



O MEDO DE QUE OS NEGROS ENTREM NA ESCOLA: A RECUSA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza¹

Resumo: O objetivo desse artigo é retratar, desde as origens, a exclusão da população negra da escola brasileira. A autora argumenta que a recusa do Estado de oferecer escola para a população negra deve ser buscada no medo de rebeliões escravas no século XIX e, posteriormente, nas teorias racistas que deram caução científica à inutilidade da escola para essa população. O artigo discute a hipótese de que a configuração específica que o preconceito racial assumiu no Brasil do século XX, acobertado pelo mito de democracia racial, mantém relações de sentido com o descaso do Estado brasileiro para com a educação pública.

Palavras-chave: Escravismo. Teorias raciais. Escolarização da população negra. Desigualdade racial na educação brasileira.

THE FEAR THAT THE BLACKS COME TO SCHOOL: REFUSAL OF RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: The purpose of this article is to retrace from its origins, the exclusion of the black population of the Brazilian school. The refusal of the State to provide school for the black population must be sought in fear of slave rebellions in the nineteenth century and, later, the scientific racist theories that gave security to the uselessness of school for this population. The article discusses the hypothesis that the specific configuration that racial prejudice in Brazil took in the twentieth century, under cover of the myth of racial democracy, maintains sense relations with the Brazilian state of indifference toward public education.

Keywords: Slavery. Racial theories. Schooling of the black population. Racial inequality in Brazilian education.

¹ Professora titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. cursou a graduação em Ciências Sociais e Pedagogia na USP. Tornou-se mestre, doutora, livre docente e titular em História da Educação e Psicologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Tem pos-doc na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e no *Institut National de Recherches Pédagogiques* na França. Foi vice-diretora da Faculdade de Educação (2006-2010). Atuou como consultora e parecerista dos PCNs, Fapesp e CNPq. Participou da fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação e do Centro de Memória da Educação (1994) integrando atualmente a coordenação deste centro. Foi membro do conselho consultivo do GT História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, bolsista do BID, da CAPES e CNPq, tendo coordenado projetos financiados pelo CNPq, CAPES e Fapesp. Recebeu em 2013 o prêmio Odara/Patrimônio e História da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Cidade de São Paulo.



LE PEUR QUE LES NOIRS ENTRENT A L'ECOLE: LA REFUS DE DROIT À L'ÉDUCATION AU BRÉSIL

Résumé: Le but de cet article est de retracer, depuis l'origine, l'exclusion de la population noire de l'école brésilienne. Le refus de l'Etat d'assurer l'école pour la population noire doit être recherché dans le peur de révoltes d'esclaves au XIXe siècle et, plus tard, les théories scientifiques racistes qui ont donné la sécurité de l'inutilité de l'école pour cette population. L'article examine l'hypothèse que la configuration spécifique que les préjugés raciaux ont assumée au Brésil du XXe siècle, sous le couvert du mythe de la démocratie raciale, il conserve relations de sens avec l'indifférence d'Etat brésilien avec l'éducation publique.

Mots-clés: Esclavage. Théories. Scolarisation de la population noire. L'inégalité raciale dans l'éducation brésilienne.

EL MIEDO DE QUE LOS NEGROS ENTREN EN LA ESCUELA: LA RECUSA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN BRASIL

Resumen: El objetivo de este artículo es retratar, desde los orígenes, la exclusión de la población negra de la escuela brasileña. La recusa del Estado de ofrecer escuela para la población negra debe ser buscada en el miedo de luchas esclavas en el siglo XIX y, en seguida, en las teorías racistas que dieron concreción científica a la inutilidad de la escuela para esta población. El artículo discute la hipótesis de que la configuración específica que el prejuicio racial asumió en el Brasil del siglo XX, invisible por el mito de la democracia racial. Por ello si la misma mantiene relaciones de sentido con el descaso del Estado Brasileño para con la educación pública.

Palabras-clave: Eslavismo. Teorías Raciales de la población negra. Desigualdad racial en la educación brasileña.

O MEDO DE QUE OS NEGROS ENTREM NA ESCOLA: A RECUSA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em um curso que ministrei o passado um aluno se recusava a ler *Casa Grande e Senzala*. "Para que ler Gilberto Freyre?" perguntava. "Ele se cala sobre os negros se jogarem dos navios negreiros e não fala das mulheres escravizadas que mataram seus filhos para poupá-los de uma vida desumana". Outra aluna reclamava de ter de ler "*Os Condenados da Terra*" de Frantz Fanon. "Estou cansada de ler esses relatos de



humilhações, castigos e misérias. Não daria para lermos outras histórias, digamos assim, mais alegres?”

Talvez não só a diversidade de experiências de vida e de leituras tenha criado nesses dois alunos essa dissonância, eu pensava. Essa diferença faz referência a uma dupla negação: a escravidão brasileira não foi doce e nem a história do negro no Brasil se resumiu à escravidão. Lembrei-me de uma exposição Brasil/África que visitei. Um grande mapa da África estava pendurado logo na entrada, a diáspora africana assinalada com flechas, os diferentes povos, com suas diferentes línguas, as diferentes religiões e costumes demarcados - e também a influência negra sobre a cultura brasileira - o vocabulário, a culinária, o samba, os jovens *rappers* da periferia. Em toda a exposição, todavia, entre a origem africana e a atualidade brasileira não havia história, apenas o marco de Zumbi de Palmares. Perguntei: por que se calavam sobre a longa experiência africana no Brasil? Porque, disse a organizadora, não queremos transformar a exposição sobre o passado afro-brasileiro numa espécie de Museu do Holocausto, em que estariam presentes as correntes, as mordanças, a senzala e os açoites. Como convencer as crianças negras a não ter medo de entrar?

Mas mesmo na universidade ainda é difícil falar disso. Eu tinha intitulado o curso de “A questão racial na escola brasileira”. E, deveria ter imaginado antes - o curso atraiu alguns dos poucos estudantes negros da pós-graduação e alguns alunos brancos - todos esperavam muito das aulas. A questão do preconceito racial havia se tornado aguda na universidade com a discussão sobre as cotas. Ministrando aquele curso era um modo de pagar a dívida de uma instituição progressista, mas que havia preferido, naquele mesmo ano, transformar a semana de comemoração da Consciência Negra na Semana da Consciência Anarquista.

Para uma parte significativa da esquerda, a questão negra, associada ao tema da diversidade, devia ser subsumida à questão da desigualdade econômica e social. No entanto, como já assinalava Joaquim Nabuco, essa subordinação tem aspectos equivocados - não se pode colocar a questão do negro apenas como exemplo da diversidade étnica, ao



lado da questão indígena ou dos povos ciganos; nem como mera questão de diferenças, como a questão de gênero ou das minorias sexuais e nem mesmo apenas como um aspecto do debate sobre classe social. Principalmente porque a questão do negro brasileiro é fundante, estrutural; está fincada no ponto histórico em que no Brasil a diferença se transmudou em iniquidade. A sombra escravista permite meditar sobre algo mais do que a origem da distribuição desigual das riquezas na sociedade de classes. A tortura persistente, a insuficiência de pesquisas sobre a subjetividade dos grupos oprimidos, a violência repressiva, a resistência ao desvendamento do passado histórico, são só alguns exemplos.

Os alunos estavam diante de uma narrativa que eles mesmos teriam que construir; estavam próximos da dobradura do tempo, em que o presente muda o passado, diante da urgência de não saltar fora do navio e dar razão póstuma àquelas mães que, apesar de tudo, não haviam matado seus filhos. E de também discutir a demanda da aluna que queria ouvir histórias "mais alegres" - é preciso desmontar a equação entre negro e escravizado, olhar para além e para quem da sombra do escravismo.

Não se trata apenas de reconhecer a dignidade dos negros como sujeitos históricos, mas de restituir a cor aos africanos e seus descendentes que construíram a cultura brasileira: Cartola, Pinxinguinha, Dilermando Reis, Luiz Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, sem dúvida. Mas também: Machado de Assis, Lima Barreto, Mario de Andrade, Gonçalves Dias, Castro Alves e tantos outros. Não só o chorinho, as valsas, os sambas, os batuques, os rituais, mas também a escultura, a arquitetura, a música sacra, a ciência, a literatura, a crítica, a ironia e o senso de humor.

No curso, eu procurava chamar a atenção para uma educação cuja história não pode ser entendida sem que se tenha por referência a presença dos negros. Não era só que a escrita da história da educação tinha tornado os negros invisíveis - mas a exclusão dos sujeitos negros, principalmente, tornara a história incompreensível. A hipótese de que eu partia era que a presença dos africanos e dos seus descendentes constituía um contraponto necessário para a inteligibilidade da história da educação brasileira. E o que tentava examinar era porque a presença da escravidão havia criado, nas elites dominantes, o medo de que eles, os pretos, de fato entrassem na escola.



Uma primeira pista sobre essa abordagem é questionar o tom depressivo que marca o discurso sobre a educação brasileira. Para melhor percebê-lo basta colocá-lo em contraste com a pedagogia republicana francesa do final do século XIX, aquela que instituiu a escola primária pública, universal e gratuita. Ela foi marcadamente otimista em relação à eficácia da escola, conforme assinala Jean Hébrard (1983). A filosofia das Luzes disseminara a fé de que todos podiam aprender a ler, a escrever e a contar. Foi esse otimismo que sustentou o longo e complicado esforço de institucionalização, difusão e organização do sistema de ensino público francês ao longo do século dezenove.

Ao contrário, a pedagogia brasileira padecia, cronicamente, desde o Império, de um pessimismo considerável. Num largo período em que quase a totalidade da população não tinha acesso à escola, nunca se deixou de mencionar o fracasso escolar. Principalmente, nunca se deixou de insistir sobre o caso daqueles que, naquelas condições, tendo sido bem-sucedidos na escola, na verdade, aprenderam mal ou de forma errada. O primeiro documento educacional de importância escrito no Império, escrito em 1882, *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, relatório e o conjunto de pareceres de Rui Barbosa (1946), que serviu de guia e fonte para a educação republicana posterior, pode ser visto como um diagnóstico desalentado sobre o fracasso da escola, não porque a escola não ensinasse, mas porque ensinava erradamente. Escrito com base em breves visitas de inspeção a algumas das noventa escolas primárias da Corte, o relatório tratava da inépcia dos professores porque, dizia, o que eles faziam era obrigar os alunos a decorar lições, a memorizar. Rui Barbosa considerava a memorização uma pseudo-aprendizagem; propunha um novo método, o intuitivo, que tendo as bases científicas derivadas da psicologia, poderia por um fim às mazelas da instrução daquela época.

Do lado de lá do Atlântico, o otimismo recorrente da pedagogia francesa do século dezenove deitava suas raízes no ensinamento dos enciclopedistas que, como Diderot, propunham que a função primeira da escola - ensinar a ler, a escrever e a contar - era acessível a todos. À escola não competia propriamente educar, mas instruir, fornecendo os meios e os instrumentos para que a criança se formasse através da leitura, sustentada pela comunidade política esclarecida.



A função educadora que a escola passou a contemplar provinha de outra fonte: fora resultado da filantropia. O pensamento filantrópico nasceu da leitura laica que alguns revolucionários haviam realizado das obras de caridade da Igreja. A tarefa de educar, acoplada nos debates sobre a institucionalização da escola depois de finda a Revolução, foi pensada como uma das possíveis intervenções filantrópicas do Estado junto aos “perigos da miséria”, como a coloca o Barão de Gérando em 1815, ao lado da higiene, da segurança, da saúde pública, etc. A escola seria um meio de educar tanto os filhos do povo como de tratar o povo como criança: prevenir os males provenientes da ignorância, da embriaguez e dos vícios, moralizando a família através dos filhos. Assim, afirma Hébrard, “na escola triunfante de Jules Ferry, o acordo foi completo entre os que propunham instruir e os que propunham educar - instruir moralizando, disciplinar através da instrução.” (HÉBRARD, 1983 p. 123 - 124).

Foi esse último aspecto de instituição disciplinar, da escola enquanto dispositivo de produção e de reprodução de padrões de conformidade, tornado extremamente visível na historiografia da educação a partir do “Vigiar e Punir” de Michel Foucault, continuando nas teses de Bourdieu e Passeron dos anos sessenta, que insensibilizou os psicólogos, psicanalistas e historiadores da educação para o fato de que a função emancipadora, presente na tarefa de instruir, nunca deixou de estar presente, mesmo na escola que se propunha a educar.

Essa digressão é importante porque proporciona inteligibilidade ao fracasso de setores da Igreja bem como de alguns reformadores do século dezanove de usar a escola para incutir nos futuros libertos da escravidão a disciplina, a internalização da hierarquia social e o amor ao trabalho, como diziam. Apesar da intenção largamente disciplinar e do caráter conservador dos proponentes, o temor das rebeliões, o imediatismo e o propósito de usufruir ao máximo, em duração e intensidade, do trabalho forçado, levou as elites a abrir mão da solução escolar. Analogamente, quando no fim do século XIX, o temor da Comuna de Paris assombrou a escola, o otimismo pedagógico francês sofreu um rude golpe.

Na França do início do século XX passou-se a se dar ouvidos a psiquiatras, médicos e especialistas da infância que, a partir das instituições asilares, começaram a pensar que



nos fundos das classes podiam se achar alguns exemplares de portadores das perturbações classificadas nas nosografias psiquiátricas. Bounerville e seus companheiros, seguidores de Jean Itard, entre 1902 e 1903, visitam as salas de aula e se espantam com a incapacidade dos professores de se convencerem daquilo que diziam, isto é, de que existiam alunos impermeáveis aos esforços pedagógicos normais. (HÉBRARD, 1983 p.125). Mas pouco a pouco conseguiram impor a ideia que nem todas as crianças eram escolarizáveis.

Quando se pensa na influência desse modelo, que sublinhou as patologias e as exceções do lado de cá do Atlântico, é preciso destacar então o contexto em que essas ideias aqui desembarcaram. Na França, era uma população que, da Revolução até o final do século dezenove, não cessou de manifestar seu descontentamento, mas que, para o bem ou para o mal, foi escolarizada. Aqui foi diferente. A escala da desigualdade socioeconômica brasileira, marcada pela escravidão e pela abolição sem reforma agrária ou indenização dos libertos, tornou-se por demais pronunciada. Atribuir ao cientificismo que procurou retirar a educação da agenda política para colocá-la na agenda técnica, separar esse cientificismo das apropriações e elaborações aqui feitas, é descontextualizar essas ideias, aderindo ao retrato que a elite brasileira faz de si mesma: um retrato em branco sob um fundo branco.

O pessimismo quanto aos efeitos da alfabetização, e por consequência, da escola, foram colocados logo de saída no Brasil e antecederam a expansão e a constituição do sistema de ensino. As famosas palavras pelas quais José Bonifácio de Andrada e Silva anunciou, já em 1808, a dificuldade de se formar uma nação necessitam, para seu entendimento, do fato de que o Brasil era a maior potência escravista das Américas e uma das que mais resistiu à emancipação: "*Amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios, etc. etc. etc., em um corpo sólido e político*".(ANDRADA E SILVA, 1808 apud DIAS, 1972 p. 174).

Ao lado da Revolução Francesa e da Revolução Americana, a Revolução Haitiana ajuda a compreender o freio e a modalidade típica adquirida pelo pensamento liberal brasileiro no processo da Independência e ao longo do Império. Toussaint-Louverture e Jean-Jacques Dessalines, líderes negros que chefiaram a revolta da antiga colônia francesa de Saint-Domingue, numa revolução simultaneamente contra os vínculos coloniais e contra



a escravidão, colocaram em ato uma utopia que nem Thomas Jefferson e nem José Bonifácio, ambos abolicionistas, ousaram realizar em seus países. Ao levarem a igualdade civil proposta pela Declaração dos Direitos do Homem às suas últimas consequências, atemorizaram as elites crioulas das demais nações americanas. O temor da influência da Revolução do Haiti está documentada tanto nos autos policiais quanto na correspondência diplomática examinada por Sidney Chalhoub (1988), e explicitada nos escritos de pensadores como Tavares Bastos e Sílvio Romero, entre outros (AZEVEDO, 2004).

No Império, não só províncias como a do Rio Grande do Sul proibia o ensino aos pretos, como em quase todas elas se interpunham obstáculos à escolarização tanto de escravos quanto de libertos. Sem o temor causado pelas revoltas constantes dos escravizados, como a Revolta dos Malês, na Bahia, torna-se pouco compreensível a crueza dos debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 1871, no que tange ao destino, à guarda e à educação dos filhos de escravas. A reescravização dos ingênuos e a omissão do Estado ao não dar cumprimento à Lei, em cujos termos constava a obrigação dos senhores de dar escolarização aos ingênuos ou libertos, é assinalada por historiadores como José Murilo de Carvalho, Sidney Chalhoub e Hebe Matoso. Para os negros, no máximo, mesmo na República, era imaginada a escola noturna, de preferência, rural. Não é por outra razão que as associações e movimentos negros se encarregaram da formação escolar de suas crianças - não esperavam que o Estado cumprisse esse dever (GONÇALVES & GONÇALVES E SILVA, 2000).

Só tendo em mente esse temor da entrada dos negros na escola, temor que se generalizou para com toda a população pobre, é que é possível entender o ceticismo e a timidez que acompanharam as reformas educacionais do Império e da República. A recusa ao simples letramento e o temor da formação da opinião pública, desde as discussões que antecederam a Reforma Saraiva, no final do Império, por exemplo, assumiu a forma do argumento de que, se a alfabetização fosse condição necessária, mas não suficiente para formar o cidadão, não deveria ser tentada. Não se tratou de um argumento articulado inicialmente pela República e nem mesmo uma objeção que partia apenas de setores escravistas. Como sempre é citado em relação aos Estados Unidos, nem todos contrários à



escravidão eram contrários ao racismo.

Joaquim Nabuco, por exemplo, em seus discursos na Câmara, lembrava os parlamentares de que a ausência efetiva da democracia não se devia apenas ao analfabetismo dominante, mas justamente ao fato de que os alfabetizados identificavam-se com os “emboladores de chapa”, com os “manipuladores”, os “cabalistas”, os “calígrafos”. Isto é, não se poderia dar, sem mais, aos negros emancipados o direito à letra, à terra e ao voto. De outro lado, as justificativas do voto censitário, feitas pelo conservador Saraiva, são mais claras - manifestam o interesse de manter o voto restrito às classes que *“dispondo de haveres e ilustração, pareciam mais naturalmente interessadas na manutenção da ordem, na preservação da tranquilidade pública e no bom funcionamento das instituições”*. (SARAIVA apud PARIS, 1980, p. 10)

A enunciação de raciocínios contraditórios - alfabetizados eram aqueles que poderiam se tornar perigosos porque não comprometidos com a propriedade, como dizia Saraiva, e também aqueles que, ao se alfabetizarem, seriam manipulados, como sofismava Nabuco - produzia conclusões similares, orquestrando-se assim um esvaziamento a priori da instituição escolar, incrustado no embaraço da República nascente em conviver com a ideia de ampliar a cidadania para aqueles que foram durante séculos alijados do que consideravam como humanidade. Assim como não houve responsabilização de ninguém pelos crimes cometidos pela escravidão, também não houve nenhuma providência do Estado brasileiro em relação ao destino dos libertos como cidadãos.

Na década de 1920 o deslocamento do discurso educacional do campo político para o campo econômico, ligando-o à formação da mão de obra, foi antecedido por uma ferrenha campanha movida nos jornais, no parlamento, nas instituições jurídicas e policiais contra a vadiagem (CHALHOUB, 2003). Vagabundos, como eram chamados os homens e mulheres negros, era palavra entendida na sua ampla acepção semântica (RONCARI, 1989, p. 81) - como sinônimo de "errantes" porque procuravam escapar dos poderes locais pela imigração, como "indisciplinados" porque era excessivo esperar que trabalhariam livremente na lavoura, e finalmente pela razão inconfessável e mais temida - não trabalhariam porque desejavam compartilhar com os antigos senhores o privilégio do ócio e



do trabalho intelectual, frequentando a escola.

Mas pouco a pouco, ao lado da perseguição aos que não portavam documentos de trabalho e eram presos por esse delito, esqueceu-se do propósito de formar cidadãos para se generalizar na escola o objetivo de formar trabalhadores, palavra de ordem que acabou por se afirmar no Brasil dos anos vinte. Não sem antes estender para toda a população a desqualificação que antes recaía sobre somente para os negros. O argumento usado para pelos defensores da solução imigrantista - o dos “sociologistas”, como os chamava Joaquim Nabuco em 1880, que apontava para a inaptidão dos antigos escravos para a liberdade e para o trabalho livre - converteu-se, trinta e tantos anos depois, no argumento de que as massas populares, incluindo os imigrantes, também não se achavam prontas para o trabalho livre.

Não que a função emancipadora da escola não se fizesse presente. Mas a cultura escolar ligada à aprendizagem do ler, escrever e contar, era sempre imaginada como arma perigosa quando colocada nas mãos da população pobre, fosse ela branca, negra, parda ou mestiça. Requeria medidas prévias capazes de propiciar, como diz Marta Carvalho, “um manejo útil e uma utilização benéfica” (1989, p. 59). Referidas à escola, essa autora procura mostrar como a essas medidas passaram querer significar formas de racionalização do trabalho escolar, que abarcavam a tecnificação do ensino, a orientação profissional, os testes de aptidão e rapidez, mensurabilidade e maximização dos resultados escolares” (CARVALHO, 1989). Isto é, modernizava superficialmente e tornava complexa, passível de absorver uma extensa burocracia, uma tarefa que ainda não existia. Ou quando existia, marcada pelo miserabilismo (FONSECA, 2007).

Torna-se assim importante sublinhar aqui que a psicologia importada pelo Brasil no início do século veio contaminada pela eugenia e pelo poder médico que supunha (ou impunha), de diferentes maneiras, teses ligadas à eugenia. Deu vestimenta científica à conhecida repulsa que as elites urbanas brasileiras experimentavam em relação a largas parcelas das populações egressas do escravismo que, trabalhando nas lavouras, tinham permanecido no Império relativamente invisíveis nas cidades e que desde a Abolição



adquiriram assombrosa visibilidade². As mesmas cidades que procuravam adquirir uma fisionomia europeia percebiam seus planos de europeização frustrados por aquelas multidões negras e pardas que invadiam o seus centros e assediavam seus arredores. Deu-se início ao medo e ao mal-estar generalizado que daí por diante contaminariam o olhar de quase todos aqueles que, através da ciência, acompanharam seus movimentos e se propuseram a regenerá-la. (WISSENBACH, 1997, SEVCENKO, 1995).

Como se dizia então, a nação não existia por força dos vícios e doenças, da degeneração que teria sido o resultado da intensa mestiçagem. As teorias raciais que grassaram no Brasil desde o Império, e que deram ensejo a uma política imigrantista que discriminava os africanos, eram teorias que se interpunham aos esforços educacionais, ao remeter as condições sociais à biologia. A percepção do negro como inferior e selvagem e a crença na degenerescência da população mestiça foi assimilada pelas elites que, no seu esplêndido isolamento, anunciaram a inaptidão dessa massa popular para servir de mão de obra capaz de adequar-se às relações de trabalho necessárias à sociedade industrializada.

Parecia o Brasil pagar duramente o pecado da escravidão prolongada. Ao cabo de quase cinquenta anos, permanece a preocupação angustiada pelo destino da massa popular, núcleo da nacionalidade e da democracia, incapaz de servir as suas responsabilidades e arriscada de se falsificar nas correntes imigratórias fermentadas de indisciplina (MAGALHÃES apud CARVALHO, p. 12).

A palavra de ordem “regeneração através da escola”, da década de 1920, época marcada por "otimismo pedagógico" por alguns historiadores, não os levou a perceberem a conotação aviltante nela embutida, pois "regeneração" remete ao que antes era degenerado. É da mesma forma se pode decifrar outra chave que caracteriza a entrada da ciência na educação brasileira. A psicologia assumiu, no combate à memorização, uma proposta aparentemente moderna, mas que, nesse contexto, fazia referência ao imaginário racista. É o que se depreende da leitura de autores como Gustave Le Bon, largamente lido por escritores, educadores, higienistas e psiquiatras brasileiros daquela época. Fartamente

² Subsequente e concomitante ao desmantelamento do escravismo, às secas que marcaram o final das décadas de oitenta e noventa do século passado, à desmobilização do exército que lutou no Paraguai, um dos traços marcantes que caracterizou a República foi o intenso deslocamento de populações; tangidas por crises conjunturais, premidas pela fome, graças ao desenvolvimento da malha ferroviária, foram chegando às grandes cidades. (WISSENBACH, 1997 SEVCENKO. 1995).



citado entre os republicanos, Gustave Le Bon propiciará as fórmulas preferidas com que se passou a compreender, em termos científicos, aquelas grandes massas que perambulavam pelas estradas e se apinhavam nas cidades.

Seu texto *Lois Psychologiques de l'Évolution des Peuples* pode fornecer alguns desses sentidos. Le Bon indica a inutilidade da escolarização da população negra (refere-se diretamente ao Brasil) capazes apenas de uma pseudo-aprendizagem:

Sem dúvida a instrução permite, graças à memória que possuem os seres inferiores e que não é absolutamente privilégio do Homem, de dar ao indivíduo colocado no lugar bem baixo da escala humana o conjunto de noções que possui um europeu. Se faz facilmente de um negro bacharel e advogado, mas só damos um verniz muito superficial e ineficaz sobre sua constituição mental. É que nenhuma instrução poderá fornecê-la, porque é a hereditariedade que as cria, são as formas de pensamento, a lógica e o caráter dos ocidentais. Esse negro vai acumular todos os diplomas possíveis, sem chegar nunca ao nível de um europeu ordinário. Em dez anos, pode-se infundir-lhe facilmente a instrução de um inglês bem educado. Mas para fazer um verdadeiro inglês, quer dizer um homem que age como um inglês nas diversas circunstâncias da vida onde está colocado, muitos séculos serão necessários. Não é senão na aparência que um povo transforma bruscamente sua língua, sua constituição, suas crenças e suas artes. Para operar em realidade tais mudanças, seria preciso poder transformar sua alma. (LE BON, p. 47)

Esta mesma ideia encontramos, por exemplo, nos *Sertões* de Euclides da Cunha:

É que são invioláveis as leis do desenvolvimento das espécies; e se toda a sutileza dos missionários tem sido impotente para aperfeiçoar o espírito do selvagem às mais simples concepções de um estado mental superior; se não há esforços que consigam do africano, entregue à solicitude dos melhores mestres, o aproximar-se sequer do nível intelectual médio do indo-europeu – porque todo homem é antes de tudo uma integração de esforços da raça a que pertence e o seu cérebro uma herança – como compreender-se a normalidade do tipo antropológico que aparece, de improviso, enfeixando tendências tão opostas. (CUNHA, 1957, p. 98).

A memorização, aludida nesses trechos, mantinha relação com a memorização usada no catecismo católico, mas também estava associada às tradições orais de origem africana, aos rituais, às narrativas e aos cânticos, mediante os quais, num esforço tremendo, dentro de condições sub-humanas, esses povos puderam manter seus vínculos e criar uma expressão musical cuja riqueza é o grande patrimônio cultural das Américas.



Essa negação do espaço da memória significou a negação do reconhecimento desses sujeitos humanos. Mariza Correa (2000) assinala que a conjunção entre a difusão no Brasil as ciências humanas, a pedagogia e a questão racial não foi fortuita. Tratava-se de colocar a população na lupa de observações científicas; a sociologia e a antropologia, até mais além dos anos cinquenta, segundo ela, ainda traziam ecos do tempo em que a psiquiatria, através da escola de Raimundo Nina Rodrigues, colocou a população negra no lugar de objeto. Quando tratavam do futuro, higienistas como o médico Afrânio Peixoto não se perguntavam "quem somos nós" para saber "o que queremos ser". Mas sim, "quem são eles" para tentar transformá-los, não sem certa relutância, em seres civilizados à moda do que se imaginava ser o europeu ou o norte-americano.

No mesmo sentido, o brasilianista Dain Borges (1993) levanta a hipótese de que a teoria da degeneração, na variante da eugenia brasileira, tornou-se a grande metanarrativa brasileira, inspiradora das reformas educacionais dos anos vinte a cinquenta. Indica que essas teses foram no Brasil muito além do racismo. Continuaram, segundo ele, a alimentar uma representação sobre a população brasileira enquanto todo, imaginário que sobreviveu à derrota do nazismo na Segunda Guerra Mundial. As ideias de degeneração teriam servido de fundamento para que se concebesse a essa população como um grande organismo doente, metáfora embutida inclusive no empreendimento educativo como tarefa de regeneração. Tal degeneração envolveria não só traços físicos dessa população de "vira-latas" - gente "mirrada", "doente" e "feia", nos seus termos, como caracterizaria traços de caráter: a amoralidade, a imbecilidade, a mentira, a preguiça e a inércia, a exemplo dos personagens Macunaíma e Jeca Tatu.

O indisfarçável incômodo causado pela visão da população pobre, negra ou mestiça, adquiriu contornos no racismo peculiar vigente até hoje no Brasil, que cimenta um código sub-reptício de hierarquia racial em diversas nuances, mediante o qual as pessoas podem ser classificadas como brancas, pretas ou pardas, dependendo da aparência. A pesquisa do grupo de Florestan Fernandes encomendada pela UNESCO na década de 50 (BASTIDE & FERNANDES, 1959) mostrou que em algumas teses sobre o caráter miscigenado da população brasileira havia textos subentendidos. Segundo algumas dessas teses, a raça



branca prevaleceria sobre as demais por certo darwinismo social, em que a hierarquização racial passaria por hierarquia estética.

Como mostrou Oraci Nogueira (2006) quando caracterizou o preconceito racial no Brasil, o preconceito é um preconceito de marca, e não um preconceito de origem - e o ideal de branqueamento reaparece na população negra e mestiça sob forma de um racismo derivado. Segundo as teses que propunham o branqueamento da população, as escolhas reprodutivas recairiam sobre parceiros mais claros, assim os indivíduos de pele mais escura e com marcas da negritude seriam pouco a pouco destinados à extinção. Afirmava essa corrente que o processo de branqueamento produziria negros capazes de tornarem-se cada vez mais brancos, mas para isso seria necessário tempo; as escolhas sexuais mais a imigração europeia se encarregariam dessa tarefa civilizatória, capaz de realizar-se, diga-se de passagem, sem o concurso da escola.

Essa forma de pensar está presente em autores importantes para educação, como Fernando de Azevedo, que na monumental obra *Cultura Brasileira* (1963) corrobora o prognóstico de desaparecimento da raça negra no Brasil:

a análise da constituição antropológica de nossa população, de 1835 a 1935, demonstra que, segundo cálculos aproximados, a percentagem de mestiços (18,2%) e de negros (51,4%), atingindo a 69,6 % sobre 24,4% de brancos, em 1835, baixou a 40% (compreendendo somente 8% de negros) para 60% de brancos sobre o total da população; as raças negras e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto, 'há, crescente, albumina branca para refinar o mascavo nacional' (AZEVEDO, 1963, p. 76).

Segundo Borges (1993) as teses da eugenia perduraram durante o Estado populista. A suspeita colocada de antemão sobre uma escola que não havia sido instituída e sobre uma população que não havia sido escolarizada, leva assim o pesquisador a perceber os ecos de um antigo medo que se generalizou. Aproximando o foco da objetiva, o panorama da escolarização, em alguns momentos, permite distinguir seus contornos. Nos casos em que a escolarização foi oferecida, ela resultou num aumento geral das taxas de alfabetização com repercussões na formação da opinião pública.

Na cidade de São Paulo, por exemplo, em 1872, apenas 32,1% dos homens e 17,1% das mulheres habitantes da cidade sabiam ler. Em 1890, a porcentagem passou para 32,2%



e 22,1% apenas, denotando fraco crescimento, apesar da explosão demográfica devido à imigração estrangeira. Em 1920, porém, a taxa subiu bruscamente para 64,3% dos homens e 52,1% das mulheres, permanecendo ascendente até 1940, quando 76,3% dos homens e 67,5% das mulheres sabiam ler, taxa essa que inclui as contínuas levas de imigração de nacionais que afluíam constantemente à cidade. Paralelamente, indicando o volume de circulação da palavra escrita, o número de jornais e periódicos não parou de aumentar nessa época. Em 1901, entre jornais e periódicos, circulavam na cidade 15 títulos. Em 1910, esse número cresceu para 38, em 1920 para 56, chegando em 1927 a 79 títulos. Enquanto que em 1901 nenhum jornal ou revista atingia a tiragem de 5.000 exemplares, mais da metade dos jornais e revistas imprimia mais de 5.000 exemplares no meio dos anos vinte. (BESSE, 1983 p. 63).

O trauma histórico da escravidão, nunca de fato enfrentado, continua a nos assombrar. Teremos então de acolher este paradoxo: a verdadeira superação do racismo e de tudo que a sociedade escravista engendrou deve começar pela sua rememoração, pelas narrativas. Para entender até onde vai o significado desse contra senso, devemos ter presente que o contrário da existência não é a inexistência, mas a insistência. Desvendar as raízes da desigualdade racial e identificar suas ramificações na educação brasileira é uma tarefa de atentar para repetições cujo desvendamento está muito longe de ter ser acabado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia. M. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. 2a. edição. São Paulo: Annablume, 2004.

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

BARBOSA, Rui [1882] “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Vol. X, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.



BESSE, S. K. *Freedom and Bondage: the impact of capitalism on women in São Paulo, Brazil, 1917-1937*. Doutorado em História: Yale University, 1983.

BORGES, Dain. Puffy, Ugly, Slothful and Inert: Degeneration in Brazilian Social Thought. *Journal of Latin American Studies*, v. 25, p. 235-256, 1993.

CARVALHO, Marta. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREIRE, Marco César F. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. S. Paulo: Cortez. 1997 p. 269-286.

CARVALHO, Marta. M. C. *A Escola e a República*. S. Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHALHOUB, Sidney. Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 8 n. 16 mar. 1988/ago.1988 p. 83-105.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo, Cia das Letras, 2003.

CORREA, Mariza. A revolução das normalistas. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 66, agosto 1988, p. 13-24.

CORREA, Mariza *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. 2. ed. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. 25 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1957.

DIAS, Maria Odila da Silva. A interiorização da metrópole (1808 - 1853). In: MOTA, Carlos Guilherme (org) *1822: Dimensões*. S. Paulo, Perspectiva, 1972.

FONSECA, Marcus. V.. *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FONSECA, Marcus V. - A arte de construir o invisível - o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: ANPED, n. 13, jan-abr. 2007, p. 14 -22.



BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GONÇALVES, Luis. A. O.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Movimento negro e educação in *Revista Brasileira de Educação*, n. 15m Set/Out/Nov/Dez 2000 pp. 134 - 156.

HÉBRARD, Jean. Instruction ou éducation. In *Ornicar? Bulletin Périodique du Champ Freudien*. n. 26 -27, Paris, Seuil, 1983.

LE BON, Gustave. *Lois Psychologiques de l'Évolution des Peuples*. 14ème Edition. Paris, Felix Alcan, 1919.

PARIS, Maria. L. *A Educação no Império: o jornal A Província de São Paulo - 1875 - 1889*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da U. S. P., 1980.

RONCARI, Luis O trabalho livre numa sociedade escravista. In: MENDES JÚNIOR, A. e MARANHÃO, R. (org.) *Brasil História*. Texto e consulta. São Paulo: Huicitec, 1989, volume 3.

REIS, J. (2004). O abolicionismo em perspectiva continental. *Revista Afro-Ásia*, 31, 369-373; <http://www.afroasia.ufba.br/busca.php?> e <http://www.scielo.com.br>. recuperado em 25/09/2012.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. S. Paulo: Brasiliense, 1995.

WISSEMBACH, M. C. C. *Ritos de Magia e Sobrevivência: sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil (1890/1940)*. Doutorado em História. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo. São Paulo, 1997.

*Recebido em novembro de 2013
Aprovado em Janeiro de 2014*