

## 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<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto aborda a mulher negra, aluna da Escola Normal Pública em São Luís-Maranhão, no período de 1930 a 1945, tendo 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. Após sinalizar acerca da oferta e das condições de funcionamento da escola primária em São Luís, principal local de atuação profissional das egressas da Escola Normal, discorre sobre 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. 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.

### INTRODUÇÃO

A partir da década de 1930, 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 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).

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. O que tornou relevante a pesquisa desenvolvida, onde investiguei a formação da mulher negra para o exercício do magistério. O fio condutor do estudo foi o

---

<sup>1</sup> Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Universitário da UFMA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFMA. Email.: nanda.ufma@hotmail.com

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.

Nos limites desse texto, focaremos a invisibilidade da mulher negra na Escola Normal pública de São Luís, discutindo o que nos levou a constatar tal situação, bem como as causas e implicações do silêncio sobre a participação de mulheres negras naquela instituição de ensino.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa historiográfica versou sobre as condições de formação, bem como as exigências colocadas à mulher negra, aluna do curso de formação para o magistério da Escola Normal pública, no período de 1930 a 1945, em São Luís – MA (RODRIGUES, 2011).

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. Analisaram-se as concepções sobre magistério, a forma de ingresso, estrutura e o funcionamento da Escola Normal pública em São Luís. Discutiram-se, ainda, as causas para o silêncio 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. Os resultados serão apresentados, de forma um tanto superficial nas páginas que seguem.

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

A precariedade do arquivo do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense<sup>2</sup> dificultou 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 das mesmas, serviriam de indicativo para localização de documentos, como certidão de batismo, usual em estudos com o sujeito mulher. Por isso, tive que elaborar outras estratégias para realização da pesquisa, analisando documentos oficiais da Diretoria-Geral da Instrução

---

<sup>2</sup> Instituição onde estão localizados os documentos da Escola Normal do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, quando ambos funcionaram no mesmo prédio,

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 identificação de uma denúncia, no Jornal O Imparcial (17.6.1930), de que o Professor Carlos Bender, naturalizado brasileiro, estaria discriminando uma aluna negra. Além disso, no final da pesquisa, localizei o registro fotográfico da presença de aluna negras naquela Escola em obra do Prof. Luís Rego (1933b). 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 influenciar 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 é percebido com outros objetos de estudo. Afinal, 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 (SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 271).

O que corrobora a afirmação de 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, independentemente 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.

Por conseguinte, apenas com as discussões acerca da abolição, seria discutida com ênfase a educação da população negra (FONSECA, 2002). 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. É oportuno, aqui, ressaltar a precariedade na oferta pública de educação no Maranhão.

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.

O ensino primário era o gargalo da educação maranhense. O curso elementar ou primário propriamente dito seria realizado nas escolas isoladas, reunidas, grupos escolares, curso de aplicação e curso noturno (Decreto nº. 46/1931, 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>3</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.

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

---

<sup>3</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.

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. Daí, a grande taxa de evasão, antes mesmo de se concluir a educação primária. Fato que se acirrava em relação à população negra. Como afirma Dávila:

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).

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. 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).

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).

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.

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. 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.

O fato de não haver uma marginalização legal do negro 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.

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).

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 eugeniização 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).

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 (DÁVILA, 2006, p. 242).

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 importancia 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 eugenisção intensiva do seu tipo nacional” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 9.11.1938, p. 2).

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 garantisse 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.

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. Afinal, 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Na análise das informações, percebi 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 constatei que 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.

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.

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.

## 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

ALMEIDA, Antônio Martins. **Exposição apresentada ao Ilustríssimo Presidente da República Dr. Getúlio Vargas**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1935. RODRIGUES, 1993, p. 206),

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

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

FERRETTI, Sérgio F. **Repensando o sincretismo: estudo sobre a casa das Minas**. São Paulo: Ed. USP, 1995.

FONSECA, Marcos Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: EdUFMA, 2003.

MUNANGA, Kabenguele. 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.

REGO, Luís de Moraes. **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.

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)** 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão - São Luís, 2011.

SAVIANNI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vidal. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SILVA, Renato Kerly Marques. **Academia Maranhense de Letras: produção literária e reconhecimento de escritoras maranhenses – São Luís, 2009.** (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

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.

VIVIANI, Luciana Maria. **A biologia necessária: formação de professoras e escola normal.** Belo Horizonte: Argymentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.