

Pesquisas em andamento

Mulher negra e magistério primário

A Construção da Identidade Racial pela representação do "outro"

Gláucia Romualdo dos Santos

Mestranda na Faculdade de
Educação (UFMG)

Resumo

O artigo discute a questão da identidade racial de mulheres negras do ponto de vista do "outro", refletindo sobre a maneira como a sociedade brasileira, de um modo geral, classifica e identifica a população não-branca. Essa discussão é realizada com base em dados coletados no arquivo do curso de magistério do Instituto de Educação de Minas Gerais através dos documentos existentes nas pastas de vida escolar das ex-alunas e nos quais aparece a classificação "cor", ou seja, Certidão de Nascimento, Atestado de Saúde, de Imunização e de Bons Antecedentes.

Palavras-chave: mulher negra, identidade racial, professoras.

Abstract

Black woman and primary teaching: the construction of the racial identity for the representation of the "other"

The article discusses the racial identity that the "others" attribute to the black women, thinking about the way as Brazilian society classifies and identifies the no white population, in a general way. That discussion is accomplished through data collected in the file of the "Instituto de Educação de Minas Gerais" through the formed-students' documents and where appears the classification "color", in other words, Certificate of birth, Certificate of Health, of Immunization and of Good Antecedents.

Key words: black woman, racial identity, teachers.

“O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu”.

No Brasil, a população não branca é um “outro que atemoriza”. Um outro que junto às diferenças guarda muitas semelhanças. O medo de se perceberem tão parecidos brancos e não brancos, faz com que as diferenças sejam sempre buscadas e reafirmadas. Motivo de preocupação, obstáculo ao desenvolvimento do país ou símbolo da nacionalidade brasileira, a parcela da não branca da nossa sociedade foi, desde muito, tema para discussões de intelectuais, médicos e cientistas. Nesse artigo, falaremos da identidade atribuída aos não brancos pelos outros. Focalizamos a população não branca de ascendência negra e utilizaremos o termo não branco(a) referindo-nos a esse grupo. A mulher não branca será a principal personagem dessa reflexão.

O negro na sociedade brasileira

O negro, enquanto escravo, representava uma ameaça futura à sociedade brasileira. Sua presença passa a ser motivo de maior preocupação no período pós-abolição quando os ex-escravos, antes afastados da sociedade pelo fato de

não serem considerados pessoas, mas coisas, passam à condição de cidadãos. Após a abolição, esse “outro” passa a ameaçar a ordem estabelecida, na medida em que assumiu a categoria de *nós*, passando a fazer parte da sociedade brasileira como cidadão liberto. A partir de então, buscaram-se outras formas de afastá-lo dessa incômoda posição e utilizam-se da ciência para estabelecer e justificar diferenças. Segundo Munanga(1999), a preocupação das elites estava na afirmação da influência negativa do negro sobre o processo de formação da identidade étnica brasileira.

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaborações especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os

negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva politicamente mobilizadora(p.51)

Kabengele Munanga cita diversos intelectuais (Sívio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc.) que, desde fins do século XIX, estiveram preocupados com a busca de uma identidade étnica única para o Brasil. A maioria , com exceções, por exemplo, em Alberto Torres, Manuel Bonfim e Gilberto Freyre, acreditava na “inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e a degenerescência do mestiço, com exceções, por exemplo, em Alberto Torres, Manuel Bonfim e Gilberto Freyre. Através das formulações desses e outros nomes, tomam corpo as principais ideologias raciais do pensamento intelectual brasileiro: a “ideologia do branqueamento” e o “mito da democracia racial”. Firmou-se, assim, no imaginário social o ideal-tipo “branco” a ser alcançado, sobretudo através da mestiçagem, e a imagem de um país onde todas as “raças fundadoras” (brancos, negros

e índios) conviveriam em harmonia, sem conflitos, e onde o preconceito e a discriminação racial seriam praticamente inexistentes. Essa imagem do Brasil enquanto “paraíso racial” prevaleceu até mais ou menos a década de 50, quando trabalhos de autores como Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes, denunciaram a existência do preconceito e da discriminação no país¹. Apesar desses estudos terem desmoriado o “mito da democracia racial” suas análises das desigualdades raciais permaneceram atreladas à questão de classe. Foi somente nos anos 80 que a retomada desses estudos buscou afirmar a singularidade da questão racial em relação à classe. Esses trabalhos mais recentes demonstraram a discriminação racial evidenciada no cotidiano através das desvantagens da população não branca em relação à população branca no que diz respeito, por exemplo, às condições de vida, de acesso a empregos melhor remunerados e à educação.

A respeito da educação dos negros no Brasil existem trabalhos de autores como Fúlvia Rosemberg, Regina P. Pinto, Luiz Alberto de Oliveira

Gonçalves, Petronilha B. Gonçalves e Silva, Carlos A. Hasenbalg, entre outros não menos importantes. A denúncia de desvantagens de acesso e permanência da população negra no sistema de ensino é uma constante. Vale transcrever a afirmação de Rosemberg,

Como nas outras esferas da vida social, os negros (pretos e pardos) são também penalizados no plano da educação: enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como freqüentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos. Em linhas gerais, as pesquisas sobre oportunidades educacionais têm encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos, brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para estes últimos no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (Rosemberg et al, 1986; Rama, 1989; Hasenbalg e Silva, 1990; Barcelos, 1993).

Quanto mais elevado, portanto, for o nível de ensino que se observar,

¹ Cf. Guimarães (1999), Schwarcz (1998)

menores serão as chances de acesso de alunos e alunas negras. Fica claro que em cursos de nível médio e superior o contingente desses alunos será menor. É de se esperar também que em cursos como o magistério primário que será aqui analisado, as mulheres negras estejam sub-representadas. Apesar de ser o magistério, especialmente o primário, há muito considerado uma “profissão feminina”, as mulheres negras viram-se impedidas, em sua maioria, do exercício dessa profissão, especialmente a partir do momento que o chamado Curso Normal passou a ser uma exigência para o ingresso à mesma, como veremos adiante.

A discussão aqui proposta, ou seja, falar da identidade racial das mulheres negras, nasceu a partir dos resultados parciais do trabalho de mestrado da linha de pesquisa “História social e Educação”, em curso, da FaE/UFMG. O projeto de mestrado intitulado “*A mulher negra e a representação da docência*” tem como objetivo central compreender como as representações sociais da profissão docente e das professoras, foram reinterpretadas e resignificadas pelas mulheres negras que estudaram no Instituto de

Educação de Minas Gerais (IEMG) entre os anos de 1963 e 1979. Foi pensando nas representações que têm definido a mulher professora e nos comportamentos desviantes a essas que eu me coloquei o problema dessa pesquisa. Historicamente muitas representações de professoras existiram, mas em todas elas, e até hoje, há um elemento que tem se mantido: a preocupação com a manutenção de uma imagem moralmente “idônea” dessas mulheres.

As Representações da Professora

A imagem da professora sempre foi alvo de preocupação da sociedade. Sendo a responsável pela educação das crianças, muito mais às vezes, que da própria instrução, sempre exigiu-se que ela tivesse um comportamento moral inatacável. O controle sobre seus atos, fala, gestos, vestimentas, relacionamento, ultrapassaram os limites da escola, do público, invadindo sua privacidade. A sexualidade das professoras, aparentemente negada, era cuidadosamente controlada. Esse grau de preocupação revela a representação que se pretendeu

construir da professora – uma mulher virtuosa, abnegada, bondosa, uma “mãe espiritual”. Louro(1997) diz essas representações tiveram “um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras, deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora”. De fato, apesar de todas as transformações nesses modelos de professora, há elementos que parecem se manter e ainda sobrevivem no imaginário da grande maioria das pessoas.

Segundo Louro, a primeira representação da professora foi como uma “figura severa, de poucos sorrisos”, totalmente afastada de seus alunos. Ela deveria ser disciplinada para poder disciplinar (p.471). A figura severa serviria como forma de compensar a “natural fragilidade feminina”, demonstrando, assim, mais autoridade. Essa figura muda quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso. Aparece então a imagem da “*professorinha*”, abandonando-se a visão anterior de uma mulher pouco atraente. Essa representação aproximava um pouco mais professora e alunos, procurando manter, contudo, uma distância “segura”. Os cuidados

acerca dessa mulher, no que diz respeito, principalmente, à sua sexualidade, permanecem intocados. Mas, à medida que as teorias psicológicas e sociológicas ganham terreno no âmbito pedagógico, a professora passa a ser denominada *educadora*. “A função da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes”. Mais que instruir, ela deve educar. No final dos anos 60 e início dos 70, com o regime militar e a tecnização do ensino, substitui-se a figura da professora como *mãe espiritual* – elas são chamadas agora de “*profissionais do ensino*”. As tarefas dos professores e professoras passaram a ser mais burocráticas, com atividades de ordem administrativa e de controle. Sua ação didática também se torna mais técnica. Esse novo discurso contrapunha-se à concepção do magistério como uma extensão das “atividades maternas, de cuidado, apoio emocional, etc”. Quase como uma negação à falta de afetividade, os professores e professoras começam a utilizar o termo *tia* para identificarem-se. Essa denominação, contudo, acaba sendo apropriada pelo

discurso tecnológico, pois favorece o anonimato da professora excluída do processo de produção do saber. A tia não tem mais o papel de pensar ou decidir sobre a educação das crianças, é uma mera executora, anônima no processo de ensino. Paralelo a esse processo de profissionalização teria se dado a proletarização da docência. Nesse contexto, os movimentos de luta por melhores salários fazem nascer o discurso sobre as *trabalhadoras e trabalhadores da educação*.

Certamente, entre a representação da *professorinha* e da *trabalhadora da educação* muito se modificou. Contudo, sabemos que ainda hoje ninguém aceitaria que uma professora tivesse um comportamento “socialmente reprovável”. Embora o controle de sua imagem não seja mais tão rígido quanto no passado, esse tipo de preocupação persiste. Considerando a presença de professoras negras no magistério da educação básica, como articular as representações históricas das mulheres negras com aquela da professora “idônea” que sempre teve uma imagem “limpa”? A imagem social da mulher negra não é de forma alguma “limpa”. Como escravas sempre tiveram uma

imagem relacionada ao “malévolo” por serem consideradas seres excepcionalmente excitáveis. José Veríssimo, um autor de fins do século XIX, já falava sobre a influência da mulata “no amolecimento de nosso caráter”. A mulher negra significava uma ameaça de perversão e, ainda hoje, é vítima do preconceito e da discriminação verificada de várias formas, ainda que de maneira sutil.

A Professora Negra

Nilma Lino Gomes realizou um importante trabalho sobre professoras negras. Nesse, a autora mostra como a construção da identidade das professoras negras com as quais trabalhou em sua pesquisa foi influenciada pelo racismo e pela discriminação racial aos quais essas mulheres foram submetidas em suas vivências. A família, o círculo de amizades, a participação em movimentos sindicais e a própria experiência escolar, também exerceram influência na construção da sua identidade e na sua prática profissional.

Essas mulheres negras ao se tornarem professoras, ‘saíram do seu

lugar', isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (p.28).

Apesar dessas mulheres negras professoras terem, de certa forma, rompido com o destino que a sociedade brasileira racista lhes impôs – não só a elas, mas a toda a população negra – elas também reproduziram os discursos construídos ao longo da nossa história e que têm servido para justificar ou ignorar a situação de extrema desigualdade de condições e oportunidades da população negra. Teorias como da “inferioridade dos negros”, o “ideal do branqueamento”, o “mito da democracia racial”, ainda se fazem presentes no imaginário social e evidenciam-se nas falas das próprias professoras negras observadas nessa pesquisa. Isso demonstra uma identidade, muitas vezes, conflituosa

dessas mulheres negras que conquistaram espaços afirmando-se e, ao mesmo tempo, negando-se. Afirmam-se ao reconhecerem que foram submetidas em suas vivências à discriminação racial, negam-se quando ignoram o preconceito e a discriminação que acontecem na escola – seu campo profissional – e quando não assumem sua pertinência racial, como estratégia de “sobrevivência”.

Ao saírem “do seu lugar”, as mulheres negras certamente tiveram que assumir novas posturas para permanecerem nesse novo espaço conquistado. Mas a discriminação e o preconceito provavelmente devem tê-las atingido na maioria dos casos.

Outro trabalho que ajuda na reflexão sobre a professora negra em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Mato Grosso foi realizado por Müller (1999). Essa autora fala sobre a existência de professoras não brancas no Brasil desde o final do século XIX, porém observa a quase ausência da mulher negra no magistério a partir do final da década de 20 e o posterior aumento da sua presença após os anos 60, quando da ampliação de

vagas nos cursos de magistério. Na década de 20, a professora teria adquirido o papel de “construtora da nação” e seu modelo não deveria restringir-se à moral e conduta profissional, mas seria também estético e físico.

As políticas de ensino que na década de 20 vieram coroar e consolidar todo um processo de disciplinarização do professorado primário, e de preparação para que essas professoras assumissem seu papel na construção da pátria. Tais processos, que haviam começado anos antes, em nome de dar instrução a todos os brasileiros independentemente de sua origem social, também foram responsáveis por criar tantas regras e normas para o ingresso e permanência no magistério, que tornaram quase impossível a presença de professoras escuras. É por isso que, nas velhas fotografias das Escolas Normais ou de grupos de professoras, quase não vemos professoras escuras. (p.61)

Nos anos 60, a afirmação do “reaparecimento” da mulher negra nos cursos de magistério e como professoras coincide, em Minas Gerais, com a criação do Curso Normal Noturno do IEMG (1963)

e, posteriormente, na década de 70, com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino no. 5692/71. As mudanças acarretadas no sistema de ensino a partir desse período podem ser consideradas fatores que contribuíram para a entrada da mulher negra para o magistério. Contudo, quando a mulher negra conquistou esse acesso, o magistério já não era mais o mesmo.

Amaral(1985) fala da “ideologia da democratização do ensino” que se instalou no Brasil a partir da implantação da Lei nº 5692/71. Segundo a autora, com o advento dessa lei, a onda da ampliação do acesso ao ensino tomou conta do país, surgindo as resoluções que instituíram o critério de carência como prioritário para a distribuição de vagas nas escolas públicas do estado. Essas resoluções, juntamente com a implantação do curso normal noturno, teriam levado a uma mudança no perfil da normalista do IEMG. As alunas que ali passaram a ingressar eram consideradas de “baixo capital cultural”. A qualidade do ensino teria caído, assim como o prestígio da instituição e do curso de

magistério. Através das entrevistas que a autora realiza com professores e administradores do IEMG, fica evidente uma visão preconceituosa em relação às alunas que passaram a ingressar no curso, juntamente com uma baixa expectativa de rendimento. O curso noturno foi considerado, igualmente, de pior qualidade que o diurno, assim como sua clientela, detentora de um nível de conhecimento inferior. Suas alunas eram consideradas mais velhas e haveria “predominância de empregadas domésticas e comerciárias”. O nível intelectual da clientela foi considerado o grande responsável pela queda de qualidade e do prestígio do curso⁵. Apesar dessas entrevistas não deixarem explícita, em momento algum, a questão do pertencimento étnico-racial das alunas, podemos indagar quem seriam essas “empregadas domésticas”.

Procurando entender a articulação dos discursos apresentados no trabalho de Ana Lúcia Amaral com aqueles que afirmaram um aumento no número de mulheres negras no magistério no período dessas mudanças (décadas de 60 e 70)

procurei fazer um levantamento de dados numéricos das mulheres negras que freqüentaram o Curso Normal do IEMG, instituição considerada por muito tempo uma escola de elite, entre os anos de elite, observando possíveis variações no número de matrículas com base em mudanças na legislação educacional. Esse período foi subdividido em três etapas para investigação: 1963 a 1966, 1972 a 1975 e 1976 a 1979. Essas etapas correspondem, respectivamente, à criação da Escola Normal Oficial Noturna do IEMG (Lei nº. 2945 de 8/11/63), da entrada em vigor do chamado “Critério de Carência” para a distribuição de vagas para o primeiro e segundo graus nas escolas públicas do estado de Minas Gerais, como parte da política de ampliação do acesso ao ensino (Res. nº. 5, de 03/2/72 da Secretaria de Estado da Educação) e, finalmente, da modificação na admissão por critério de carência para o ensino de segundo grau para IEMG, sendo vedado aos seus alunos do primeiro grau o acesso automático ao segundo grau (Res. nº. 1728, de 10/1/76, da SEE). As vagas passaram a ser disputadas com estudantes das mais

diferentes escolas seja por classificação no exame de seleção (40% das vagas), seja pelo critério de carência (60% das vagas).

A Pesquisa de Campo

A primeira fase da coleta de dados da pesquisa de mestrado, isto é o levantamento de informações referentes ao número de estudantes brancas e não brancas relativo aos períodos delimitados acima, deu origem a essa nossa discussão e foi realizada por meio dos documentos presentes nas pastas de vida escolar de ex-alunas do Curso Normal (chamado posteriormente de curso de magistério), situados no arquivo geral de IEMG. Os documentos utilizados foram a Certidão de Nascimento e os Atestados de Imunização, Saúde e de Bons Antecedentes. As fotografias foram essenciais para a pesquisa como um tipo de “dado comparativo” com informações coletadas nos documentos e, na falta desses, serviram como única forma de identificação.

Os documentos apresentavam a classificação por “cor” da pele ou “cúrtis”, significando, no entanto, muito

mais que a simples pigmentação. Essa classificação mostrou-se bastante ambígua. Os documentos analisados trouxeram, muitas vezes, classificações diferentes com relação à cor de uma mesma aluna, que poderia ser classificada como branca e como morena, ou como morena e parda, por exemplo, em documentos diferentes. Assim, além do problema da subjetividade da classificação por “cor”, a identificação dessas mulheres ainda fica mais complexa, já que uma mesma pessoa aparece classificada com cores diferentes conforme o documento pesquisado. As fotografias ajudaram a perceber a complexidade desse sistema de classificação por cor, apesar de trazerem outras dificuldades, pois além de serem em “preto e branco”, e muitas já amareladas pelo tempo, não representam, de modo algum, dados objetivos.

Foram levantadas pelos documentos as seguintes classificações quanto à cor das alunas: branca, clara, morena, morena-clara, escura, parda, preta, roxa e amarela. Os grupos de cor foram de brancas e morenas, respectivamente. Porém, aquele que desperta interesse maior é o grupo

das "morenas" no qual parece ser possível a inclusão de grande parte das alunas, desde aquela de cor mais clara até a de cor mais escura. Entre as alunas classificadas como não brancas a cor "morena" apareceu em cerca de 78,8% dos casos, contra apenas cerca de 16,7% e 3,7% nas cores "parda" e "preta", respectivamente. Como morenas foram classificadas muitas mulheres fenotipicamente brancas e a maioria das mulheres não brancas, que foram classificadas muito mais como morenas que como pardas ou pretas, mesmo quando, pela fotografia, aparentavam a cor da pele bastante escura e outros traços fisionômicos claramente atribuíveis a indivíduos da raça negra.

A dimensão do gradiente, da hierarquia que é construída através de aproximação tem no moreno seu ponto de maior síntese. O moreno é por excelência a metonímia porque o termo pode ser usado para falar dos três domínios de classificação. Moreno é preto, mas também branco de cabelo escuro. Moreno é preto, mas também pardo ou preto mais claro.

Ser "moreno" pode significar, simplesmente, uma forma de falar do

branco brasileiro queimado de sol pela própria posição do país, ou já não mais tão branco devido a uma possível ascendência miscigenada, ou, por outro lado, pode significar um modo de amenizar o "peso" da raça negra demonstrando, assim, um certo status social. Também pode ser uma forma de classificar os indivíduos por uma "cor" que, na verdade, diz pouco sobre a cor de quem se fala. Afinal, queimados de sol ou não, brancos ou negros, todos nós, algum dia, podemos nos declarar "morenos".

Em número menor, mas igualmente interessante, é o fato de algumas mulheres fenotipicamente não brancas serem classificadas como "brancas" ou "claras". O fato dessas alunas já estarem em um nível de ensino mais elevado parece influenciar em sua classificação nos documentos de modo a "embranquecê-las", pois grande número de alunas que apareceram classificadas como "pretas" ou "pardas" em um dos documentos, em pelo menos um dos outros, foram classificadas dentre uma das gradações de cor mais claras.

Foi possível, apesar dos dados não estarem ainda totalmente sistematizados, perceber um aumento

gradativo de alunas não brancas no curso de magistério do IEMG. Esse aumento, ainda que tímido, se dá principalmente a partir da década de 70 e com uma presença maior de mulheres consideradas pardas e pretas, no curso noturno. Isso parece reafirmar as suspeitas de que nos discursos preconceituosos levantados nas entrevistas citadas no trabalho de Amaral, acima referido, estava subentendida uma conotação racial. O maior acesso das mulheres negras ao magistério significou uma mudança na representação da professora que historicamente se constituiu. Sua presença incomodou, levando à construção de uma nova representação de professora e de magistério. Entretanto, que espaços escolares estariam hoje ocupando as professoras negras? Apesar de não possuímos dados numéricos precisos a esse respeito, uma breve observação permite afirmar que, para os filhos da elite, a professora branca ainda é a representação mais presente.

Fica igualmente claro, por esse levantamento, que no Brasil as pessoas não são classificadas segundo sua origem étnico-racial, mas segundo sua aparência física (cor da pele,

traços fisionômicos, tipo de cabelo) somados à sua posição social, incluindo aí sua condição econômica e nível de instrução. Além disso, uma pessoa não tem sua identidade racial definida ao nascer. Essa pode mudar ao longo de sua vida, fazendo com que aquela pessoa “embranqueça” ou “escureça” e em circunstâncias e regiões diferentes seja classificado de modos diversos. Como afirma Rosemberg (1998):

Na América Latina no geral, e no Brasil em particular, desenvolveu-se uma prática de classificação racial que se apóia em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa (classifica-se a cor), diferentemente da norte-americana que se baseia na 'regra da hipodescendência', isto é, a partir da descendência. No Brasil, a classificação é de cor, não é dicotômica (branco versus negro) é fluida, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo, assim, a possibilidade de passagem da 'linha de cor' em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo. Isso se traduz pelo ditado: 'o dinheiro embranquece' (p.73).

Schwarzc (1998) completa essa idéia:

O tema raça é ainda mais complexo na medida em que inexistem no país regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma consensual. Afinal, estabelecer uma 'linha de cor' no Brasil é ato temerário, já que essa é capaz de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação. Aqui, não só o dinheiro e certas posições de prestígio embranquecem, assim como, para muitos, a 'raça' transvestida no conceito de 'cor', transforma-se em condição passageira e relativa. (p.182)

Essa forma de identificar as pessoas pelas "marcas" físicas ou sociais não só é visível na hetero-classificação como também na auto-classificação da população brasileira não branca. Isso fica claro se nos lembrarmos das 136 cores que os brasileiros se atribuíram na PNAD-76 (Schwarzc, 1998, p.227) Esse levantamento do IBGE demonstrou o quanto é fluida a identidade racial da população brasileira não branca. Também demonstra uma forte influência do ideal do branqueamento que, apesar

de não mais fazer parte do pensamento intelectual, permanece fortemente enraizado no imaginário social, representando realmente um ideal a ser alcançado, seja pela mestiçagem ou pela ascensão social. Sendo assim, se é pelas marcas que se identificam pessoas, também o preconceito racial no Brasil evidencia-se como um preconceito de "marca". Como afirma Schwarzc:

O resultado de nossa indeterminação nas distinções raciais faz com que o fenótipo, ou melhor, certos traços físicos como formato de rosto, tipo de cabelo e coloração de pele se transformem nas principais variáveis de discriminação. Oracy Nogueira, em 1954, já arriscava uma explicação nesse terreno: teríamos um preconceito de marca – uma classificação quase imediata - por oposição ao preconceito de origem, mais próprio ao contexto norte-americano, no qual quem descende de uma família negra (a menos de três gerações), e a despeito da aparência, é sempre negro (p.226).

Falar da identidade racial no Brasil é, portanto, difícil já que as

identidades não estão resumidas no modelo branco x negro. "A percepção social da raça, do fenótipo, no Brasil se dá na forma de um contínuo de cor que vai de um extremo onde está o negro a um outro onde está o branco, e as pessoas se localizam em pontos diferentes deste contínuo de cor (Hasenblatg, 1987). É complicado dizer quem é branco ou negro, já que nenhuma dessas duas identidades está claramente definida. Acredito que um dos grandes problemas para a realização de trabalhos sobre questões raciais no Brasil é tentar resumir a situação brasileira naquele modelo dual de brancos e negros. A especificidade de nosso modo de identificar deve ser objeto de análise. É importante discutir como os indivíduos transitam por essas diferentes, identidades considerando-as tanto na auto como na hetero-classificação. De nada adianta dizer que o outro é negro ou branco sem considerar como ele se identifica. Da mesma maneira, não dá para compreender o processo de construção dessa identidade sem buscar suas relações com a forma ou as formas como esse sujeito é identificado socialmente. Auto-

classificação e hetero-classificação perpassam-se mutuamente, sem que sejam necessariamente iguais. Como afirma Hall, (1999):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p.13)

Junto à identificação que foi atribuída nos documentos às alunas não brancas do IEMG deve ser analisada a forma como essas mulheres têm assumido, ou não, aquelas identidades. Contudo, os dados aqui apresentados não permitem esse tipo de análise que será deixada para outra oportunidade.

A conclusão à qual podemos chegar é que não existe uma identidade racial negra plenamente unificada no Brasil. Existem diferentes identidades assumidas e atribuídas à população não-branca que usam dos gradientes de cor e da posição social

para se construírem. Na vida cotidiana, homens e mulheres não brancos assumem identidades diferentes que não são, necessariamente, permanentes e sim transitórias e circunstanciais. Mesmo no plano das lutas políticas a mobilização esbarra na realidade que separa, divide, a chamada população negra. O ideal do branqueamento visivelmente não se concretizou como foi originalmente gestado, mas suas raízes permanecem profundas levando ao branqueamento identitário e cultural da população não branca.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O ensino feminino laico no século XIX. *Teoria e Educação*, n.4, 1991.
- AMADO, Tina & ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, fev. 1992.
- AMARAL, Ana Lúcia. *A pseudo-democratização da escola normal: um estudo no Instituto de Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 1985.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, fev. 1987.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. *Magistério primeiro e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL, Lei n. 2945 - 08 de novembro de 1963 - Institui a Escola Normal Oficial Noturna do Instituto.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/ED.34,1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed. 1999.

- HASEMBALG, Carlos. ^a Desigualdade social e oportunidade educacional - a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, nov. 1987.
- _____. Negros e Mestiços: vida, cotidiano e movimento (entrevista). *Proposta*, n.51, nov. 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed.UNESP,1997.
- MAGGIE, Yvonne. "Aqueles a quem foi negada a cor do dia": as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Centro Banco Cultural do Brasil, Ed. Fiocruz/CCBB, 1996.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (org.). *História da Vida Privada no Brasil*, vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras,1998.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 3a. ed. 1985.