 professores do curso primário e 6 do curso secundário para realizarem curso de especialização de ensino no Rio de Janeiro, Minas Gerais e na América do Norte (REGO, 1933).

Por conseguinte, foram envidados esforços pela Diretoria de Instrução para garantia de uma melhor formação daquelas que eram as responsáveis pelo “controle do processo ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 1993, p. 205), especialmente por meio da oferta de cursos de férias, já que a maioria esmagadora das professoras primárias era leiga. Em 1942, onze professores foram matriculados em cursos de institutos padrões, na Capital Federal e em Belo Horizonte. Além disso, vinha sendo oferecido o curso de férias em São Luís, a fim de divulgar e capacitar os professores, especialmente os leigos e os da zona rural, na “moderna pedagogia”, ou seja, aquela amparada nos preceitos escolanovistas (RAMOS, 1943).

Em 1944, foi divulgado o curso de férias para professores primários de todo o Brasil, a ser realizado pela Associação Brasileira de Educadores e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que seria veiculado pela Rádio Difusora do Ministério da Educação (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 8.1.1944).

Em 1945, comunicou-se a realização de um curso intensivo de testes para os professores locais. O objetivo era formar nos professores elementos que possibilitassem ao Estado sair da condição de precariedade em que se encontrava. Os conteúdos tratavam das bases psicológicas do teste, bem como da instrução, aplicação e correção destes, além de elementos de estatística aplicáveis ao teste (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 23.11.1945).

É preciso destacar a importância dada à capacitação dos professores quanto ao uso dos testes, cuja relevância contrastava com as críticas feitas ao uso dos exames nas escolas. Por meio da Portaria nº. 146, de 30 de novembro daquele ano (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 3.12.1945, p. 4), foi comunicado que a frequência no referido curso era obrigatória para as orientadoras de ensino, inspetores da capital e do interior, diretoras dos grupos e regentes das escolas agrupadas da capital e para as professoras auxiliares da secção técnica.

Entretanto, esse não seria o primeiro momento destinado a discutir tal temática. Em 1940, o Diretor Geral da Instrução Pública, Cônego Arias Cruz, convidara os professores para uma palestra sobre a importância e aplicação dos testes, a ser ministrada em 31 de outubro, pela Sra. Diretora da Secção Técnica, Profa. Laura Rosa (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 29.10.1940, p.7).

O esforço para a capacitação quanto à aplicação dos testes, considerava especialmente a otimização do teste Prime, aplicado nas classes desdobradas do primeiro ano, tendo em vista sua homogeneização segundo o aproveitamento normal e a idade cronológica (REGO, 1934).

Convém salientar que o Prof. José Silvestre Fernandes questionava as vantagens em criar escolas e mantê-las sem articular o seu trabalho, sem medir, comparar e, finalmente, conhecer o desenvolvimento da criança que se educa, para a qual deveria se voltar todo o cuidado. Argumentava ele:

Não compreendo uma cidade como São Luís sem um serviço racional e científico que possa garantir o êxito da tarefa educacional. De outro modo o Estado gasta o dinheiro do povo, mantendo escolas que não produzem ou mesmo produzindo, apesar de tudo, não dispõem de elementos para saber os resultados que está obtendo e se estes podem ou não trazer vantagens apreciáveis (PROCESSO nº 3.804/1940).

Por conseguinte, a oferta e obrigatoriedade de participação em cursos indicam esforços da administração educacional em controlar o trabalho docente. Isso implicou a estruturação de uma organização burocrática que envolvia a padronização no registro de matrícula e frequência dos alunos, bem como a avaliação e o acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem. Havia diferentes sujeitos envolvidos nesse controle, desde o Diretor de Instrução, passando pelos técnicos nas diferentes instâncias da Secretaria, inspetores e

orientadores de ensino, delegados escolares, diretoras de escola, professores, pais de aluno e a comunidade externa à escola (VICENTINI; LUGLI, 2002).

Acredita-se que a participação em eventos acadêmicos tenha sido fundamental para confirmar a ideia de escola como campo de pesquisa eugênico, além de socializar informações quanto aos novos métodos pedagógicos. Constatam nos processos da Instrução Pública solicitações de vários professores para participarem de eventos diversos, bem como a divulgação destes na mídia impressa e nas edições do Diário Oficial do Estado.

Os debates também se centravam na questão da higiene mental e da eugenia, de modo a capacitar os professores para a luta a que eram convocados: o aperfeiçoamento da raça. Com esse intuito houve a divulgação do Congresso de Higiene Mental, que aconteceria em 5 de maio, em Washington, sendo o representante brasileiro o psiquiatra D. Plínio Olintho (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 21.3.1930). Houve, ainda, informações sobre a “Conferência de educação e saúde”, que aconteceria em fins de agosto no Rio de Janeiro (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 11.7.1940).

Seguindo a tendência nacional fez-se presente o debate sobre alimentação e nutrição, sendo divulgado o curso de especialização na temática, a ser oferecido para médicos pela Universidade do Brasil. Justificava-se este tendo em vista a alta importância do problema da educação, o interesse na cultura médica brasileira e no estudo da ciência da nutrição (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 12.7.1940).

Já a questão da mulher foi abordada, por exemplo, no terceiro Congresso Nacional Feminino que aconteceu no Rio de Janeiro, organizado pela Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Nesse evento, contou-se com a presença da normalista Celina Nina, representando o Maranhão (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 19.10.1936). Vale enfatizar os eventos desse tipo, com a veiculação da representação da mulher como indivíduo também responsável pelos destinos da nação, desde que ocupasse “a sombra” de seus pais, irmãos e maridos.

A influência do pensamento escalonovista na educação maranhense pode ser observada nos diversos eventos e cursos com temáticas mais amplas, além daqueles que tratavam especificamente da teoria escolanovista. Como, por exemplo, a palestra realizada pela Profa. Celina Nina, sobre a educação nos Estados Unidos

da América, de onde regressava, após participar de um curso no Teachers College (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 23.8.1933, p. 4).

O esforço para institucionalização das premissas escolanovistas é destacado pelo Prof. Luiz Rego, em sua exposição no VI Congresso Nacional de Educação. Ele foi um dos educadores maranhenses presentes nos debates educacionais, nos quais teve acesso às propostas da Escola Nova, cujos princípios procurou implantar quando esteve na direção da Escola Normal no período de 1932 a 1936.

Quando diretor da Escola Normal, esse professor teve querelas com setores da sociedade maranhense que criticavam, em especial, a prática de esportes femininos e ginástica. Em “Meu desejo de ser útil”, publicado em 1933, o Prof. Luiz Rego confessa que a Educação Física, especialmente quando praticada pelas alunas, era tida como escandalosa e desrespeitadora dos costumes. “Não se podia admitir que saltos, jogos de volley-ball, basquete, tênis, natação, etc., as meninas praticassem. Até sua assistência era cerceada” (REGO, 1933b, p. 19). A atuação do Prof. Luiz Rego, no que tange à educação física na Escola Normal, reflete o debate nacional acerca dessa questão.

As ações desenvolvidas por ele indicam seu posicionamento inquieto e contestador, no sentido de colaborar para o melhoramento da raça, o que era dificultado por uma mentalidade tradicionalista. Em suas intervenções, ele estava certo de que

A Escola deixou de ser a casa onde se apresentavam somente à hora das aulas. É a sua cidade em miniatura. Vivem uma vida satisfeita. Teem atrativos. Teem diversões. Teem suas sociedades, com obrigações e deveres. Teem a responsabilidade de cargos eletivos. Tudo é motivo para trabalho com alegria. Trabalho em comum. Trabalho em cooperação, visando fins sociais... É a Escola Normal uma oficina de trabalho em comum (REGO, 1933b, p. 18).

Para ele, o “movimento renovador nos metodos e processos da educação” (REGO, 1934, p. 15) estava sendo efetivamente aplicado, mesmo considerando as exigências do meio e as precárias condições sociais e econômicas do Estado. Diomar Motta (2011, p. 458), ao tratar dos reflexos da escola nova no Maranhão, deixa claro que

[...] o Movimento da Escola Nova extrapolou o domínio da sala de aula. Seu embate na administração pública do ensino maranhense reflete na trajetória do seu principal defensor, que durante as décadas de 1930 e 1940 foi incompreendido, como demonstram as acusações de haver abalado os valores da sociedade maranhense com seus “modernos costumes”. Por outro lado, seus reflexos são demonstrados por adeptos, principalmente as mulheres professoras que utilizavam o escolanovismo nas variadas circunstâncias.

O empenho para participação dos professores nesse tipo de debates não se dava apenas com vista à sua qualificação individual. Mas, também, com o objetivo de que as informações fossem socializadas com os pares. Tanto que, em 1933, o então Diretor de Instrução Pública, Prof. Jerônimo de Viveiros, determinou que as professoras normalistas que tivessem feito curso de aperfeiçoamento em outros estados elaborassem um relatório sobre o curso, com a descrição das matérias em que se especializaram. O que serviria tanto para a divulgação dos “modernos conhecimentos pedagógicos”, como também seria um recurso para a definição dos professores a serem convidados em momentos específicos para trabalhar as questões em que se especializaram (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 17.8. 1933, p. 3).

Vale registrar que os materiais pedagógicos, ao divulgarem as ideias escolanovistas e informarem os professores acerca do movimento da educação, objetivavam:

[...] dar um conteúdo nacional à educação brasileira. Não faltavam neles, portanto, o conteúdo de brasilidade, o culto aos heróis e às autoridades, o reconhecimento das instituições envolvidas no processo de nacionalizar o País como, por exemplo, a prática desenvolvida pelo Exército, e ainda a ênfase dada ao catolicismo, em detrimento de outras formas de religiosidades consideradas “não legítimas” (RODRIGUES, 1993, p. 154).

Vários recursos eram utilizados com essa finalidade, destacando-se o serviço de divulgação e cultura da Diretoria-Geral da Instrução Pública, que envolvia cultura, imprensa, rádio e cinema, articulados para concorrerem “no trabalho de formação da mentalidade”, para que os estudantes pudessem “compreender as modernas práticas educacionais”, atuando como meio de ensino, “não só sobre os alunos, como os professores e elementos sociais em que a escola atua, por meio do livro, da revista, do jornal, do rádio e do cinema” (REGO, 1941, p. 2).

Na empreitada de transformação da educação, contudo, tais conhecimentos não atingiram da mesma forma toda a população. Na verdade,

centralizavam-se nas Escolas Normais e nas escolas de aplicação, indicando um tipo ideal de prática docente que, muitas vezes, era inviável no dia a dia da sala de aula, principalmente quando pensamos as condições precarizadas de oferta da educação primária, como também da formação para o magistério, na maioria das cidades brasileiras. Ademais, não é possível alegar que a Escola Normal, de então, fosse a principal responsável pela formação do professorado primário, tendo em vista que em 1941 o percentual de professoras não diplomadas em escolas maranhenses era de 87%, sendo que 82% desse total em escolas municipais e as demais nas estaduais (REGO, 1941).

Tais condições possibilitaram que o discurso médico apresentado nas legislações, nos manuais, nos livros e veiculado nos cursos de formação para o magistério, fosse adaptado e reinventado no cotidiano das escolas, colaborando, também, para que as formas de poder vinculadas a esse tipo de saber não alcançasse plenitude em seu projeto de docilização dos corpos.

### **4.3 Condições de trabalho**

Além da entrada e das condições de conclusão do Curso, um aspecto a ser destacado são as condições de trabalho a que as professoras se viam submetidas e que dificultavam o desenvolvimento das práticas pedagógicas definidas como ideais. Um aspecto crucial era que parte significativa dos professores tinha formação precarizada.

É certo que professores, inspetores de ensino, diretoras de escolas e o Diretor de Instrução Pública fizeram chegar aos demais professores os conhecimentos obtidos em eventos e cursos, se esforçando para colocá-los em prática, já que, tais conhecimentos eram apontados como possibilidade de salvação da nação. Contudo, a recepção do ideário eugenista no Maranhão pode ter sido prejudicada em virtude do acesso dos professores e administradores da educação aos espaços de debate e à dinâmica de socialização das informações.

Mesmo que a divulgação dessas concepções não se limitasse ao espaço formal, já que há muito tempo estava presente no senso comum, não posso desconsiderar que a falta de condições estruturais e pedagógicas fosse um

obstáculo à implementação do modelo de escola abraçado pelos reformadores da educação e defendido pelo governo.

Além disso, a maioria das professoras primária atuava em escolas sem condições mínimas de funcionamento, sem espaço e recursos materiais. Assim, aplicar tais conhecimentos seria penoso. Quanto à situação de precariedade, argumentava Prof. Luiz Rego (1934, p. 79) que em boa parte das escolas do interior: “os alunos não teem carteiras, nem bancos; não ha quadro negro, nem mesa para a professora; também ha ausencia de giz, de lapis, de tinta, de mapas e de outros quadros”. Outro ponto era a falta de atrativos financeiros no magistério, o que assim foi destacado pelo Prof. Luiz Rego (1934, p. 33):

O conceito de que o professor tem um emprego é vexatório. Entretanto, a insuficiencia de remuneração, e em caráter fixo, faz perpetuar esse conceito. A redução dos vencimentos a parca migalha, que mal atende às primeiras necessidades de sustento, desestimula-o, tornando-o atrazado, rotineiro. E a preocupação da manutenção da família desvia-o do verdadeiro sacerdocio da profissão, arrastando-o a menospresa-la e a considerar o horario escolar como uma obrigação indesejável. [...] eis a situação de que, por obrigação, devem os governantes retirar os professores.

Ao consultar os Processos de Instrução Pública (1930-45) questionei-me acerca da visão daqueles que definiam os rumos da educação, ao constatar a existência de mulheres em condição de pobreza, professoras da capital e dos diversos municípios do Estado. Mulheres, na maioria dos casos, solteiras, que pediam em nome de seus familiares. Que se assumiam como “arrimo de família”; solicitavam transferências, diminuição de penalidades... Mulheres sem cor, mas que, de alguma forma, em suas cartas, em seus pedidos, reiteravam o discurso oficial de limpeza social e racial, de purificação da sociedade e de branqueamento para justificar maior reconhecimento social e econômico das atividades que exerciam.

A situação de penúria do professorado primário foi ressaltada, ainda, pelo Diretor-Geral de Instrução Pública, Dr. Joao Mattos, em relatório apresentado ao Interventor Federal Paulo Ramos:

As nossas professoras primarias em geral são competentes e abnegadas. O que é preciso é desenvolver-lhes o estímulo e dar-lhes garantias de acesso, para que ellas possam trabalhar confiantes na justa compensação do seu esforço (MATTOS, 1937, p. 16).

As palavras do Diretor-Geral apontam para um aspecto nevrálgico do magistério vivenciado pelas professoras: trata-se da incerteza quanto ao exercício dessa profissão, principalmente no que se refere às condições justas de acesso e de crescimento. Isso se vincula, sobremaneira, à história da profissionalização docente, a qual tem sofrido um desprestígio, em especial o magistério das escolas primárias. Para Maria Christina Siqueira de Sousa Campos (2002), este legado provém da saída dos jesuítas durante a Reforma Pombalina, tendo em vista as condições de nomeação, de formação e pagamento dos primeiros professores que os substituíram.

Ainda que houvesse no Brasil uma divulgação das vantagens da profissão docente, Claudia Vianna (2002, p. 47) registra que as professoras tinham uma “[...] vida bastante modesta, sem condições de comprar roupas novas ou de passear com seus familiares nas férias”. De todo modo, no Maranhão, esta situação não era aceita passivamente, pois se observavam reivindicações por melhorias salariais, tanto nas cartas endereçadas ao Diretor de Instrução Pública como em reclamações formais ao Interventor do Estado. Para exemplificar esta última situação, faz-se menção à notícia sobre a reivindicação das professoras primárias ao Presidente do Estado, do pagamento de salários atrasados, tendo sido duramente criticadas por terem deixado os alunos sem aula (O IMPARCIAL, 26.7.1930).

As queixas das professoras confirmam a insatisfação quanto ao salário recebido e às condições de pagamento, o que, na falta de outros indicadores, sugere que não havia uma adequação do salário às atividades realizadas pelas professoras naquele momento (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Vale salientar que gênero se torna uma categoria útil para discutir essa questão. De fato, o magistério primário se constituía uma profissão maciçamente feminina, sendo que os valores sociais da época definiam que a mulher não precisava de maiores recursos já que a profissão exercida servia apenas para complementar o orçamento familiar que era assumido pelo homem. Por conseguinte, por ser uma profissão considerada de alta nobreza, a retribuição financeira era menos importante.

Igualmente, para além da escassez de recursos, utilizada para justificar o pouco investimento na instrução pública, agrega-se uma “inserção excluída” da mulher, caracterizada pela hierarquia sexual do trabalho. Essa hierarquia indicava uma segregação horizontal e vertical da mulher, posto que historicamente definiu-se

que o magistério primário poderia ser exercido por qualquer pessoa, mesmo sem qualificação, bastando saber ler e escrever e ter uma “vocação” para atuar nesse espaço. Vocação que era atribuída como algo inerente à mulher. Além disso, a mulher encontrava dificuldades para alcançar cargos bem mais recompensados, já que poucas chegavam a exercer funções do alto escalão da administração pública de ensino, por conta de preconceitos amparados na ideia de feminilidade socialmente aceita (DERMATINI; ANTUNES, 2002).

Assim, as relações de gênero no contexto da educação não podem ser explicadas apenas da perspectiva de exclusão da mulher no ambiente educacional, mas também da definição das formas de entrada, das condições de fala e dos espaços de atuação. É que não apenas se definiu uma profissão feminina, mas construiu-se uma hierarquia nessa profissão, estipulando os sujeitos que poderiam lograr graus mais altos na carreira, a partir de critérios de gênero, cor e raça, entre outros (VIANNA, 2002).

A explicitação das dificuldades encontradas pelas professoras serve para questionar o discurso romantizado acerca da atividade da professora-normalista, que trata tanto de um prestígio social da profissão, quanto da recompensa salarial desta e da ideia de que as professoras primárias eram todas provenientes das classes médias e altas.

Este fato ratifica que “[...] o trabalho no magistério não surgiu apenas como opção para as mulheres de classe média ‘prestarem serviço ao próximo e à nação’. Este trabalho sustentou as próprias professoras e, muitas vezes, também suas famílias” (SILVA, 2002, p. 107-108).

De todo modo, a reflexão sobre a concepção, formação e as condições de trabalho da professora primária, empreendida neste capítulo, viabilizou algumas considerações que merecem ser explicitadas.

Após ler cartas de professoras primárias e a seção da diretoria de Instrução Pública e da Escola Normal nos Diários Oficiais do Estado, não consigo supor que as alunas eram simplesmente docilizadas nos cursos de formação para o magistério. O controle direcionado aos seus corpos e a suas práticas reflete a necessidade de disciplinamento, o que pode nos levar a inferir que elas apresentavam resistência ao modelo hegemônico de comportamento.

As reclamações quanto às ausências às aulas, especialmente de educação física (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 17.8.1933, p. 3), bem como a

suspensão de alunas e, inclusive, de toda uma turma como aconteceu em 2 de outubro de 1933 e 13 de outubro de 1936, indicam que a disciplinarização dos corpos não era um objetivo a que se destinavam poucos esforços. Nem a obrigatoriedade de frequência de alunos da Escola Normal na Biblioteca “Antonio Lobo”, tampouco o controle sobre a leitura a que tinham acesso seriam suficientes para isso (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 17.8.1933, p. 3).

Outrossim, é importante registrar que as professoras consideradas imprudentes na obtenção dos resultados requeridos à escola, sofriam punições ou advertências, caso seus alunos fossem considerados de aproveitamento sofrível, quando das visitas dos inspetores de ensino (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 16.7.1940, p. 3). Também ser demitidas quando se mostrassem incorrigíveis e incompatíveis com sua missão de educadora.

Esta última penalidade foi aplicada a Maria de Lourdes Lima Castro, em virtude de episódio ocorrido na Escola Agrupada de Tutoya. A então diretora da escola expulsou da classe dois alunos que teriam tratado de forma desrespeitosa a professora Maria de Lourdes Lima Castro, assim justificando:

O aluno que chama sua professora de cadella, já chamou sua mãe; o aluno que não respeita sua professora, não respeita sua mãe; a preceptora está em segundo lugar da mãe, merecendo por isso todo respeito.

É oportuno discutir a vinculação da justificativa apresentada pela diretora com o discurso “romantizado” da profissão da professora primária, que seria credora de um respeito e prestígio junto aos alunos e a seus pais. Justificativa que não foi considerada legítima pelo Diretor-Geral de Instrução Pública. A ação da Diretora foi tida como inapropriada, porque a penalidade de expulsão era prerrogativa do Diretor da Instrução e por isso ela foi transferida para escola de outra localidade. Prática comum para disciplinamento das professoras e professores considerados insubordinados. Em oportunidade posterior, a professora Maria de Lourdes Lima Castro negou matrícula para esses mesmos alunos, o que foi denunciado pelo genitor, Sr. Almir Brito Pereira. A professora foi, então, demitida por desrespeitar a autoridade de seu chefe hierárquico, o Diretor de Instrução (PROCESSO nº 1234/1937).

A punição de professores e professoras reflete a política desenvolvida nacionalmente, visto que

[...] a maneira repressiva como foram conduzidas as práticas sociais no decorrer da ditadura Vargas, com efeito, impediu que os profissionais não comprometidos com os princípios estadonovistas registrassem aspectos contraditórios contidos nessas práticas, tanto a nível da sociedade brasileira, em geral, como da maranhense, em particular” (RODRIGUES, 1993, p. 103).

Foram punidas, ainda, alunas da Escola Normal que em provas de educação física haviam faltado ao decoro, desconsiderando que aquela era uma “oportunidade para demonstração de cordialidade escolar e educação esportiva”, e, neste caso, “as alunas devem ter interesse em demonstrar a intenção dominante na Escola, de educação socializadora” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 10.10.1933, p. 30).

Importa destacar como a disciplina estabelecia-se de modo a desenvolverem-se duas facetas na coerção do corpo: ora na ordem do saber, estabelecendo formas discursivas de controle e produção de novos discursos; ora na ordem do poder, empreendendo técnicas para singularização dos indivíduos (CASTRO, 2009). “Facetas” que não se excluem, mas se complementam e se alimentam mutuamente. Ademais, a punição daquelas que ofereciam resistências à norma que lhes era aplicada, ao controle que era incidido, era equilibrada pelos elogios à demonstração de disciplina e ordem, especialmente nos momentos de exposição pública dos alunos, a exemplo do apresentado na edição de 2 de outubro de 1933, do Diário Oficial do Estado, em que o Diretor de Instrução parabeniza às alunas da Escola Normal pública, em virtude da parada escolar quando da visita, em São Luís, do Presidente Getúlio Vargas.

A análise das concepções acerca da do trabalho da professora, bem como das condições de formação e do exercício do magistério indicam a invisibilidade da mulher negra no magistério primário maranhense. Não sendo especificada a cor dessas mulheres, este estudo busca perceber como se deu a inserção da mulher negra na conjuntura cujos registros a oculta. As alunas da Escola Normal vivenciaram processos similares, tendo que superar as condições de formação e trabalho aqui apresentadas. O desafio é perceber como a questão racial se destacou nessa conjuntura.

## 5. A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA NO ESTUDO ACERCA DA ESCOLA NORMAL EM SÃO LUÍS

Quando iniciei este estudo, a identificação da presença de alunas negras no Curso Normal era um dos desafios propostos. Uma dificuldade para alcançar este objetivo foi a precariedade do arquivo do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. Ali estão localizados os documentos da Escola Normal do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, quando ambos funcionaram no mesmo prédio. São caixas e caixas de documentos, muitas delas em péssimo estado de conservação, com fichas, registros, certificados de diferentes anos e escolas misturados, envoltos em muita sujeira, com a ausência de profissional que desse, minimamente, uma orientação sobre onde encontrar os documentos.

As precárias condições de higiene, de iluminação e ventilação, além de representarem riscos à minha saúde e à das assistentes de pesquisa, dificultaram a localização das informações sobre matrícula e diplomação, nome das alunas e de seus responsáveis, data de nascimento, registro das notas de matéria oferecida, fichas de admissão, registro fotográfico das alunas e tantos outros documentos que, ainda que não informassem a cor, ao menos serviriam de indicativo para localização de documentos, como certidão de batismo, usual em estudos com o sujeito mulher.

Vale ressaltar que o estado de conservação dos arquivos das escolas é um problema para a sociedade maranhense, quiçá para a brasileira, pois não há espaço nos prédios escolares para guarda, conservação e recuperação de documentos. Em se tratando da mulher, desta não se encontra registro nas fontes oficiais, além do que é um sujeito que só recentemente tem recebido atenção da historiografia, como se suas ações e práticas não fossem significantes para a história, o que traz sérias implicações para as/os estudiosas/os das mais diversas áreas do conhecimento.

Tendo em vista que a Escola Normal constituiu-se celeiro de formação de muitas mulheres que puderam ingressar em outros campos profissionais e participar da história do magistério, da política, da literatura maranhense e tantas outras, deixar esses documentos perdidos no tempo, deteriorando-se, é colaborar para que seja prejudicada a história da mulher, da professora, em especial da negra, enfim da educação maranhense.

Diante dessa dificuldade, tive que elaborar outras estratégias para realização da pesquisa, analisando documentos oficiais da Diretoria-Geral da Instrução Pública, relatórios de Interventores Federais, entre outros. Foi quando me deparei com o silêncio dos documentos oficiais acerca da cor das alunas da Escola Normal de São Luís.

A invisibilidade da aluna negra trouxe, de imediato, um questionamento: a cor das mulheres, alunas daquela Escola, se mantém como incógnita ao longo da história da educação porque não houve alunas negras? Ou, havendo alunas negras, a cor não era relevante para constar nos registros escolares?

A hipótese de que a falta de informações sobre a cor das professoras se dava em virtude da ausência de mulheres negras na Escola Normal de São Luís foi negada, inicialmente, pela constatação de um fato envolvendo uma aluna do Curso Normal e um professor daquela instituição.

Em “As aulas de ginastica”, o Sr. Carlos Bender, professor da matéria na Escola Normal pública em São Luís, naturalizado brasileiro, foi denunciado por discriminar uma aluna negra, conforme o seguinte artigo:

Na Escola Normal ha uma alumna, tambem, de côr que só obtem notas baixas e que não é tratada como deveria sê-lo pelo referido professor. A naturalização justifica-se e se aceita com satisfação, quando se dá verdadeira identificação do naturalizado com os naturaes, o que não aconteceu com a do Sr. Bender pois, em geral, o brasileiro é delicado, tolerante e hospitaleiro e o Sr. Carlos Bender, pelos seus modos e maneira symbolisa a antithese de tudo isso. Em extremo, é intratavel com suas alumnas Normal e a nossa falta de reacção parece com a de povo inculto e indolente. Ao que me consta deixou elle de lecionar gymnasticas nas escolas equiparadas, necessariamente, pelo emprego de suas nobres gestas! Parabéns, portanto, às discentes desses estabelecimentos por não aprenderem indelicadezas (O IMPARCIAL, 17.6.1930).

Além disso, no final da pesquisa localizei o registro fotográfico da presença de mulheres negras alunas daquela Escola em obra do Prof. Luís Rego (1933b). Tais constatações me fizeram concluir que existiram alunas negras na Escola Normal em São Luís. Daí, a análise enveredou-se para um segundo questionamento: por que a cor dessas mulheres foi apagada da história da educação?

Acredito que vários fatores levaram a tal situação, contudo serão destacados três deles, que não deixam de se influenciarem mutuamente: primeiro, o silêncio da historiografia sobre a questão da pessoa negra; em seguida, a

dificuldade de acesso da mulher negra aos espaços escolares e, por fim, as implicações da noção de mestiçagem ao lado do mito da democracia racial.

Quanto à invisibilidade da temática racial na historiografia, isso não é percebido somente quando o objeto de estudo é o espaço escolar, como também o mundo do trabalho, as questões familiares, religiosas, políticas, entre outras. Centralizada na atuação de homens da elite e daqueles tidos como heróis, a historiografia acaba por não registrar as vozes das diferentes minorias sociais, dentre outros: mulheres, negros, indígenas e trabalhadores. Pois,

Se, como campo de estudo, a história das mulheres é considerada algo novo, quando se pensa no feminino negro a palavra “novidade” torna-se ainda mais eloquente. Na condição de sujeitos, as mulheres negras não estão presentes nos anais da “historia oficial” e suas múltiplas e vastas contribuições permanecem fora dos livros didáticos e da memória da população (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 271).

Realidade que revela que ao se pesquisar sobre a história da população negra, faz-se um serviço de desbravador (a) por caminhos pouco percorridos, buscando-se no superficial, nas estrelinhas, nos silêncios e nas ausências fragmentos de um sujeito que foi excluído da história, cujos sinais de sua presença, em muitas situações, se perderam no tempo, porque “[...] não se considerou importante guardar o registro de sua presença” (MULLER, 2008, p. 19).

Além disso, é preciso analisar esse silêncio quanto à presença de alunas negras na Escola Normal, considerando a dificuldade de acesso desse segmento populacional ao espaço escolar, já que o estigma da escravidão cerceava o acesso à escola. Quando a escola tornou-se um espaço de acesso legal para todos, independente do pertencimento racial, a mulher negra já há muito tempo atravessara a barreira entre o espaço público e o privado, mas sua atuação, muitas vezes, se dava pela inserção em trabalhos socialmente menos importantes, tais como: o serviço doméstico, a venda, a prostituição, entre outros. Dessa forma, ainda que para muitas essas fontes de renda garantissem a sobrevivência e, durante o período escravocrata tivesse funcionado como meio de garantia da liberdade, é sabido que são tarefas para as quais a escolaridade não é apresentada como pré-requisito.

Vale ressaltar a precariedade na oferta pública de educação no Maranhão. Na verdade, somente com as discussões acerca da abolição, seria discutida com ênfase a educação da população negra (FONSECA, 2002).

Escolarização essa pensada como garantia de contenção dos ingênuos, ligando emancipação à instrução, visando transformá-los em trabalhadores livres, já que “a emancipação do escravo exigia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o ‘abismo de ignorância’, fosse afastado o ‘instinto de ociosidade’” (SAVIANNI, 2008, p. 163).

Assim, a problemática que perpassava a questão da escolarização desta população refletia o debate nacional em torno da criação de um sistema educacional no Brasil. Nessa conjuntura a educação popular passa a ser concebida como “fundamental para a garantia das transformações econômicas, sociais e políticas necessárias ao país” (SOUZA, 2008, p. 32), de modo que a formação do novo cidadão, para a época, demandava uma escola e um currículo em conformidade com o novo momento. Para isso, o exemplo seriam os modelos das sociedades civilizadas, especialmente os dos países europeus e dos Estados Unidos da América.

Sendo iminente a Abolição, haja vista as pressões internas e externas nesse sentido, a elite colocava a demanda por instrução como fundamental para a formação do trabalhador e para “assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terra que dominavam a economia do país” (SAVIANNI, 2008, p. 159).

Não obstante, pouco se concretizaria daquilo que foi discutido acerca do preparo educacional da população negra para a entrada na sociedade. O contraste entre o indicativo legal e a prática cotidiana fez com que a grande maioria desse segmento populacional fosse alijada da escola. Deste modo, apenas iniciativas individuais ou filantrópicas de inserção de crianças negras em escolas ou classes isoladas foram observadas (LOURO, 2007).

Após a Abolição, a população negra teve que concorrer com a população não negra pobre pelo acesso às poucas escolas públicas existentes, que rareavam nos municípios mais pobres e distantes da capital.

Quanto às dificuldades encontradas para abertura e manutenção das escolas primárias, penso já ter sido abordado de forma satisfatória no Capítulo 3 deste estudo. Quero tão somente enfatizar que foi nessa escola primária pública que a população negra, em sua maioria, obteve o mínimo de escolarização. Concluí-la já era um grande desafio. Outrossim, além da conclusão dos cursos primário e elementar, requeria-se a aprovação em concurso de admissão para a Escola Normal

e recurso financeiro para arcar com as diversas taxas cobradas e os gastos no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Isso tornava difícil a inserção de mulheres negras na Escola Normal de São Luís que era vista como “a principal via de acesso das mulheres das camadas baixas e médias para melhorar sua escolarização e obter uma profissionalização respeitável” (ABRANTES, 2010).

Além do aspecto financeiro e acadêmico, outra dificuldade que se colocava para as alunas negras era fazer-se respeitadas em um espaço que, por conta do preconceito racial e das suas condições sociais e econômicas, era fórum privilegiado de mulheres brancas. Essas mulheres negras não apenas teriam acesso a uma discussão racista e misógina ao longo de sua formação, como também ocupariam uma profissão que, mesmo sofrendo a falta de reconhecimento econômico e sem garantias de mobilidade social, gozava de certo prestígio que não era associado às profissões mais comumente ocupadas por elas, dentre as quais: serviços domésticos e comércio de alimentos.

Registrou-se que a mulher encontrava sérias dificuldades nos cursos de formação de professores, por pairar sobre seus ombros a responsabilidade de estar sempre “acima do comportamento comum” (LOURO, 2007). Ademais, a mulher negra, que continuamente era informada de que sua condição racial a tornava intelectualmente inferior e a única solução era o branqueamento, o que renegava a cultura, a estética, os saberes e a religião negra, via-se em uma posição extremamente conflitante (DÁVILA, 2006).

Um terceiro fator para a ausência de informações sobre a cor das alunas é o mito da democracia racial e a crença em uma mestiçagem cultural e biológica que teria anulado toda e qualquer individualidade, em proveito de uma identidade nacional. Nessa perspectiva, não seria preciso discriminar a cor, porque todos eram brasileiros. As normalistas negras e não negras eram “apenas” mulheres brasileiras, sem indicação de cor, situação social, orientação religiosa. Contudo, sabe-se que ao não nomear as especificidades do sujeito, infere-se suas características com base no modelo socialmente definido como próprio ao indivíduo a quem cabe o espaço. Outrossim, sabe-se igualmente que, naquele contexto, o perfil socialmente instituído da professora “plasmadora da nação” era de mulheres brancas e de classe média (VIVIANI, 2007; DÁVILA, 2006).

Assim, o silêncio quanto à cor parte da compreensão de um tipo ideal em relação ao pertencimento racial das professoras. Não discriminar a cor delas poderia

ser decorrente da busca de afirmação de uma identidade nacional, em que o mito do cruzamento pacífico das três raças originais – negros, brancos e indígenas – produziu um indivíduo que não é negro, branco ou indígena, mas brasileiro. Perspectiva que, contudo, não é um obstáculo à expressão do preconceito racial para com aqueles brasileiros cujo fenótipo os aproximou mais dos grupos tidos como inferiores por conta de sua origem racial.

Aqui se localiza um aspecto importante desta análise. Desde o fim do século XIX, vinham sendo discutidas soluções para garantia do progresso e do desenvolvimento nacional. A apropriação de teorias raciais europeias colocava um problema para a elite brasileira. Por um lado, o conhecimento produzido naquele continente gozava de prestígio inquestionável no campo brasileiro, especialmente porque ali se formaram, em sua maioria, os que compunham a elite intelectual da nação. Por outro lado, aceitar tais teorias seria reconhecer o futuro inglório do Brasil, decorrente do seu povo deveras miscigenado. Para fugir das prerrogativas pessimistas quanto aos efeitos da mistura racial brasileira, que tornava a população degenerada e sem perspectivas históricas, a elite intelectualizada adapta o discurso racialista à realidade nacional, elegendo o mestiço como meio para a garantia do branqueamento.

Assim, logo no alvorecer do século XX, a natureza pluralista ou multirracial do sistema de classificação racial brasileiro possibilitava que diferentes elementos fossem acionados para nomear os indivíduos a partir do *continuum* de cores. Em tal sistema, a diferença, ao contrário do modelo birracial norte-americano, era ligada a sinais físicos, vinculados a *status*, podendo variar conforme a região, área ou observador, o que, para Skidmore (1976), na prática, somente se aplicava aos “mulatos disfarçados”.

Nesse cenário,

Os racistas científicos ortodoxos afirmavam a superioridade da herança racial branca, mas também defendiam que a herança era enfraquecida e minada pela mistura com raças *inferiores*. Os revisionistas da *tese do branqueamento*, como João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional do Brasil, respondia que os racistas científicos também tinham pouca fé no poder dos genes brancos (ou, na linguagem da época, *sangue branco*). Nos casos de mistura racial, sustentavam eles, o componente genético branco tenderia a dominar; e se tal mistura fosse repetida durante várias gerações, o resultado final seria uma população *branqueada* na qual a ancestralidade africana e índia seria superada e neutralizada (ANDREWS, 1997, p. 97).

Essa compreensão de aperfeiçoamento racial por meio do cruzamento sexual entre negros e não negros, amparada nos princípios da eugenia, pode ser constatada no artigo “Resposta de um professor brasileiro a um professor da Faculdade de Medicina de Bordéos” (O IMPARCIAL, 2.5.1930). O General Silva Braga criticou o artigo publicado em 3 de janeiro de 1930, no *Le Temps*, pelo professor George Portman, da Faculdade de Medicina de Bordéos, que esteve em visita ao Brasil. Para justificar a impossibilidade do socialismo reinar no Brasil, Silva Braga alegava haver aqui um “povo genuinamente brasileiro”, resultado da fusão de negros, índios e brancos, e que,

Por sua vez, os negros, se adaptando ao meio, prestaram e ainda prestam relevantes serviços [...] O seu cruzamento se fazendo gradualmente, sobretudo depois da abolição do elemento servil, com outras raças, tem contribuído muito para misturá-los, existindo actualmente cerca de um milhão de negros, de forma que, no futuro, talvez em menos de um século, a cor negra terá desaparecido (O IMPARCIAL, 2.5.1930).

Constata-se nessa compreensão, a presença de duas ideias conflitantes: a colaboração do elemento negro para a nação e a necessidade de eliminação dele. O que não era novo, pois desde finais do século XIX alegava-se que o clima harmonioso entre negros e brancos era tal que aqueles eram desejosos de, também, se branquearem cultural e biologicamente, garantindo por meio da relação com pessoas mais claras o branqueamento das gerações futuras. Isso, supostamente, seria uma evidência de que no Brasil não havia preconceito de cor.

Já nas duas primeiras décadas do século XX, o conceito de raça passa por uma revalidação, de modo que o higienismo e a eugenia assumem o desafio da formação de um tipo brasileiro eugênico, livre das taras herdadas dos tipos originais. Conjuntura em que a emergência de uma compreensão da supremacia cultural branca muda o foco dos discursos raciais, encaminhando para uma leitura em que a posição da população branca na hierarquia racial se dá não apenas por critérios biológicos, como também culturais (DÁVILA, 2006).

Em tal interpretação, a mistura dos três grupos raciais originais não gerava seres totalmente degenerados, ainda que esses trouxessem manifestações atávicas dos grupos raciais originais. Acontece que nessa mescla prevaleciam as “características biológicas do grupo mais forte”, que “transformaria os brasileiros

numa raça original e pura” (SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 195). Que grupo seria esse? O branco. Afinal,

Embora continuasse a haver polêmica sobre a natureza da negritude, da degeneração e da possibilidade de aperfeiçoamento racial, havia consenso sobre o signo e o valor da brancura - consenso que se expressava nas virtudes masculinas de virilidade, força e coragem, na “europeidade” e na concordância de que essa era a raça do futuro do Brasil (DÁVILA, 2006, p. 50).

Exemplifica-se com o fato ocorrido em 1938, quando da construção do prédio do Ministério de Saúde Pública, em que Gustavo Capanema encomendou uma estátua que representaria o homem brasileiro, a ser fixada na entrada do prédio. O artista Celso Antônio Silveira de Menezes (1896-1984) representou na escultura a imagem de um caboclo, mestiço. Isso pareceu repugnante não apenas aos olhos de Capanema, mas de cientistas, juristas e eugenistas, já que “a figura deveria ser branca de expressão mediterrânea, para representar o fenótipo para o qual a evolução morfológica dos outros tipos raciais do Brasil tendia” (DÁVILA, 2006, p. 49).

Essa passagem faz lembrar a situação vivenciada por João Baptista de Lacerda, no Congresso Universal das Raças, em 1911 (abordada no Capítulo 2 deste estudo). Ao que parece, permaneceria por muito tempo a crença na possibilidade de branqueamento, vista como “válvula de escape” da sociedade brasileira, em concomitância com um discurso que ovacionava a mestiçagem e que atribuía ao negro um papel centralizado em sua capacidade física que, possivelmente, lhe permitiria suportar todo e qualquer sofrimento. Tal compreensão seria divulgada, anos depois, na introdução elaborada por Fernando de Azevedo quando do Censo de 1940:

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, 1963, p.80).

É preciso pontuar que essa compreensão esteve presente nas políticas desenvolvidas, sendo divulgada pelos órgãos oficiais e se transformando, também, em política educacional. A linha que separava negros e não negros no Brasil, por conta da noção de mestiçagem, seria “fluida, vaga, que flutua até certo ponto ao sabor do observador ou das circunstâncias” (MUNANGA, 1999, p. 87). Com isso, *status* socioeconômico e mestiçagem poderiam interferir no processo de branqueamento, já que na identificação de alguém como negro ou branco interfeririam não somente elementos raciais, como também culturais, psicológicos e econômicos, associados às maneiras, à educação sistemática, à formação profissional, ao estilo e padrão de vida. O que, obviamente, seria vinculado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização (MUNANGA, 1999).

Percebe-se como no período que tomo por análise, as estratégias para o branqueamento da nação se focalizam na perspectiva da cultura, ainda que o sonho do branqueamento biológico permanecesse alimentado.

Afinal, como relatado acerca da parada esportiva com 15 mil atletas de ambos os sexos, que ocorreria durante a realização do Congresso Nacional de Educação, em 1935, “já não se admite mais a afirmativa que não somos grandes em atletismo por inferioridade ethnica e meio physico desfavorável” (O IMPARCIAL, 2.7.1935). A noção acerca da mestiçagem e do mito da democracia racial, nesse contexto representava uma via de fuga do diagnóstico negativo quanto ao futuro do país, considerando a brancura cultural e racial como meta para negros e não negros, mas sem atribuir um sentido racista à prática, por conta da vinculação à eugenia e à higiene. Afinal, todos queriam ser “sãos”.

A ideia de supremacia cultural branca se fortalece com a compreensão a respeito da mestiçagem brasileira como fundamento da convivência pacífica entre negros, índios e brancos no Brasil. O contato sexual e cultural entre os diferentes grupos seria a prova de que aqui não há preconceito de cor.

Em “Nascimento Moraes: professor amigo” (A VOZ DO NORTE, 28.3.1932, p. 1), exposição feita em virtude da data natalícia deste professor, o tema foi abordado, alegando-se:

É da história, como de todas as épocas, meu caro Moraes. Não é assim? E muito principalmente aqui nessa terra de mesclados e na qual nascemos e vivemos, *onde as mulatas do nosso Brasil se devem sentir bastante orgulhosas de terem filhos brancos, jamais vendo ao seu lado uma mãe que é preta, cuja genitora negra perante o grande creador e redemptor dos*

*mundos, é junto a aquella que ellas se sentirão felizes, ante a originaria estirpe dos seus bisavós ou tataravós etíopes. Grifos nossos.*

Importa ressaltar como esse discurso é reproduzido no espaço maranhense, comemorando-se uma suposta democracia racial, mas sem perder a hierarquia racial própria das teorias raciais europeias.

A ideia de um paraíso racial brasileiro é contrastada com a política de segregação racial norte-americana. Por exemplo, no fragmento citado no início deste capítulo, acerca do professor Sr. Carlos Bender, americano naturalizado brasileiro, alega-se que o preconceito do professor era decorrente do fato de ele não ter se adaptado à realidade brasileira, pois as pessoas aqui eram tolerantes, delicadas e hospitaleiras.

Por conseguinte, nas discussões sobre o artigo 121, Seção 6 da Constituição de 1934, que tratava da política de imigração, ao determinar percentuais para a entrada de imigrantes, fica evidente como, até então, se imaginava que o Brasil tivesse dado uma resposta mais adequada ao “problema do negro” na sociedade. Fragmentos dessa discussão são encontrados em obra de Skidmore (1989, p. 218), que registra:

“Graças à Deus, o problema negro perdeu a gravidade que poderia ter”, devido à “facilidade de absorção e de assimilação que o nosso meio físico encerra” [...] “Neste ponto, senhores, fomos nós que andamos certo. Errados andaram os Estados Unidos. Enquanto, dentro da nação americana, o negro cresce em número e em poderio, dentro da nação brasileira o negro desaparece, absorvido pela maior capacidade de fixação e de assimilação da raça branca”.

Isso era também divulgado por parte da imprensa negra da época, como afirma Andrews (1997, p. 99):

Parte considerável da imprensa afro-brasileira parecia concordar, publicando artigos regulares sobre a brutalidade e preconceito racial nos Estados Unidos. “Enquanto o negro norte-americano tira o seu blusão e se lança contra o branco numa luta sangrenta, tomado por um ódio mortal... o negro brasileiro estende sua mão fraterna aos seus irmãos brancos, fortalecendo os laços de amizade que os une...”.

O fato de haver nos Estados Unidos uma marginalização legal do negro, ao contrário do Brasil, seria um indicativo de que aqui negros e brancos eram tratados como iguais, e o único critério de desenvolvimento seria o mérito, a

capacidade individual. Para confirmar isso, bastavam os exemplos dos poucos homens e mulheres negros que haviam tido algum reconhecimento social, circulando em espaços elitizados. Situação vivenciada pela Professora Laura Rosa e pelo Prof. Nascimento Moraes.

Nascida em 1º de outubro de 1884, em São Luís, a Professora Laura Rosa era filha de uma mulher negra, Cecília da Conceição Rosa, e de pai desconhecido, tendo sido criada por seus padrinhos Dr. Antenor Coelho de Souza e D. Lucy Coelho de Souza (MOTTA, 2003). Poetisa, tendo publicado seus poemas em diversos jornais da cidade, foi professora nomeada para a escola Mista, do 2º Distrito, na cidade de Caxias, inspetora escolar, diretora de grupos escolares em Caxias, do Jardim de Infância Decrolly em São Luís (anexo à Escola Normal) e da seção Técnica da Diretoria-Geral da Instrução Pública (MOTTA, 2003, SILVA, 2009).

Não se localizaram informações quanto à cor dessa professora nos documentos oficiais. Presume-se que a omissão da cor se deu por ser pouco “importante” para constar nos registros, ou mecanismo de invisibilidade. Mas, segundo Diomar Motta (2003), Laura Rosa era mulata, dizia que sua mãe tinha ascendência afro e era ligada à Casa das Minas. Contudo, para Ferretti (1995), Laura Rosa era considerada como branca por seus parentes.

O branqueamento dessa professora, operado no meio familiar com a conseqüente invisibilidade de sua cor nos documentos utilizados neste estudo, seria decorrente da sua competência e atuação profissional, de sua possibilidade de circulação entre homens e mulheres brancos, ou do seu destaque no cenário educacional e intelectual maranhense? Branqueada pelo olhar do outro, quais seriam as implicações disso para sua vida e a dos alunos negros e não negros com quem convivia? São perguntas sobre as quais busco refletir, já que faltam fontes que subsidiem a análise. Mas, de qualquer modo, é preciso pontuar que o processo de branqueamento é inerente ao modelo de classificação racial brasileiro, sobre o qual:

Pode-se dizer que o mulato foi a figura central da “democracia racial”, por ter escalado permissivamente – embora com limitações ao cume social mais elevado. Os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais negroide, menos visível) e do grau de “brancura” cultural (educação, maneiras, riquezas) que era capaz de atingir (SKIDMORE, 1976, p. 56).

Se Laura Rosa aceitou ou negou esse branqueamento, não localizamos evidências. Sabemos apenas do seu esforço para desenvolvimento da educação no Maranhão, da sua preocupação com os destinos das crianças pobres que vagavam pelas ruas (negras, como ela?) e da crença no potencial da educação para o aperfeiçoamento da raça, como consta no relatório entregue ao Diretor de Instrução, sobre os resultados do teste Prime (Processo nº 2.308/1940). Como professora primária, foi uma grande defensora da educação e da criança como sujeito de direito, crítica do abandono que cercava a população pobre. No entanto, até agora, só encontramos silêncio acerca de seu envolvimento na luta antirracista.

Nascimento de Moraes era tido como um homem negro de destaque no cenário educacional maranhense. Ele foi comparado a tantos outros homens negros, como: Dr. Alcides Bahia, José do Patrocínio, Dr. Tobias Barreto, Cruz e Sousa e André Rebouças, tidos como “brilhantes negros”, que contando com “sólido preparo, bastante ilustração e talento inteiramente [in] vulgar”, eram os “verdadeiros arautos intelectuais duma raça”. Isso fez gerar o argumento de que não era a cor da pele que fazia o homem, “mas sim o talento e a competência comprovada, [...] associados a uma variada dose de conhecimento científico”. Diante disso, se Nascimento Moraes não alcançava mobilidade social a ponto de ficar rico, isso se devia exclusivamente “porque o destino não te quis fazer até a vertigem das alturas” (A VOZ DO NORTE, 28.3.1932, p. 2).

É certo que as falas apontam para as possíveis consequências do mito da democracia racial na sociedade brasileira, que postulava haver no Brasil “[...] uma das uniões mais harmoniosas da cultura com a natureza e de uma cultura com a outra que as terras deste hemisfério já conheceram” (ANDREWS, 1997, p. 98).

O mito da democracia racial tem nas obras de Gilberto Freire (1900-1986) um marco significativo. Com esse sociólogo, seriam alteradas as formas de pensar o negro, focalizando-se não mais a raça, mas a cultura, concebendo que junto com os cruzamentos raciais houve uma mestiçagem cultural, que fez do Brasil uma nação onde a democracia reina absoluta, já que essa mistura biológica e racial gerou um povo sem preconceito (MUNANGA, 1999).

Gilberto Freire foi o responsável por divulgar uma história da civilização brasileira em que entre a “casa grande e a senzala” o trânsito seria livre. Interpretação que estaria na base da compreensão de que “a campanha abolicionista havia redimido a raça, incorporando-a à civilização”, pois, “aqui no

Brasil, que foi a terra de sua redenção, que foi o berço de seu merecimento físico e mental, ele [o negro] se tem havido com dignidade e interesse em todas as lutas da nacionalidade” (O IMPARCIAL, 14.5.1941).

Importa destacar que a ideia de uma democracia racial no Brasil justificava a posição da população negra na hierarquia racial, já que na ausência de preconceito de cor, se o negro não conseguia ascender era porque lhe faltavam condições básicas de mobilidade social, a exemplo da educação. Alegava-se que tal fato resultava da sua falta de esforço para galgar espaços de fala e de mando na sociedade, especialmente por não dar o devido valor à escola, desconsiderando que “[...] a base do progresso das nações está na escola, que robustece o corpo. Não há raça talhada pela natureza para a decrepitude e a servidão. Todos são capazes de progredir, uma vez que adquiram a instrução e a educação conveniente” (O IMPARCIAL, 6.1.1940).

Explicação que não apenas mascarava a situação da população negra no Brasil, como também dificultava reivindicações por igualdade de direitos. Por conseguinte, a noção de mestiçagem e o mito da democracia racial, do qual é produto e produtor, ao criar a falsa ilusão de que o mestiço poderia um dia “passar por branco”, alimentava a negação do pertencimento étnico-racial da população negra, que, por vezes, buscava estratégias para se aproximar do segmento populacional branco.

A educação surge, então, como um dos recursos que daria ao negro um “diploma de brancura”, o que, em parte, se deve às mudanças no debate nacional sobre o desenvolvimento do Brasil que vinham sendo estabelecidas desde o fim da I Guerra Mundial. O discurso que destacava ser a raça o motivo da falta de progresso, continuamente foi sendo alterado por aquele que abordava a falta de recursos, tais como educação e saúde. Isso, também, teve reflexos na definição do caboclo brasileiro, que, de causa do atraso, passa a ser resultado dele.

Assim, as políticas educacionais colocam em ação o proposto, ainda em 1916, por Basílio de Magalhães, que apontava a educação como solução nacional, sendo necessário para isso:

[...] “fortalecer física e moralmente essa raça por uma bem orientada e sistemática educação, tanto sensorial como cívica”. Só desse modo seria o país “valorizado”. “Todo o nosso futuro depende de amalgamarmos sabiamente os nossos heterogêneos elementos étnicos, desenvolvendo lhes em tipos fixos e fortes, por meio da educação, as boas qualidades, e

suprimindo lhes, quando for possível, os defeitos e os vícios originários” (SKIDMORE, 1976, p. 185).

Contudo, essa noção de democracia racial foi reiteradamente negada por representantes dos movimentos negros de então, que reivindicavam o direito a desfrutar dos recursos nacionalmente produzidos, sendo vistos como mulheres e homens de direitos. A crítica parte especialmente da imprensa negra, que denuncia o preconceito de cor no Brasil e cobra a integração do negro na sociedade branca, afirmando ser o preconceito o obstáculo à sua inclusão social (QUILOMBHOJE, 1998). Ainda que haja divergências quanto às estratégias de luta, que tanto podiam centrar-se na negação de valores e posturas culturais negros quanto na afirmação destes, é possível afirmar que, em comum, havia a recusa à crença de que aqui não havia preconceito de cor, ainda que este não se comparasse às práticas racistas norte-americanas.

Daí a atuação da Frente Negra a fim de “moralizar os últimos retardatarios da ascensão da Raça” (A VOZ DA RAÇA, jul 1937, p. 2), o que fazia com que se convocassem os negros para inserção nas fileiras anti-racistas, com vistas a “elevar o nível moral e intelectual da Raça” (A VOZ DA RAÇA, jul 1937, p. 1).

É nessa perspectiva que deve ser pensada a condição da aluna negra da Escola Normal, bem como as implicações dessas visões de mundo na formação delas como mulheres negras e como professoras responsáveis pela eugeniação das crianças.

Às alunas negras da Escola Normal chegavam informações que dificilmente colaborariam para a valorização de suas origens étnico-raciais, como descendentes de africanos; desde as que afirmavam que a guerra serviria para civilizar o continente africano – indicando sua animalidade (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 2.5.1941), àquelas que decretavam: “não é lícito negar-se o estado de anarquia a que chegou o Brasil. Os responsáveis foram indivíduos, males ethnicos derivados da evolução das sub-raças construintes da nacionalidade, não podem ser estirpados assim de repente” (O IMPARCIAL, 11.12.1930).

Essas mulheres eram formadas para orientar os alunos acerca da necessidade de elevar a raça como única forma de obter cidadania e sucesso. Isso, basicamente, por meio do branqueamento comportamental, abandonando posturas culturais africanas e indígenas (VIVIANI, 2007). Mas, paradoxalmente, essa mesma

professora era a imagem daquilo tido como próprio à “degenerescência”. Continuamente era colocado a elas que não se enquadravam no padrão de beleza e de civilidade socialmente instituídos, que se referiam às mulheres brancas, consideradas “[...] flor de uma raça que é a flor das raças. A mais bella e mais forte raça do mundo” (A VOZ DO NORTE, 18.9.30).

Dávila (2006) identificou um contínuo processo de eliminação de pessoas negras no magistério, em especial homens, ao longo do que se denomina Era Vargas. Inclusive, parte considerável dos dirigentes da FNB eram professores/as e detinha uma posição social um tanto favorável. No entanto, a entrada da mulher branca de classe média tornou esse espaço um tanto insólito para os homens negros. Por conseguinte, a fala de um membro da FNB, em 1934, no 1º Congresso Afro-Brasileiro, em Recife, indicou a situação da mulher negra nesse contexto, quando ele afirma:

[...] muitas jovens ethiopes, que se diplomam educadoras, lutam para conseguir lecionar e tem que o fazer particularmente, na impossibilidade de trabalhar para o Estado. A maioria desiste, vendo os exemplos dolorosos, e vão para a costura, condição máxima que pode desejar a mulher que possui as “consideradas” características da descendencia africana (DÁVILA, 2006, p. 160).

À medida que mais mulheres procuravam acesso às profissões liberais, a escassez de vagas nas Escolas Normais públicas provocava uma competição acirrada que desalojou os homens e as mulheres não brancos que antes detinham muitos desses empregos, mesmo que não tivessem passado pela Escola Normal.

Maria Lucia Rodrigues Müller (2008) constatou que o desaparecimento de mulheres professoras negras, no final da Primeira República, coincidiu com o movimento de reforma do ensino que desalojou mulheres negras letradas de espaços tidos como de privilégio da população branca, entre estes o magistério primário.

A fala do fretenegrista, citada anteriormente, contempla as omissões, os silêncios e desafios enfrentados pela mulher negra profissional da educação. O discurso racial se cruzava às questões de gênero e sexualidade, colocando obstáculos à mulher negra, caracterizada como uma referência negativa na defesa da purificação da pátria. Muitos estavam certos de que as mulheres negras e

pobres, por estarem inseridas nas condições de degenerescência, não poderiam compor uma “classe defensora” (VIVIANI, 2007).

A professora negra, inserida em uma conjuntura onde são determinados espaços de transição social, se defronta com a negação de sua condição de mulher negra. Ser a professora ideal que ajudaria o Brasil na missão de acabar com a “chaga social” que o contaminava - o analfabetismo - requeria o atendimento aos princípios da eugenia, demandava a recusa a seus valores, modos de viver e sentir, tidos como primitivos.

Como se observa, a profissionalização do ensino envolvia fatores combinados de raça, classe e gênero, indicando que o grupo docente imaginado pelos reformadores e pela elite dirigente era branco, feminino e de classe média. O governo autoritário de Vargas não mudou esse quadro. Na verdade, em muitos aspectos foi dada continuidade à política eugênica e racista. Quanto a isso, declara Dávila (2006, p. 242):

[...] sob as controvérsias políticas e ideológicas, as políticas que lidavam com raça, racionalização, ciência e profissionalização permaneceram, de modo geral, intactas. A importância interna e a influência da raça não foi desafiada ou renegociada.

E, nesse contexto, a mulher negra era continuamente convocada para o aperfeiçoamento da raça, incidindo sobre ela mesma um discurso que buscava fazê-la internalizar a necessidade do branqueamento para que pudesse ocupar espaços e gozar dos direitos que eram privilégios da população branca. Além disso, tendo acesso a um currículo e a uma cultura racista, misógina e eugênica, estavam sendo preparadas para ensinar alunos pobres e, em sua maioria, negros e mestiços – que, supostamente, “inchavam” as escolas trazendo suas “mazelas”- a se portarem como brancos.

Em um cenário onde “emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da ‘escola redentora da humanidade’” (SAVIANNI, 2004, p. 22), essa mulher negra era formada para perceber que “em um país cuja população cresce em proporções excepcionais, os problemas da eugenisção da raça assumem importância indiscutível”, já que “encontram-se no Brasil mestiços em todos os graus de evolução somato-psychologica” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 9.11.1938, p. 1).

Nessa situação, a professora, ao assumir competentemente seu fazer pedagógico, não poderia esquecer que “as nações que marcham na vanguarda da civilização do século XX dispõem o máximo de suas energias para a eugeniação intensiva do seu tipo nacional” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 9.11.1938, p. 2).

Então, como realizar a função colocada à professora normalista, vista como modelo ideal de salvadora da Nação? Essas mulheres, desde que optassem por exercer o magistério, atuavam principalmente nas escolas públicas de primeiras letras da capital e demais municípios. A maioria delas ocupadas por crianças negras e pobres, já que os poucos grupos escolares, que contavam com melhores estruturas físicas e pedagógicas, eram ocupados por crianças de estratos sociais mais favorecidos, muitas delas brancas.

Como lidar com isso? Dentro dessas perspectivas é possível vislumbrar um espaço de intervenção da mulher professora negra? Quais as chances dessas mulheres questionarem os conhecimentos que lhes eram repassados, posicionando-se como mulheres negras e recusando a posição que lhes era atribuída na hierarquia racial socialmente definida?

Uma leitura superficial e simplista desse processo indicaria uma total aculturação da mulher negra, que seria docilizada e oprimida. O que não deve ter acontecido.

- Primeiro, parece óbvio que ao se inserir na Escola Normal e ao exercer o magistério, essa mulher, mesmo com todas as ressalvas, conquistou um campo onde podia exercer uma autonomia, ainda que limitada, e ter o direito de fala, ocupando espaços de decisão. E onde podia obter recursos que garantissem sua sobrevivência, dando-lhe condições de transitar no espaço público.

- Segundo, mesmo que tenha sido continuamente socializada a crença em uma suposta inferioridade natural do negro, isso foi ofuscado pelo fato de mulheres negras terem ocupado a profissão docente, chegando a exercer função de direção, competindo com outras pessoas negras e não negras, homens e mulheres. Embora essas mulheres não tenham contestado a suposta superioridade da população branca, por acreditarem que foram branqueadas e que podiam colaborar para o branqueamento da sociedade, ao assumir esses papéis contribuíram de forma imensurável para a luta antirracista. Elas, com suas posturas, negavam toda e qualquer concepção racista, que apontava homens e mulheres negros como seres fracassados e intelectualmente inferiores.

▪ Uma terceira consideração é que não há como afirmar que os conhecimentos abordados na Escola Normal apenas facilitavam a adesão aos princípios eugênicos, higienistas, cívicos e moralistas, que se faziam presentes na época e que eram estabelecidos como objetivos principais do estudo das professoras em formação. Também, não creio que as mulheres ao ingressarem em cursos de formação para o magistério, realizando seu trabalho da forma adequada aos princípios que regiam a dinâmica da escola primária, tivessem exclusivamente maiores condições de reconhecer e criticar a concepção de ensino e de função docente da época.

Ademais, o saber não é algo distinto do poder, que só se estabelece onde este último não se faz presente, ou apenas se aproxima deste quando lhe é útil. Isso contesta a ideia de que as normalistas seriam mais críticas ou mais submissas em decorrência da formação a que tinham acesso.

Essa consideração parte da compreensão de que o poder, também, produz saber, não apenas o favorece ou o aplica. Percebe-se ainda, que o saber produz poder, ao contrário de somente o revelar. Ambos estão diretamente implicados, posto que não haja relação de poder sem constituição paralela de um campo de saber, tampouco saber que não estabeleça relações de poder. Com isso, a formação vivenciada colaborava para que as mulheres negras interiorizassem a crença na superioridade cultural e racial da população branca. Mas, nessas mesmas relações de poder-saber se estabeleciam pontos de resistências que viabilizaram a crítica e a ruptura de tais perspectivas.

Seguindo esse raciocínio, a partir de Foucault (1987), percebo que a análise sobre as implicações da participação da mulher negra na Escola Normal, deve considerar que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são decorrentes das relações de poder-saber e de suas transformações históricas. Com isso, é inviável uma leitura simplista a qual se conceba que somente a inserção das mulheres negras na Escola Normal seria suficiente para produção de um saber útil ou contrário ao poder. Isso decorre das relações poder-saber, dos processos e das lutas que atravessam esse poder e que, também, o constituem, definindo as formas e os campos possíveis do conhecimento.

As discussões a que as alunas do Curso Normal tinham acesso se articulavam às trajetórias individuais dessas mulheres. Como a formação para o magistério decorre da imbricação de experiências pessoais, familiares, religiosas e

acadêmicas, é possível afirmar que com as mulheres negras, alunas da Escola Normal, isso não foi diferente.

O conhecimento a que tinham acesso, as vivências na Escola Normal, as experiências no contato com outros professores, negros e não negros, refletiram na formação dessas mulheres, representando possibilidades de uma formação e prática no magistério diferente daquela tida como ideal.

Como afirmei em momento anterior deste texto: o poder pressupõe pontos de resistência; ele não apenas nega, proíbe, mas incita e produz, pois “[...] não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta” (MAIA, 1995, p. 89), visto que nenhum conhecimento é absorvido sem reflexão, sem reinvenção, sem transformação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contemplou a história da educação da população negra, focalizando a invisibilidade de mulheres negras no magistério, bem como a concepção, formação e condições de trabalho da professora primária maranhense, nos anos de 1930 a 1945.

Como o objeto desta pesquisa teve sua trajetória educacional e profissional tangenciada pelas questões de gênero e étnico-raciais, seria impossível analisá-lo sem considerar as implicações da misoginia, do racismo, do preconceito e da discriminação raciais em sua constituição. Para isso, tomei como categorias analíticas centrais gênero e raça, sem esquecer que o sujeito professora constitui-se em decorrência de múltiplas determinações e em espaços variados.

Por conseguinte, a conjuntura do período histórico em que se concretizaram as práticas investigadas, fez com que a análise buscasse apreender os reflexos dos discursos eugênicos e higiênicos no campo educacional, especialmente no que tange ao espaço de atuação das egressas da Escola Normal – a escola primária - e à instituição que as habilitava para o magistério, a Escola Normal do Estado.

A trajetória em que o estudo desenvolveu-se foi marcada por diversos obstáculos, que envidou a tomada de posições para superação destes. O primeiro deles foi a dificuldade de acesso às fontes documentais, já que a Biblioteca Pública Benedito Leite esteve fechada durante quase todo o período destinado à coleta de informações para a empiria, o que acirrou-se com a falta de conservação dos documentos disponíveis no Arquivo do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. Daí o encaminhamento dos estudos para os documentos oficiais da época.

Em virtude disso, a consulta simultânea de diferentes fontes fez-se indispensável, por se considerar que os documentos oficiais tendem a se concentrar nas representações daqueles que por conta de sua posição estratégica detêm os recursos necessários para a representação dos fatos a que fazem menção. E, como é sabido, por vezes, a seleção de quais documentos são dignos de serem relegados à posteridade depende mais de interesses próprios da conjuntura política, do que de sua suposta importância para a história.

Contudo, é possível que a maior dificuldade tenha sido realizar a leitura das fontes sem me prender ao evidente, mas também não buscar uma verdade oculta, uma mensagem subliminar. O que se agrega às restrições em decorrência do prazo destinado à conclusão do Mestrado em Educação, que tende a se constituir um motivo para leituras apressadas e análises superficiais, que nada colaboram para a pesquisa em educação.

Na medida do possível, tentei dar conta do proposto, sem ceder ao imediatismo e ao cansaço. Isso porque, ao ler, estudar e escrever sobre a mulher negra e sua inserção no magistério, tinha um compromisso intelectual e político. Primeiramente, com os pares, por meio da garantia de legitimidade do fazer científico. Posteriormente, com o grupo social do qual sou representante, como mulher, negra e professora, ao dar visibilidade ao sujeito da pesquisa.

Redimensionado e redefinido, meu objetivo progressivamente tornou-se estudar os diferentes discursos sobre a educação da mulher negra para o exercício do magistério, durante os anos de 1930 a 1945, no Maranhão.

Acredito que não fui infeliz na mudança de rumo e que, de certa forma, tenha alcançado, em parte, o objetivo proposto. Tentei perceber o espaço de atuação dessas mulheres, bem como as condições de funcionamento, oferta, concepção e a função da escola primária para captar as atribuições das alunas egressas da Escola Normal.

Nesse esforço, me deparei com a convocatória feita à professora, tida como abnegada plasmadora das gerações, a quem era requerido que tivesse “os olhos e o coração voltados para o Brasil, procurando compreender as exigências duras do presente e correndo a oferecer a vocação, o esforço e o sacrifício á maior das emprêsas, de que a salvação nacional depende, e que é a educação completa da infancia e da juventude” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 27.1.38, p. 2).

Missionária, sacerdotisa da educação e modelo de indivíduo eugênico e higiênico, a professora primária tinha uma função das mais importantes: modelar o ser humano, que na infância tinha uma matéria, ainda plástica, o que possibilitava a transformação de todas as espécies de hábitos e atitudes. Essa convocação era também feita às mulheres negras, a quem cabia ensinar a criança a “ser gente”, sendo que a maioria do seu alunado era composta por crianças pobres, mestiças e fora do padrão socialmente instituído.

Paralelamente a isso, me propus a analisar o tipo de educação oferecida à aluna da Escola Normal, refletindo sobre a concepção de mulher, de professora e do magistério, definida como “profissão feminina”. A partir disso, busquei perceber as implicações do tipo de educação ofertado, das condições de atuação e das representações sobre o magistério para a mulher negra.

Foi nessa conjuntura que percebi como o diploma de normalista e a prática profissional no magistério poderiam representar diplomas de brancura para a mulher negra, especialmente em decorrência do olhar do outro. Aqui, o tipo de preconceito racial que se desenvolveu no Brasil tanto ratificava o mito da democracia racial quanto fomentava relações sociais, amparadas na falsa crença de que o dinheiro, a educação e o prestígio seriam capazes de branquear.

Ademais, paulatinamente a representação da construtora da nação assumiu critérios raciais e sociais, exigindo-se o diploma da Escola Normal, o mérito, com a aprovação em concurso de nomeação, mas também um biótipo “saudável”, que não era definido por características negroides. Se não tinham a posição social e o estereótipo definidos como típicos da “construtora da nação”, essas mulheres eram incentivadas a assumirem as posturas e crenças que lhes habilitariam para o aperfeiçoamento da raça. Isso era decorrente não apenas da educação que recebiam ou dos currículos a que tinham acesso, tampouco das vivências com colegas, professores e professoras negros e não negros. O modelo de escola primária que se delineava no contexto social, político e econômico em que se reivindicava a construção de uma nação forte e sadia, com valores morais e cívicos alinhados ao espírito nacionalista ditatorial, definia um tipo de professora e práticas pedagógicas específicas que não tinham como referência a estética e cultura negras.

Minha expectativa ao iniciar a busca das fontes era localizar registro da cor das alunas da Escola Normal em São Luís, bem como fatos alusivos à sua condição de vida, trajetória educacional, profissional e familiar. Tinha a ilusão de ter acesso a dossiês e registro iconográfico, entre outros. Não ter encontrado esses registros, contudo, não tornou frustrante a pesquisa. Localizei informações sobre as condições de existência dessa mulher negra, que me indicaram, de certa forma, limites e possibilidades de atuação, intervenção e rupturas com a ordem estabelecida. Pistas encontradas, especialmente nos silêncios e nas ausências percebidas nos documentos aos quais tive acesso.

Foi possível no Arquivo Público encontrar algumas carteiras de saúde das professoras, onde há informações sobre a cor. Contudo, não passaram de cinco e todas elas de pessoas identificadas como brancas. No C.E.M Liceu Maranhense, a precariedade na conservação dos documentos inviabilizou a localização de outras informações. Somente na obra do Prof. Luiz Rêgo e na edição de “O Imparcial”, como citados no Capítulo 5, localizei a menção à cor de alunas da Escola Normal.

Mas, o material analisado me permitiu apreender aspectos do cotidiano dessas poucas alunas negras da Escola Normal, cujo acesso e permanência em uma escola branca e feita para brancos, contrariavam a representação do “fraco índice mental” do negro, “animalizado pelo trabalho servil e pela obediência cega ao chicote do feitor” (REGO, 1933a).

O estudo mostrou que a opressão que se exerceu sobre a mulher negra, aluna da Escola Normal, não se deu apenas pela agressão e violência, a apropriação direta do corpo dessa mulher e a negação do acesso e da permanência. O poder (que definiu lugares, posições e possibilidades para a mulher negra) se estabeleceu como uma microfísica do poder, não sendo possível dizer que esteve em posse de alguém, de uma instituição ou de um aparelho de Estado. Ao contrário, se engendrou nas diferentes redes de relações e nas distintas atividades, entre instituições, aparelhos e os corpos sobre os quais se exerceu.

Concluí, assim, que as diferentes formas de poder/saber que foram exercidas sobre a mulher negra, professora em formação, não eram privilégio adquirido ou conservado de grupos dominantes – o governo federal através da Diretoria Geral de Instrução Pública, tampouco de instituições – a Escola Normal, ou de aparelhos de Estado - a polícia, a família ou a Igreja.

Essa noção da circulação do poder no corpo social indica que o poder não deriva somente das classes dominantes ou do Estado em uma perspectiva vertical, definindo posturas e modelos de normalidades. Definem, também, pontos de luta, focos de instabilidade. Essas fissuras, esses pontos de contestação são o que tornam evidentes os riscos de conflito, de lutas e de inversão da relação de forças presentes no corpo social.

O potencial de revolta, presente no estabelecimento das relações de poder-saber, me faz crer que as mulheres negras alunas da Escola Normal não apenas foram invisibilizadas. Os diversos recursos acionados para adaptá-las às

posturas e convenções indicam que elas não se deixavam silenciar tão facilmente, que não eram tão maleáveis.

Urge, porém que novas pesquisas identifiquem como ocorria esse processo, visto que a pesquisa desenvolvida não termina aqui. Ela trouxe outros questionamentos e dúvidas, que possivelmente serão investigados em outro momento. Além disso, ela não conclui a problemática que contemplou, nem se recusa a ser questionada. Este é apenas mais um olhar que se debruça sobre o tema e, repito, seu objetivo é ser tratado como fogos de artifícios a serem carbonizados após o uso.

## FONTES

### Decretos

MARANHÃO. Decretos nº 46, de 23 de fevereiro de 1931.  
 MARANHÃO. Decreto nº 250, de vinte e cinco de fevereiro de 1932.  
 MARANHÃO. Decreto nº 252, de 2 de março de 1932.  
 MARANHÃO. Decreto nº 186, de 19 de janeiro de 1939.  
 MARANHÃO. Decreto nº 27, de 21 de janeiro de 1939.  
 MARANHÃO. Decreto nº 410, de 5 de outubro de 1940.  
 MARANHÃO. Decreto nº 826, de 30 de novembro de 1943.

### Jornais

A VOZ DA RAÇA, São Paulo, julho de 1937.  
 A VOZ DO NORTE, São Luís, 20 de maio de 1930.  
 A VOZ DO NORTE, São Luís, 18 de setembro de 1930.  
 A VOZ DO NORTE, São Luís, 28 de março de 1932.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 2 de maio de 1930.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 17 de junho de 1930.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 26 de julho de 1930.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 3 de novembro de 1930.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 18 de novembro de 1930.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 11 de dezembro de 1930.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 7 de maio de 1935.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 19 de junho de 1935.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 2 de julho 1935.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 13 de julho de 1935.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 17 de novembro de 1935.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 30 de novembro de 1935.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 16 de agosto de 1937.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 6 de janeiro de 1940.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 7 de janeiro de 1940.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 3 de junho de 1940.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 21 de junho de 1940.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 25 de junho de 1940.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 6 de julho de 1940.  
 O IMPARCIAL, São Luís, 14 de maio de 1941.

### Ofício

Ofício nº. 2, de 18 de outubro de 1936 da Diretoria Geral da Instrução Pública.

### Portaria

PORTARIA nº. 146, de 30 de novembro de 1945 da Diretoria Geral da Instrução Pública.

### Processos

PROCESSO nº. 930/1934 da Diretoria Geral da Instrução Pública.

PROCESSO nº 4.648/1934 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 272/1935 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 1.234/1937 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 1.254/1938 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 604/1939 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 2.308/1940 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 3.804/1940 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 5.423/1940 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 1.513/1941 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 6.174/1941 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 6.678/1941 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 11.761/1942 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 36/1944 da Diretoria Geral da Instrução Pública.  
PROCESSO nº 1.210/1944 da Diretoria Geral da Instrução Pública.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. A educação da mulher na visão do médico e educador Afrânio Peixoto. **Revista Outros tempos**. Volume 7, número 10, dezembro de 2010. Dossiê História e Educação. p. 143-157

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura /Fundação Palmares, 2006.

ALMEIDA, Antônio Martins. **Exposição apresentada ao Ilustríssimo Presidente da República Dr. Getúlio Vargas**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1935.

ANDRADE, Beatriz Nascimento. **O discurso educacional no Maranhão na primeira república**. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1984.

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados** 11 (30), 1997, p. 95-115.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1963.

BACHELARD, Gaston. **Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. In.: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?**: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Trad.: Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 65 – 80

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 12ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Trad. Ingrid Müller Xavier; Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-38.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2006.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudio Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e anti-racismos no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2005.

DERMATINI, Zeila de Brito F.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 69-94.

DESCARRIES, Francine. Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural. In.: SWAIN, Tânia Navarro. Feminismos: teorias e perspectivas, **Revista do Programa de Pós-graduação em História da UNB**, 2000, vol. 8, nº 1/2.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos de 30 e 40. In.: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/00, p. 165-181.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia: um vínculo ressignificado**. Salvador: Helvécia, 2005.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 1ª ed.-1ª reimp – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERRETTI, Sérgio F.. **Repensando o sincretismo**: estudo sobre a casa das Minas. São Paulo: Ed. USP, 1995.

FIGUEIREDO, Adiel Tito de. **O Estado Novo e a educação no Maranhão**: 1937-1945. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

FIGUEIREDO, Francisco M. A eugenia e o alcoolismo no Estado Novo. In.: MORAES, Nascimento (et all). **A Contribuição maranhense para o Estado Novo**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1938.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **É Preciso Defender a Sociedade** (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19 ed. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. A crise da medicina ou crise da anti-medicina? In.: \_\_\_\_\_. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina** - Série Ditos e Escritos. vol. 7. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011.

FONSECA, Marcos Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**- São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: BRASIL. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Brasília : MEC/SECAD, 2005.** p. 39-62.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, Jun, 2003.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos.** São Paulo, Cortez, 2008.

HAHNER , June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil 1850-1949.** Tradução Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Org. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al.]. 1. ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do Gênero. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. –São Paulo: Contexto, 2007. pp. 443-481.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MAIA, a. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo social**. São Paulo, 7 (1-2), out. 1995.

MARANHÃO. **Catálogo de jornais maranhenses do acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite 1821-2007**. São Luís: Edições SECMA, 2007.

MATTOS, João. **Relatório geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão**. no prelo, 1937.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. 4. ed. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 19-40, jan./jun., 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. IN.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilondre (ORg.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. Coleção 'Os Pensadores'. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EdUFMA, 2003.

\_\_\_\_\_. In.: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck ; VIDAL, Diana Gonçalves ; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas Educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. 1. ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In.: ARAUJO, José Carlos Souza (et. all.) **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 299-306

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre as mulheres negras. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Cadernos PENESB**, n. 8, Rio de Janeiro: EDUFF; Niterói: QUARTET, 2006. p. 137-160.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, 8 (2), 2000.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

PEIXOTO, Afrânio. **Eunice ou a Educação da mulher**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1944

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995.

RAMOS, Paulo Martins de Sousa. **Relatório apresentado ao Exm<sup>o</sup>. Sr. Dr. Getúlio Vargas**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1942.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exm<sup>o</sup>. Sr. Dr. Getúlio Vargas**. Maranhão: D.E.I.P., 1943.

REGO, Luís de Moraes. **Relatório geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão**. no prelo, 1943.

\_\_\_\_\_. **Relatório geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão.** no prelo, 1941.

\_\_\_\_\_. **A nossa sociedade e a nossa educação.** Maranhão: Typografia M. Silva, 1933 a.

\_\_\_\_\_. **Meu desejo de ser útil.** São Luís, s/e, 1933b.

\_\_\_\_\_. **Questões de educação.** São Luís, s/e, 1934.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Fernanda Lopes. **Sobre o ser ausente:** um estudo da inserção da pessoa negra no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA. Monografia (Pedagogia) – UFMA, São Luís, 2008.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Maranhão:** do europeísmo ao nacionalismo política e educação. São Luís, SIOGE, 1993.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade:** o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: EDUFBA; Pallas, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SAVIANNI, Demerval. **Historia das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vidal. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 189-238.

SCOOT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**: Mulher e Educação, vol. 15, nº 2, jul/dez, 1990.

SILVA, Renato Kerly Marques. **Academia Maranhense de Letras**: produção literária e reconhecimento de escritoras maranhenses – São Luís, 2009. (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Profissão: professora. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 95-121.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Trad. Raul de Sá Barbosa. 2. Ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 1976.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da história da educação brasileira, V .2).

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. – 2 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 39-67.

VICENTINI, Paula Berin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representação em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIVIANI, Luciana Maria. **A biologia necessária**: formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.