



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Dávila, Jerry

O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas

Educar em Revista, núm. 25, 2005, pp. 111-126

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155016226008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas

The social value of whiteness in Vargas era educational thought

Jerry Dávila*

RESUMO

Este artigo sugere que o pensamento educacional que virou a base dos projectos de reforma durante a era Vargas foram fundamentadas no pensamento eugênico da época, que visava definir e curar a suposta degeneração de brasileiros pobres e de cor. Esse pensamento virou incentivo para a expansão escolar, ao mesmo tempo que dificultava a ascensão social do afrodescendente e das classes populares.

Palavras-chave: raça, educação, eugenio.

ABSTRACT

This article argues that the strains of educational thought that became the basis for the educational reform projects of the Vargas era were founded upon eugenic theories of the period. These theories defined and proposed solutions to the supposed degeneracy of poor and nonwhite Brazilians. This strain of thought served as an incentive for the expansion of educational programs, at the same time as it made the social mobility of afrodescendants and members of the popular classes more difficult.

Key-words: race, education, eugenics.

* Doutor em história (Universidade de Brown). Professor de história na Universidade da Carolina do Norte, em Charlotte – USA. E-mail: jdavila@uncc.edu

Em 1944, no apogeu do Estado Novo e da participação brasileira na guerra contra o fascismo na Europa, uma menina de descendência indígena chamada Jacyra tornou-se o centro de um debate público sobre a natureza do racismo no Brasil. Seus pais adotivos tentaram matrículá-la na Escola das Irmãs de Notre Dame. As freiras que dirigiam a escola recusaram sua admisão porque ela não era branca. Seus pais, irritados com a situação, juntamente com seus assistentes levaram sua indignação para a mídia. De acordo com uma carta para um dos principais diários do Rio, o *Diário Carioca*, quando os pais se encontraram com uma das supostas freiras alemãs que dirigiam a escola para tratar da matrícula de Jacyra, eles perguntaram se acaso ela (a menina) poderia se deparar com discriminação na escola. A freira pediu para ver a menina e, nas palavras do autor, “respondeu que não podia aceitar a pequena índia, filha de nossas selvas, pois no colégio só havia alunos brancos”¹

O autor da carta, o professor da escola médica Maurício de Medeiros, atribuiu o ato de racismo ao fato de as freiras serem de descendência alemã – “compatriotas de Hitler.” Ele argumentou que “nossa país nunca teve preconceitos de tal espécie... filhos de índios tem atingido em nosso país, posições de destaque e o respeito de seus contemporâneos, como entre outros, esse grande militar e homem de inteligência, que é o General Rondon.” Ele acrescentou isto considerando que entre a mistura de raças que caracteriza o Brasil, quando os traços indígenas são mais visíveis, “é com um certo orgulho que descobrimos qualquer vaga mistura de índio, para nos dizermos caboclos.”

Alguns dias mais tarde, um aliado das Irmãs de Notre Dame, o ilustre advogado Heráclito Fontoura Sobral Pinto respondeu as acusações de Medeiros. Sobral Pinto, que naquelas alturas também defendia o preso Luis Carlos Prestes, explicou que as freiras não eram alemãs e sim polonesas, e que elas haviam fugido do nazismo e portanto abominavam racismo. Não-racistas, as freiras “estão entristecidas por estes valores pertencerem aos pais brasileiros e norte-americanos.” Em sua visão, as freiras não discriminaram a menina, mas estavam com medo que as crianças brancas da escola o fizessem. “As mulheres religiosas não fazem distinção por cor ou raça. Todavia, quanto aos estudantes da escola, elas não podem garantir o mesmo.” Elas pediram para a menina aparecer diante da diretora brasileira, que oprimiu sua aparência baseada nos “preconceitos existentes em muitos setores de nossa sociedade.” Para “proteger” a garota, a escola negou sua admissão e ofereceu-

¹ SOBRAL PINTO, H. F. Uma injustiça a reparar. *Diário Carioca*, 12 mar. 1944, p. 11.

se para matriculá-la numa outra escola administrada pelas freiras “onde garotas de todas as cores são recebidas.”²²

Sobral Pinto inverteu o argumento de Medeiros de que as freiras estrangeiras estavam introduzindo acusações de racismo na sociedade brasileira, a qual muitos alegam ser uma democracia racial, livre de intolerância e discriminação. Em vez disto, ele sugeriu que as freiras estavam tentando negociar o racismo já presente na sociedade brasileira, racismo que ele equiparou com intolerância racial nos Estados Unidos. Além disto, sugeriu que Medeiros deveria ser mais sensível ao “nacionalismo exaltado”, desde que o próprio Medeiros foi uma vítima de intolerância quando foi preso durante a repressão anticomunista de 1936 pelo regime ainda no poder. Sobral Pinto relembrou aos leitores que Medeiros foi julgado como sendo um “agente direto de doutrinas desrespeitosas contra personalidades históricas do Brasil,” foi preso e injustamente perdeu seu cargo de professor na Escola de Medicina do Rio de Janeiro.

A história tornou-se um sucesso de publicação. A cobertura se propagou pelos jornais da cidade, do *Diário Carioca* para o *Diário de Notícias*, o *Folha Carioca*, o *Jornal do Comércio* e *O Globo*.³ Esses jornais começaram republicando as cartas para o editor que apareceram nas páginas de seus competidores. Em jogo não estava simplesmente a questão de Jacyra ter sido vítima de discriminação, mas se o racismo era uma entidade estrangeira ou nativa – São os brasileiros racistas? Outros remetentes de cartas acrescentaram suas opiniões, criticando as freiras por se esconderem atrás da imagem de estudantes racistas: “a função de uma escola, especialmente uma escola católica, é educar suas crianças com princípios cristãos... [o que elas têm] admitindo é que a escola não é habilitada a educar seus estudantes.”²⁴

Este debate sobre a natureza do racismo alarmou os censores do departamento Federal de Imprensa e Propaganda (DIP), que em 18 de março proibiu qualquer cobertura a mais sobre o incidente de Jacyra. Sobral Pinto foi ultrajado pelos censores que lhe roubaram a chance de defender as irmãs contra as últimas séries de ataques na imprensa. Ele pediu ao arcebispo do Rio, Helder Câmara, para usar sua influência para quebrar o silêncio imposto ao incidente, uma vez que isto refletiria de forma ruim sobre as freiras e faria com que a opinião pública se virasse contra a igreja. Ele argumentou que os

²² Id.

³ Carta de Sobral Pinto para o arcebispo Jayme Barros Câmara, 20 de março de 1944, arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 39.05.25 (0033).

⁴ SOUZA, D. de. “Colégios Estrangeiros,” *O Globo*, reimpresso no *Diário Carioca*, 11 de março, 1944. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 39.05.25 (0033).

sensores do DIP “desafiaram os mais legítimos direitos do pensamento cultural da nação brasileira.”⁵

O arcebispo Câmara tratou o assunto com o ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, um aliado de longa data da igreja Católica e dos ativistas católicos conservadores que haviam auxiliado o regime (SCHWARTZMAN, et al., 1984; HORTA, 1995).⁶ Capanema deu a discussão do incidente por fechada, declarando somente que “preconceito racial absolutamente não existe neste caso” e que os fatos apontavam para “a hipótese de falta de compreensão... entre duas partes bem intencionadas.”⁷

Enquanto a experiência de Jacyra envolveu admissão numa escola privada, este incidente e o debate sobre ele refletiram o paradoxal papel de raça nas escolas brasileiras. Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século vinte não bloqueavam os estudantes de cor de freqüentar suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se engajaram numa sucessão de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que objetivavam estender a escola pública a pobres e a brasileiros não-brancos que eram, na virada do século, os maiores excluídos do acesso à escola. Estes educadores procuraram “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” de cunho nacionalista, saudável, fisicamente bem ajustada e culturalmente equiparada à Europa.

Elites da primeira metade do século vinte tendiam a crer que o pobre e o não-branco eram profundamente degenerados. De acordo com Dain Borges,

Degeneração embora nunca distante da cor no Brasil, foi mais do que cor. Isto foi uma psicologia do caráter, uma ciência da identidade, e uma psicologia social. Como na Europa, isto se tornou um argumento onde o declínio nacional deveria ser entendido através da metáfora da

⁵ Carta de H. Sobral Pinto ao Dr. Jayme de Barros Câmara, arcebispo do Rio de Janeiro, 20 de março, 1944. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 39.05.25 (0033).

⁶ Uma discussão detalhada do relacionamento entre Gustavo Capanema e a Igreja Católica pode ser encontrado em Simon Schwartzman, et al., *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp, 1984. Para outra fonte, ver José Silverio Baia Horta. *O Hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. O centenário de nascimento de Capanema em 2000 contempla a publicação de dois novos trabalhos: Angela de Castro Gomes, *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, e Murilo Badaró, *Gustavo Capanema: a revolução na cultura*. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

⁷ Nota não datada de Gustavo Capanema. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 39.05.25 (0049).

enfermidade progressiva e hereditária de um corpo, onde a nação era um homem doente. Este argumento sobreviveu à má reputação do racismo e continuou a dar forma a geração Modernista brasileira de crítica social dos anos 30. O contemporâneo estado de bem-estar social brasileiro e várias matérias sobre identidade nacional derivaram de uma ignorada e desacreditada psiquiatria do século dezenove. (BORGES, 1993, p. 235-236).

Definindo este estado de degeneração em termos médicos, científicos e científico-sociais, profissionais das novas ciências sociais clamavam para si o poder de remediar isto e assumiram a jurisdição sobre a educação pública. Eles tratavam escolas como clínicas onde os males nacionais que eles associavam à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças proporcionaram um motivo poderoso para a construção de escolas. Os mesmos ajustaram tanto a forma com que estas escolas trabalhariam como as lições que elas provieram. Este texto analisa caminhos em que uma emergente elite branca, médica, científica-social e intelectual transformaram suas suposições sobre raça no Brasil em políticas educacionais. Estas políticas não refletiram somente as visões de elite sobre degeneração, elas projetaram direções que tipicamente contribuíram para a desvantagem de brasileiros pobres e não-brancos, negando a eles acesso eqüitativo aos programas, instituições e recompensas sociais que as políticas educacionais conferiam. Uma vez que estas políticas estavam fundamentadas numa lógica médica e científica-social, na superfície elas não pareciam querer restringir nenhum indivíduo ou grupo. Conseqüentemente estas políticas não somente colocaram novos obstáculos para a integração social e racial no Brasil, como também deixaram apenas parca evidência de seus efeitos, limitando a habilidade de afro-brasileiros a desafiar sua iniquidade inerente.

Este estudo é focado no trabalho dos reformadores da educação no Rio de Janeiro entre 1917 e 1945. O período reformista iniciou-se com dois eventos em 1917. Primeiro, um grupo de doutores envolvidos no movimento para a saúde pública e higiene do país, promoveu uma “expedição” para mapear as condições de saúde no interior do Brasil. Quando eles retornaram do campo, os doutores Arthur Neiva e Belissário Penna publicaram um relatório que solicitava a criação de um ministério de educação e saúde. (LIMA; HOCHMAN, 1996, p. 24; HOCHMAN, 1998; CORRÉA, 1982). Em seguida, Afrânio Peixoto, um doutor que era nacionalmente o líder exponencial da medicina legal (ele acreditava que alguns indivíduos eram hereditariamente inclinados ao crime)

e um estudante das relações entre raça, clima e degeneração nos trópicos assumiu a diretoria do departamento de educação da cidade do Rio de Janeiro com um longo mandato para reformar as escolas da cidade, intentando refletir sobre o crescente consenso de que degeneração racial poderia ser revertida por meio de melhoramentos na saúde e educação.

Quando intelectuais brancos progressistas e oficiais públicos começaram a estabelecer educação pública universal no Brasil na primeira metade do século vinte, suas motivações e ações estavam influenciadas por ideologia racial em três termos gerais. Primeiro eles consideraram a história nacional de séculos de dominação por uma casta de europeus brancos colonialistas e seus descendentes que exerciam dominação sobre escravos, povos indígenas e indivíduos de ancestralidade mista. Por séculos esta elite branca também retornou à Europa para apropriar cultura, idéias e autodefinição. Em segundo, embora estes intelectuais e formuladores de políticas tenham se tornado propagadores da crítica a este legado (indo longe o suficiente para celebrar a mistura racial), eles invariavelmente vieram da elite branca e permaneceram enredados em valores sociais que, após séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar o branco a vigor, saúde e virtude – valores que foram preservados e reforçados pela censura a outros grupos. Em terceiro, enquanto eles criavam políticas educacionais, a busca de um utópico sonho de um Brasil moderno, progressista e democrático fazia com que suas visões fossem influenciadas pelos significados de raça possuído por eles.

O estilo próprio dos pioneiros da educação no Brasil tornou as emergentes escolas públicas espaços onde séculos de supremacia européia branca foram reescritos nas linguagens da ciência, mérito e modernidade. As escolas que eles criaram foram desenhadas para imprimir sua visão elitista e branca de um ideal de nação brasileira sobre estas crianças mais pobres e não-brancas que estavam ali para ser a substância deste ideal. O papel de raça dentro deste processo assemelha-se à descrição de Ann Stoler sobre raça nas colônias européias, onde:

A cultivação de um ego europeu... foi afirmado nos discursos proliferados sobre pedagogia, paternidade, sexualidade infantil, serviços e higiene tropical: micro locais de discussão onde o caráter, “boa linhagem” e apropriada criação estavam implicitamente ligados a questão da raça. Estes discursos mais do que prescrever adequado comportamento, eles localizavam como fundamentalmente a identidade de massa estava ligada a noções de sendo “europeu” e sendo branco e como as prescrições

sexuais serviam para segurar e delinear a autentica primeira classe de cidadãos do Estado-nação. (STOLER, 1994, p. 11)

Nas sociedades analisadas por Stoler, o branco foi uma categoria ameaçada de extinção e os oficiais colônias estavam preocupados em sustentar esta categoria. Para as elites brasileiras o problema era ainda mais urgente – eles acreditavam que sua nação, racialmente misturada, já estava carente do elemento branco que necessitava para manter sua vitalidade. A tarefa em mãos então era a de encontrar novas formas de criar o branco enquanto categoria. Desta forma, dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e atado a um senso de modernidade, o qual eles equacionavam com o elemento branco, estes educadores construíram escolas onde quase cada ação e prática estabelecia normas construídas sobre raça e limitaram ou reteram recompensas baseadas sobre estas normas.

Para esta geração de intelectuais, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se estendeu para descrever o passado, presente e futuro da nação brasileira. Num extremo, o negro significava o passado. O negro foi colocado, numa linguagem freudiana, como primitivo, pré-lógico e infantil. Mais amplamente, elites brancas equipararam negritude com insalubridade, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava um processo histórico, visionado como uma trajetória do negro ao branco e do passado em direção ao futuro. Nos anos 30 do século vinte, brasileiros brancos podiam seguramente celebrar a mistura racial porque eles viam isto como um passo inevitável na evolução da nação. O ser branco incorporou as desejadas virtudes de saúde, cultura, ciência e modernidade. Uma série de educadores desde o ministro da educação e saúde Gustavo Capanema até o psicólogo infantil Manuel Berstrom Lourenço Filho, o compositor Heitor Villa-Lobos, o escritor de livros didáticos Jonathas Serrano e o antropólogo Arthur Ramos, todos explicitamente abraçaram esta visão sobre a categoria raça. Naturalmente, o futuro brasileiro para eles era branco.

Para estes educadores, raça também operava como uma categoria social (mais do que categoria biológica).⁸ Por causa da cor de suas peles ou suas origens étnicas, indivíduos se aproximavam do encaixe numa categoria racial

⁸ Este conceito é empregado como cunhado por Charles Wagley: “ ‘Raça social’ (i.e. a forma em que membros de uma sociedade classificam uns aos outros por características físicas) é porém uma de uma série de valores que dá a indivíduos posição e determina suas relações sociais.” *Race and class in rural Brazil*. 2 ed. Paris: Unesco, 1962, p. 24.

dada, mas estas categorias eram elásticas. Na virada do século, elites brasileiras, seguindo a moda do determinismo racial na Europa, rapidamente adotaram a crença científica racista onde brancos são superiores e onde estes de ancestralidade negra ou mestiça são degenerados.

Mas por volta dos anos 10 do século vinte, estas elites começaram a procurar escapar de uma armadilha determinista que limitava o Brasil a um perpétuo atraso devido ao alto número de sua população não branca. O posicionamento destas elites perante isto foi o de abraçar uma noção de que degeneração era adquirida e portanto uma condição remediável. O negro ainda carregava todas as conotações pejorativas, mas indivíduos podiam escapar da categoria social negra por meio de melhorias em seus estados de saúde, nível de educação e cultura ou por sua classe social. De forma convexa, brancos poderiam degenerar-se por intermédio da exposição à indigência, vícios e doenças. Em outras palavras, dinheiro, educação, status renomeado e outras formas de ascensão social, branqueavam (SKIDMORE, 1993; STEPAN, 1991; BORGES, 1993).

Estas elites, e os reformadores da educação em particular, definiram o elemento branco por uma afirmação positiva e uma negativa. O branco era uma forma de se afirmar europeidade, característica que justificava todos os adornos da modernidade, da urbanização à industrialização, o racionalismo, a ciência e a virtude cívica. Naturalmente, o elemento branco também passou um senso racial de saúde, vigor, e superioridade darwinista. De qualquer modo, o branco também foi a ausência do negro, o que era uma afirmação negativa de virtude racial semelhante àquela desenvolvida nos Estados Unidos e exemplificada pela asserção de Malcolm X – “‘homem branco’ como normalmente usado, significa complexificação somente secundariamente; primariamente descreve atitudes e ações. Na América o ‘homem branco’ significou atitudes e ações específicas para com o homem negro, e para com todos os demais homens não-brancos.” (MALCOLM X, 1975, p. 340)

Estudos feitos por David Roediger, George Lipsitz e outros, exploraram de que forma o negro e o branco nos Estados Unidos têm sido exclusivos uns para com os outros ao se reafirmarem mutuamente. Citando Ralph Ellison, Roediger argumenta que o branco só adquiriu significado pela existência do negro: “Sulistas brancos não podiam andar, falar, cantar, conceber leis ou justiça, pensar sobre sexo, amor, a família ou liberdade sem responder a presença dos Pretos.” (ROEDIGER, 1991, p. 6; LIPSITZ, 1998; IGNATIEV, 1996). Contudo, enquanto educadores brasileiros, cientistas e intelectuais, afirmavam a significância do branco por um discurso que associava degeneração ao negro, havia uma diferença crucial entre suas visões e a visão desenvolvida nos Es-

tados Unidos. Usando uma definição elástica de degeneração, as elites brancas brasileiras não viam negro e branco como mutuamente exclusivos.

Brancos pobres podiam ser degenerados, e alguns brasileiros de cor poderiam escapar da degeneração pelo branqueamento por meio da ascensão social. Este é o detalhe crucial que incute aos educadores públicos brasileiros significado especial.

Em meados do século, o aumento da educação pública coincidiu com uma leva de publicações no Brasil que se utilizavam de estudos científico-sociais para invalidar a percepção de inferioridade de brasileiros não brancos e para celebrar a mistura de raças como uma característica nacional positiva. Nestes textos incluem-se as obras de Gilberto Freyre, *Casa grande e senzala*; *Sobrados e mocambos* – de Sérgio Buarque de Holanda, *As raízes do Brasil* – e de Arthur Ramos, *O negro no Brasil*; *Folclore africano no Brasil*. Estes autores permanentemente transformaram a corrente principal de entendimento sobre raça e do papel dos descendentes de escravos africanos na sociedade brasileira. Seus trabalhos moldaram o pensamento popular sobre raça a partir do argumento de que a negritude e a mistura de raças eram menos significantes do que progresso e cultura como determinantes na competência em construir blocos de uma mitologia sobre a evolução histórico-social brasileira, o que, em resposta, serviu para comprehensivelmente explicar a experiência nacional brasileira.

Gilberto Freyre tornou-se o principal exponente da idéia de que a diversidade racial brasileira significava potência mais do que fraqueza; ele o fez a partir da desconexão da ligação feita entre raça e doença e ligando doença a saúde e cultura deficitárias. Num exemplo claro deste argumento, Freyre, no prefácio de *Casa Grande e Senzala*, descreve uma cena que ele presenciou em Nova York. Ele observava marinheiros brasileiros – “mulatos e cafuzos” – descendo de seu navio de guerra para a neve macia do pátio naval do Brooklyn. Ele refletiu que: “faltou-me quem me dissesse então como em 1929 Roquette Pinto aos arianistas do Congresso Brasileiro de Eugenia, que não eram simplesmente mulatos ou cafuzos os indivíduos que eu julgava representarem o Brasil, mas cafuzos e mulatos doentes.” (FREYRE, 1956 (trad. Ingl.), p. xxvi-xvii)

Edgar Roquette Pinto foi, neste período, um nome de peso na antropologia nacional e diretor do Museu Nacional de Antropologia. Endossando a asserção de Roquette Pinto, de que a deficiência de brasileiros negros e mestiços encontrava-se mais no seu ambiente do que na raça, Freyre deu então um aceno positivo à ciência da eugenia como uma forma de manejar as condições raciais. Ele explicou que: “é [antropólogo da universidade de Columbia]

Franz Boas que admitindo a possibilidade de que a eugenia pode ser capaz de eliminar os elementos indesejados da sociedade, nos relembra que a seleção eugênica poderia responder a si com a supressão das condições responsáveis pela criação de proletários desferidos pela pobreza, doença e má-nutrição.” (FREYRE, 1956 (trad. Ingl.), p. xxxii)

Eugenio foi uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio de melhorias em características hereditárias e foi popular por toda a Europa e nas Américas entre as guerras mundiais. Cientistas transformaram eugenio numa ciência de abordagem ampla que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influências ambientais em práticas e prescrições que intentavam “melhorar” a população nacional. Uma eugenio mais radical baseada na remoção de indivíduos que possuíssem traços indesejados em relação a uma gama de características reprodutivas consideradas adequadas desembocou na esterilização ou genocídio, que foram práticas realizadas em escalas variadas em países como a Alemanha nazista, Inglaterra e Estados Unidos. A maior parte da América Latina e algumas partes da Europa adotaram uma versão mais “leve” de eugenio, versão traduzida em práticas como o cuidado permanente no pré e neo-natal, saúde e higiene pública. Além disto uma atenção à psicologia e cultura geral, supunha-se, iria gradualmente melhorar a adequação eugênica da população. (STEPAN, 1991; BORGES, 1993, p. 235-236).

Este estiramento da eugenio se relacionou bem com as idéias sobre raça sustentadas pelas elites brasileiras, que presumiam a inferioridade tanto de pobres como de não-brancos, mas que também procuraram a possibilidade de resgate da população, e portanto, da nação. Para os que abraçaram esta idéia, eugenio não era uma forma de trazer melhorias a indivíduos específicos ou grupos. Essa era uma forma de dominar o que eles perceberam ser as fraquezas da nação por meio da aplicação de uma série de diagnósticos e soluções científicas. Isto era nacionalismo eugenico, e congregou doutores, sociólogos, psicologistas, higienistas e antropólogos. Estas autoridades científicas, vias de acesso por meio de políticas públicas e instituições, serviram para aplicar suas mãos curativas sobre a população nacional, a qual eles geralmente observavam com leve desprezo. Eles se uniram, tanto por meio de disciplinas científicas como de regiões geográficas, para criar programas de saúde e programas educativos que seriam os espaços onde eles poderiam cuidar de suas intervenções redentoras.

As escolas que estes homens construíram (apesar da maioria esmagadora de educadores serem mulheres, todos os líderes de formuladores de políticas para a educação eram homens) proveram educação elementar profunda-

mente infundida com noções de nacionalismo, saúde, higiene, educação física e treinamento pré-vocacional. Os reformadores líderes situavam-se no sistema escolar do Rio de Janeiro e São Paulo, embora suas propostas tenham ecoado por meio das reformas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Amazonas, Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe. Suas reformas consistiam na revisão do conteúdo curricular, renovação de procedimentos administrativos e estandartes profissionais e na expansão da cobertura do sistema escolar. Especialmente após a revolução de 1930, criada a abertura política e administrativa para os reformadores da educação conduzirem seus objetivos, o sistema de educação expandiu dramaticamente. Esta expansão trouxe as escolas públicas, juntamente com sua eugenia, uma mensagem de nacionalismo e branqueamento para comunidades pobres e mestiças.

Os reformistas da educação começaram a se arraigar na década de 1910, conforme nacionalistas começaram a adotar as idéias eugênicas sobre degeneração e a contemplar as possibilidades de regeneração da vasta subclasse racial e social. Por volta dos anos 20, este movimento tinha ganhado coesão e visibilidade nacional. Os reformadores da educação começaram a trabalhar com um senso comum de propósito por meio de suas disciplinas e com conexão pelo Brasil, embora suas energias estivessem concentradas no mostruário de sistemas escolares das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, lançou a quase imediata criação de um ministério federal de Educação e Saúde Pública (mais tarde Ministério da Educação e Saúde ou MES), assim como uma mudança da vigilância política em todo o país, que apressou a consolidação das reformas e dirigiu a expansão dos sistemas escolares.

Os anos 30 foram uma época dourada para os reformadores da educação, que ganharam oportunidades sem precedentes para porem suas idéias em prática. Suas reformas durante esta década, tanto no Rio de Janeiro como nos estados, foram notáveis pelo alargamento do sistema escolar e aprofundamento das reformas institucionais. Os educadores valeram-se não só da ciência aliada à eugenia mas também pela inclusão de práticas de racionalização sistemática cada vez mais aplicada na indústria brasileira. A ligação entre indústria e educação foi mais do que casual e estendeu-se para além da esfera da educação vocacional. Muitos educadores, como Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho também participaram de projetos que objetivavam a racionalização da força de trabalho industrial. Certamente educadores progressistas e industriais que seguiam este pensamento tinham muito em comum. Ambos partilhavam de uma visão de um Brasil moderno que seria criado pela

aplicação de racionalidade e de paradigmas científicos para a organização da sociedade. Ambos, educadores e industriais acreditavam que estas atitudes reformadoras não emanariam das próprias classes populares, mas de técnicos que estariam capacitados a operar como engenheiros sociais.

O estudo de Barbara Weinstein trata desta visão social formulada por industriais paulistas ilustrados, além de tentar responder o quanto educadores e industriais partilharam de uma visão de sociedade moderna racionalizada pela ciência. Embora Weinstein tenha focado a emergência e a implementação de um discurso de industriais sobre a classe trabalhadora, ela reconheceu um papel para raça dentro do projeto social destes industriais que é substancialmente similar ao papel de raça colocado pela política educacional. De acordo com Weinstein, “a maioria dos porta-vozes dos industriais rapidamente adotaram a visão de que o Brasil era uma ‘democracia racial’ e não teriam considerado sua construção depreciadora do trabalhador brasileiro como ligada de nenhuma forma a preconceito racial. Num senso restrito, isto provavelmente não ocorreu. Mas sua plena noção da classe trabalhadora como moralmente e culturalmente inferior sem nunca recorrer a referências raciais explícitas; a semelhança desta visão com os recentes estereótipos sobre imigrantes versus trabalhadores “nacionais” (isto é, não-brancos) não pode ser descartada como coincidente. (WEINSTEIN, 1996, p. 336; DE DECCA, 1994, p. 150-155)

Embora existam paralelos substanciais entre os projetos sociais de industriais descritos por Weinstein e as reformas de educadores, a autonomia econômica e política dos industriais resultaram numa divergência de trajetórias nos meados dos anos trinta, quando Vargas tendia para a direita e contra as posições progressistas assumidas pelos escolanovistas. (WEINSTEIN, 1996, p. 27) Durante o período, vários educadores proeminentes foram retirados de seus postos por católicos conservadores que faziam oposição aos reformadores resistentes à educação religiosa nas escolas. Ainda assim, o embate entre educadores progressistas e ativistas católicos conservadores, que cada vez mais ganhou influência no regime Vargas, fez pouco para mudar o curso da educação pública.

Enquanto este estudo inicia-se com a emergência de um consenso de elite sobre raça, medicina e educação, este termina com o Estado Novo, quando o sistema escolar do Rio de Janeiro passou a ser administrado por oficiais militares. Embora o conflito entre reformadores progressistas e católicos tenha sido dramático, o auge do autoritarismo reacionário fez pouco para alterar políticas educacionais racialmente codificadas promulgadas na administração anterior. Ao contrário, a educação militar do Estado Novo deu continuidade e expansão aos programas e práticas que mais diretamente lidavam

com raça. O período do Estado Novo ilustra o desprezo da política irascível que emergiu nas políticas nacionais brasileiras após 1930 e que continua no presente, num consenso não crítico sobre os significados de raça e degeneração, ao lado das prescrições para tratar daquela degeneração.

*

A história de Jacyra ilustra as oportunidades analíticas e desafios metodológicos que este estudo confronta. Existe um número de maneiras de se interpretar o significado da exclusão de Jacyra. Um poderia observar valores racistas entre a elite brasileira ou entre comunidades imigrantes como aquela das freiras, bem como estratégias de resistência ao racismo, como na injúria que irrompeu nos jornais da cidade. A história de Jacyra também poderia ser lida como um exemplo das desigualdades vivenciadas por brasileiros não-brancos. Talvez mais provocativamente, a história poderia ser lida como uma frustração pela não capacidade de se “passar por branco”. A combinação de elementos como os pais adotivos, recursos, e assistentes no meio da elite da cidade não foi suficiente para que Jacyra transpusesse obstáculos baseados em sua cor.

Meu interesse com este trabalho é demonstrar como elaboradores de políticas e educadores formularam valores raciais e aplicaram estes por meio de práticas racializadas. Em outras palavras, como valores de raça e lugar social operam quando eles não rompem no tipo de raro debate público que perpassou a experiência de Jacyra? Nesta análise, não há dialética entre opressores e resistentes e não há dicotomia entre discussões específicas sobre ações com relação à raça e discussões gerais sobre o sistema de educação do Rio de Janeiro. Este não é um estudo sobre comportamento social nem sobre a oposição de idéias. Este texto lida com as formas ambíguas e freqüentemente efêmeras em que educadores transformaram um discurso sobre raça e nacionalidade em práticas diárias em que raça não era geralmente evidente mas sempre significante. Uma idéia central para esta análise é a de que ideologia racial é uma metanarrativa, significando uma complexidade de valores e categorias conceituais que guiaram as formas com que educadores projetaram instituições e práticas.⁹

A metanarrativa de raça na educação pública naturalmente influenciou e foi influenciada pelas metanarrativas de gênero, sexualidade, classe social e

⁹ HIGGINBOTHAM, E. B. African-American women's history and the metalanguage of race. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 17, n. 2, p. 252. Winter, 1992.

nacionalidade. Por exemplo, conforme o emprego de professores pelo sistema de educação do Rio de Janeiro tornou-se um processo de gênero, o favorecimento de candidatas femininas sobre candidatos homens colocou o exercício da educação fora do alcance de candidatos de cor que eram homens. Além disto, esforços empregados pelos reformadores da educação para definir educação como um trabalho feminino era parte de um processo abrangente de profissionalização que também tornou mais difícil para mulheres que eram de cor ou que eram pobres chegar ao critério para tornarem-se professoras. Similarmente, esforços para ensinar as crianças o significado de ser brasileiro, ou a decisão de promover uma criança do primeiro para o segundo grau, eram práticas onde as percepções de elite sobre papéis sociais de raça, gênero e classe operavam ativamente.

Pela observação de momentos desta maré de ascensão de reforma, tanto quanto da introdução de testes de inteligência nas escolas, podemos ver como novas práticas confrontaram pela primeira vez questões de raça. Nas margens da política educacional estavam espaços laicos onde educadores podiam ser abertos em suas discussões sobre o significado de raça sustentado por eles e sobre as formas com que estes significados modelavam seus projetos educacionais. Ao menos como elas foram registradas, conflitos eram raros, mas quando elas são analisadas dentro do contexto maior de construção institucional, estas discussões tornam-se significativas. Em alguns caminhos, muito pouco aconteceu aqui, e ainda assim tudo aconteceu: este não é um estudo de eventos, mas dos arranjos de significado que estes eventos assumiram para o grupo privilegiado de homens brancos da ciência que forjaram o modelo nacional de educação. Algo simples e íntimo como comer, escovar os dentes ou lavar as mãos – atividades repetidas numa constante nos privados espaços dos lares – tornaram-se o assunto de políticas públicas para que objetivavam acabar com a degeneração racial e salvar o Brasil.

REFERÊNCIAS

- BADARÓ, M. *Gustavo Capanema: a revolução na cultura*. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.
- BORGES, D. Puffy, ugly, slothful and inert: degeneration in Brazilian social thought. *Journal of Latin American Studies*, v. 25, p. 235-256, 1993.
- CORRÊA, M. *As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- DÁVILA, J. *Diploma of Whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham: Duke University Press, 2003.
- DE DECCA, E. *O silêncio dos vencidos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREYRE, G. *The masters and the slaves: a study in the development of Brazilian civilization*. 2. ed. New York: Knopf, 1956.
- GOMES, A. G. C. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- HIGGINBOTHAM, E. B. African-American women's history and the metalanguage of race. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 17, n. 2, p. 251-274, 1992.
- HOCHMAN, G. *A era do saneamento*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- IGNATIEV, N. *How the Irish became white*. New York: Routledge, 1996.
- LIMA, N. T.; HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- LIPSITZ, G. *The possessive investment in whiteness: how white people profit from identity politics*. Philadelphia: Temple University Press, 1998.
- ROEDIGER, D. *The wages of whiteness: race and the making of the American working class*. London: Verso, 1991.
- SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp, 1984.
- SKIDMORE, T. *Black into white: race and nationality in nineteenth century Brazilian thought*. Durham: Duke University Press, 1993.
- STEPAN, N. *The Hour of Eugenics: race, gender and nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

STOLER, A. *Race and the education of desire: Foucault's History of Sexuality* and the colonial order of things. Durham: Duke University Press, 1994.

WAGLEY, C. *Race and class in rural Brazil*. Paris: Unesco, 1962.

WEINSTEIN, B. *For social peace in Brazil: industrialists and the remaking of the working class in São Paulo, 1920-1964*. Chapel Hill: UNC Press, 1996.

X, MALCOLM. *The autobiography of Malcolm X as told to Alex Haley*. New York: Random House, 1975.

Texto recebido em 12 dez. 2004

Texto aprovado em 04 fev. 2005