

A ESCOLA E O “DILEMA BRASILEIRO”: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ (1900-1904)

RAFAELA PAIVA COSTA¹

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO²

A escola esteve no centro das ações do Estado Republicano no esforço de legitimação do seu construto ideológico para a população, por meio do qual objetivou alcançar estabilidade política e controle social, dado o período bastante conturbado pelo qual passara na primeira década de sua vigência. Por sua vez, o campo educacional, enquanto espaço social, não deixaria de refletir muitas das demandas e questões que estavam presente em toda a sociedade.

Uma importante discussão da intelectualidade brasileira do final do século XIX e início do XX foi o que se convencionou chamar de “dilema brasileiro” (DAMATTA, 1993), isto é, a necessidade de adequação da realidade étnico-racial nacional, notadamente miscigenada, ao modelo de “civilização” europeu, para o qual esta mistura era condenável (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993, 2001). O projeto político republicano de legitimação do seu construto ideológico em prol do desenvolvimento da *nação* brasileira também refletiu este incômodo. Pretendemos, dessa forma, analisar o modo como esta temática de proporções internacionais circulou no meio educacional paraense e se relacionou com o modelo de formação de professores aqui ensejado.

O “problema da raça”³ brasileiro esteve ligado ao antagonismo entre o processo histórico de composição étnico-racial do Brasil, notadamente miscigenado, e o

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Graduada em História pela Universidade Federal do Pará, e Mestranda em Educação pela mesma Instituição. Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA).

² UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

³ É no século XIX que a noção de *raça* entre os homens foi efetivamente proposta por Georges Cuvier, no que se refere à “existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (AZEVEDO, 1990; SCHWARCZ, 1993). Neste contexto, diferentes visões foram forjadas na tentativa de explicar um problema ainda mais remoto: as origens da humanidade. Dentre elas, destaca-se a corrente *monogenista*, de inspiração bíblica, que admitia uma origem única para todas as pessoas (sendo as diferenças notáveis entre os povos o resultado da degeneração ou perfeição do Éden); e a

modelo de “civilização” europeu que se pretendia alcançar, para a construção da *nação* de acordo com os “padrões” positivistas e, principalmente, evolucionistas da época. A mistura racial foi vista com maus olhos pelas chamadas *Teorias Raciológicas Européias*, que aqui tiveram grande influência na segunda metade do século XIX. Estas teorias relacionaram-se a um conjunto de formulações desenvolvidas na Europa Ocidental de cunho social e biológico, cristalizadas pelo chamado *Evolucionismo Cultural* e *Darwinismo Social*, as quais, com o respaldo da ciência da época, classificaram os povos do mundo em raças hierarquicamente diferenciadas ⁴.

Aqui no Brasil, estas teorias ganharam amplitude quando, em 1840, o recém-nascido Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) promoveu um concurso ao premiar o melhor plano para a escrita da História do Brasil, em consonância com o novo ânimo que a Independência (1822) tinha há pouco trazido para os grupos intelectualizados do país. Neste momento, um projeto de unidade nacional já era corrente na elite pensante local, com vistas à construção de *representações sociais* que refletissem o abandono do *status* de Colônia e construção de uma auto-representação independente (WEHLING, 1998).

O vencedor foi o naturalista alemão Karl Von Martius, para o qual, aos moldes da ciência evolucionista do momento, esta história deveria ser contada como resultado da união de três raças, cujas contribuições seriam: dos brancos, a herança da *civilização*; do negro, a força e o trabalho; e do índio, a ingenuidade e a pureza (DAMATTA, 1993; ORTIZ, 1985; SCHWARCZ, 1997 e 2003). No entanto, a mistura que havia sido desenvolvida por séculos no Brasil era absolutamente condenada pela perspectiva biologizante na qual a ciência do ocidente estava envolvida. O Brasil – enquanto verdadeiro “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2001) – foi tido por intelectuais

poligenista, que acabou prevalecendo, para a qual existiriam vários centros de origem de criação que correspondem às diferenças raciais observadas no momento. “Foi no século 19 que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidade e do devir dos povos” (SCHWARCZ, 2001, p. 22).

⁴ Sobre o tema, ver: Thomas E. Skidmore. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; Lilia Moritz Schwarcz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; Roberto DaMatta. “Digressão: fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, pp.58-85; e Renato Ortiz. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

estrangeiros e muitos nacionais⁵ como um povo de raças degeneradas pela miscigenação e propenso ao insucesso.

O que se fez, então, no Brasil, segundo Schwarcz (1993), foi um uso criativo dessas teorias racistas, no momento em que, descartando o que não interessava e ressaltando tudo aquilo que pudesse abrir uma brecha para a interpretação de que esta era uma nação rumo à *civilização* e ao *progresso*, passou-se a interpretar a miscigenação não mais como elemento de condenação da nação (tal qual, de fato, uma leitura literal dessas teorias afirmaria), mas como saída capaz de proporcionar o *embranquecimento* da população (DAMATTA, 1987; ORTIZ, 1985; VENTURA, 1991; SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976, OLIVEIRA VIANNA, 1932)⁶.

A miscigenação, antes tida como o elemento que condenava a *nação*, fadada ao insucesso racial – quiçá à extinção, já que se chegou mesmo a questionar a fertilidade do mestiço (SCHWARCZ, 1993) –, passou então a ser a saída pela qual seria alcançado o ideal branco e *civilizado* europeu⁷. E, mesmo que tal projeto não tenha sido possível, afinal, não se conseguiu branquear a população, o resultado imediato se transformou, por si só, naquilo de que os grupos preocupados com o futuro racial do país precisavam: uma *nação* misturada, miscigenada – o país da *Democracia Racial*. Essa idéia garantia a ausência do ódio racial que tanto assolava o mundo em guerra, e que passou a ser cantada em verso e prosa desde então, tornando-se um elemento basilar para a

⁵ No contexto europeu, as teorias raciológicas foram sistematizadas em duas vertentes principais: evolucionismo cultural e darwinismo social: a primeira não chega a encarar a miscigenação como degeneração, enquanto a segunda não vislumbrava a menor possibilidade de mistura de raças, já que se afirmava a pureza racial como um sinal de superioridade biológica e social. No Brasil, esta última corrente foi representada principalmente pelo médico criminologista Nina Rodrigues, da Escola de Medicina da Bahia (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993).

⁶ Através do cruzamento com a raça branca, que se acreditava possuir genes dominantes aos das outras raças, começou-se a pensar e a prever que, geração após geração, a população fosse embranquecendo, até que, em mais ou menos 100 anos (SCHWARCZ, 1993) se extinguisse definitivamente a “mancha negra” que tanto envergonhava a nação. “A valorização da mestiçagem e a ideologia do branqueamento foram contribuições originais que atenuaram, ainda que parcialmente, o racismo científico então dominante. Enquanto Nina Rodrigues e mesmo Euclides da Cunha pensavam a miscigenação como sinônimo de degeneração, Romero propôs o ‘branqueamento’ como saída para reabilitar as raças ‘inferiores, integradas à civilização, ao serem extintas pela mistura progressiva [...] uma ‘solução’ para o dilema racial que escapava às previsões pessimistas sobre o futuro da civilização no Brasil, sem contestar, porém, os fundamentos do racismo” (VENTURA, 1991, p. 61).

⁷ “Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista” (SCHWARCZ, 1993, p. 65). Com alguns rearranjos teóricos, o modelo racial, que servia para explicar as diferenças e hierarquias, já não impedia a viabilidade de uma nação mestiça.

construção da identidade nacional durante o século XX (SCHWARCZ, 1993, 2000; DAMATTA, 1993; ORTIZ, 1983).

Mas este também era um momento propício para alimentar alguma esperança com relação ao caso brasileiro: a produção da borracha que ganhou relevância nos anos 1840, atingindo seu auge a partir de 1870, gerou um excedente que garantiu ao Estado os recursos para as transformações da estrutura urbana da região necessárias ao ideal eurocêntrico que se buscava alcançar. Segundo Sarges (2000), foi um processo de reelaboração da expressão de poder de uma nova classe, a burguesia, resultante da própria necessidade imposta pela internacionalização da economia capitalista, de criação de condições concretas para a ampliação e reprodução do capital. A economia da região ganha *status* internacional, tendo para isso que atingir um padrão de civilização por meio da propagação de uma nova moral baseada no controle das classes pobres⁸ e do aburguesamento de uma classe abastada (SARGES, 2000).

No final do século XIX esse processo se intensificou para além do alargamento de ruas, construção de luxuosos prédios, cafés, luz elétrica, bondes, ferrovias, etc⁹. Com essas políticas, acreditou-se ser possível o encaminhamento da população rumo à *civilização* aos moldes franceses. De fato, em eventos internacionais como a exposição que o país apresentou nas comemorações de 1899 em Paris, essa era a

⁸ Sidney Chalhoub (1986), analisando o cotidiano das classes trabalhadoras do Rio de Janeiro da *Belle Époque*, salienta que o problema do controle social dos trabalhadores compreendeu todas as esferas das suas vidas, exercendo a tentativa de disciplinarização rígida do tempo e do espaço no ambiente do trabalho, bem como da normatização das relações pessoais ou familiares até a vigilância contínua de seus ambientes de lazer, como o botequim. Assim, segundo Chalhoub, no contexto de transição do sistema agrário-escravista para o livre-urbano, foi ressignificado o conceito de trabalho, tratado então como elemento central na ideologia republicana de exaltação da ordem para o alcance do progresso rumo à civilização, capaz de integrar a população ex-escrava à dinâmica capitalista, na qual esta se transformou em um grande contingente de mão-de-obra barata. Para as classes populares, a cidadania estava então baseada no amor ao trabalho, por meio do qual retribuiriam a sociedade que as acolheu. Entretanto, a despeito do controle estatal, essas classes mantêm relações de poder alternativas às instituições formais, orientadas por uma cultura popular criativa e autônoma, que se estabelecem no interior dos microgrupos socioculturais dos quais fazem parte, para além dos mecanismos de dominação que lhes são empreendidos.

⁹ A nova ordem econômica e a filosofia financeira nascida com a República impunham não somente a reordenação da cidade através de uma política de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes sociais. Era preciso alinhar a cidade aos padrões da civilização européia. Desse modo, a destruição da imagem da cidade desordenada, feia, promíscua, imunda, insalubre e insegura, fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa), que a cidade de Belém era o símbolo do progresso, imagem que se transformou na “obsessão coletiva da nova burguesia” (SARGES, 2000, 16).

imagem que se queria “vender” para o mundo (GAIA, 2000, 2005) ¹⁰. Mas seu proclamado sucesso deve ser compreendido com reservas, visto que destruir cortiços e empurrar as classes populares para a periferia da cidade não as fez desaparecer, nem a elaboração de um código de conduta em que figuravam normas como “não cuspir na rua”, “não transitar em lugares públicos sem camisa” etc. a transformou em “civilizada”. Todas essas políticas foram lidas e reinterpretadas por esses grupos, da mesma forma como não se pôde simplesmente introjetar na população as prerrogativas ideológicas republicanas do dia 14 para o dia 15 de novembro de 1889 (no caso do Pará, 16 de novembro de 1889).

No período que analisamos, 1900 a 1904, estas representações acerca das raças ainda estavam muito presentes nos discursos da intelectualidade nacional, ao mesmo tempo em que começamos a perceber traços da nova visão que se fez sobre o “dilema racial” brasileiro, de cunho culturalista, popularizado a partir da obra de Gilberto Freyre, já na década de 30 ¹¹. Interpretamos como natural a presença de ambos os traços no conteúdo da revista, dado o período de transição de séculos e de paradigmas “científicos”, cuja mudança se encaminha de modo processual, influenciando-se mutuamente.

Gilberto Freyre (1933), mesmo não cunhando a expressão “Democracia Racial” – segundo Guimarães (2002), dita provavelmente pela primeira vez por Arthur Ramos, em 1941 e, em seguida, por Roger Bastide, em 1944 –, popularizou no imaginário social a sua idéia do “convívio harmônico” inter-racial proporcionado pela miscigenação aqui historicamente processada, a qual só foi questionada décadas mais

¹⁰ “Sem possuir propriamente uma nação e com um Estado reduzido ao servilismo político, o Brasil carecia, portanto, de uma ação reformadora nesses dois sentidos: construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país. Foram os dois parâmetros básicos de toda a produção intelectual preocupada com a atualização do Brasil diante do exemplo europeu e americano” (SEVCENKO, 2003, p. 103).

¹¹ É inquestionável a importância histórica da vasta produção multidisciplinar da obra de Gilberto Freyre. Seu trabalho mais emblemático, *Casa Grande & Senzala* (2005), publicado inicialmente em 1933, marcou a historiografia, a sociologia, a antropologia etc. nacionais como um verdadeiro ponto de inflexão entre aquilo com o que vinham se debatendo os estudos acerca da adequação da realidade brasileira aos parâmetros de *nação rumo à civilização* propostos na Europa do século XIX, e a constituição de uma base singular a partir da qual (a *miscigenação*) seria fundamentado todo o nosso ideal de identidade nacional: *o país da mistura*. Ou seja, Freyre transformou o maior *problema brasileiro* naquilo que seria aclamado como a sua *maior qualidade*, frente a um mundo castigado pelo ódio racial. O Brasil se tornou, na primeira metade do séc. XX, no *espelho do mundo* (COELHO, 2002).

tarde, quando dos estudos de novas gerações¹². Freyre, por sua vez, não deixa de refletir um pensamento de época, à resolução do “dilema brasileiro” cuja gênese está situada naquele incômodo intelectual das últimas décadas do século XIX.

No conteúdo da revista, identificamos traços deste pensamento embrionário:

“Desde o momento em que o colono se achou impotente para, na luta com o solo, arrancar d’este o minério precioso, escravizou o índio, estabelecendo a escravidão vermelha. Esta porém foi pouco dura, porquanto o gênio indomável do aborígine impelia-o sempre á liberdade, não se conservando na submissão, na passividade esperada pelo escravizador. Fugia, revoltava-se ou morria o índio, sem ter prestado os grandes serviços ambicionados pela cobiça. Além d’isso, em favor do gentil ergue-se a voz poderosa do jesuíta, que abre por isso luta franca com o colono. E a começar de 1570 consegue que Dom Sebastião reconheça a liberdade de seus protegidos, o que ainda foi feito em 1603 por Felipe II, mais tarde, em 1679, no governo de João IV. Um homem extraordinário, um grande defensor do índio evidencia-se em 1653. O padre Antonio Vieira que vem trazer o concurso do seu talento, a

¹² Florestan Fernandes marca a sociologia e os estudos sobre relações raciais no Brasil, que até então somente reproduziam o ideal da Democracia Racial como “fonte de orgulho nacional” – ainda que tal denúncia já viesse sendo feita desde a década de 1920 por vários grupos, artistas e pensadores ligados ao Movimento Negro (HUNTLEY & GUIMARÃES, 2000), em seus diferentes vieses (HANCHARD, 2001). No entanto, Fernandes conclui que a discriminação e as desigualdades raciais no Brasil fossem heranças diretas do período escravista ainda tão recente, e que, com o passar do tempo e o desenvolvimento da sociedade capitalista – pautada nas relações de mercado que priorizam habilidades e competências não ligadas à cor e origem racial – pouco a pouco essa realidade seria modificada e o racismo extinto. É Carlos Hasenbalg quem vai completar o raciocínio iniciado por Fernandes acerca da realidade racial brasileira de modo a embasar a maior parte dos trabalhos sobre o tema até hoje: segundo o autor, de fato, a discriminação e as desigualdades raciais do país estão fortemente ligadas ao período escravista, mas não só a ele; a cada novo momento e espaço social, o negro sofre novas restrições que ratificam tais desigualdades raciais, formando o que ele chamou de “ciclo de desvantagens” dos negros (GUIMARÃES, 2002a). Esta tese possibilitou também o desenvolvimento de estudos sobre a implementação de ações afirmativas no Brasil. Quanto ao tema consultar: GOMES, 2004; CAVALLEIRO, 1996; MUNANGA, 1996; SISS, 2005; BRANDÃO, 2005; SANTOS & LOBATO, 2003; SANTOS, 2005; BERNARDINO & GALDINO, 2004; MEDEIROS, 2004. Ainda que oficialmente os estudos de Florestan Fernandes, na década de 50, tenham sido responsáveis pelo reconhecimento da existência do racismo no Brasil – um racismo velado, não-afirmado, escondido atrás do mito da “Democracia Racial”: o chamado *racismo à brasileira* (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 2000, 2002a, 2004; MUNANGA, 1988) –, datam pelo menos da década de 20 as denúncias do Movimento Negro acerca da discriminação sofrida pelos negros no país. Essa crítica foi muito bem explorada por Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro, ainda que, em um momento inicial, a pauta desse grupo estivesse ligada a uma perspectiva culturalista ou, simplesmente, integralista. É somente na década de 70 – com a anistia política e o retorno de muitos ativistas exilados nos Estados Unidos que tiveram contato com o Movimento Negro de lá, cuja perspectiva tendia mais para a política reivindicatória – que o Movimento Negro brasileiro, difundido em várias instituições e em consonância com novos estudos, como os de Carlos Hasenbalg, a respeito das relações raciais no país, vai assumir uma nova postura de enfrentamento da *hegemonia racial* existente no Brasil (HANCHARD, 2001). O resultado disto é que, uma década mais tarde, foi possível perceber a difusão de cursos de pós-graduação (notadamente, especialização e mestrado) acerca da temática das relações raciais no país, assim como a maior inserção do Movimento Negro na academia. Os estudos, dos anos 90 para cá, passaram então a ser, cada vez mais, conduzidos por uma intelectualidade negra que discute, de outro ponto da sociedade – dos institutos de pesquisa e das cadeiras das universidades –, as desigualdades raciais nacionais. Deste novo lugar, estes agentes dispõem agora do discurso da autoridade científica para tratar de problemas que não são “de negros”, mas problemas estruturais da sociedade brasileira (MEDEIROS, 2003).

subtileza convincente do seu argumento, a potencia de sua oratória, á causa dos opprimidos. Muito lucha, muito soffre, porém muito consegue o grande padre que, em sua fé inquebrantável de apóstolo, no seu infatigável entusiasmo de evangelizador vergasta os tyranos e defende os escravizados. Com este apoio não cessam as perseguições, é verdade; falham, entretanto, as tentativas do completo escravizamento. Aparece então a idéa de escravizar o africano já conhecido, cujas disposições phisicas e moraes se prestavam ao fim visado pelo colono (...). De natureza preguiçosa e estúpida, as vezes mesmo de uma bruteza, tocando ás raias da imbecilidade, degradado até a animalidade, entregando-se a toda espécie de vícios, o negro tem logo contra si a tortura, os castigos e espantosos que infligiam os seus bárbaros senhores (...). No Brazil, felizmente, não foi tão cruel a prepotência dos senhores. Ahi o africano, apezar dos martyrios da senzala, gosou melhor vida (...) e com essa melhorava o africano: tornava-se mais diligente, mais disciplinado (...)

¹³

Neste trecho, observamos uma discussão acerca do histórico da escravidão indígena e africana no Brasil. Era comum na revista a veiculação de discussões de diferentes temáticas da história, língua portuguesa, matemática etc., por meio das quais se passavam orientações acerca de como o professor deveria trabalhar determinados conteúdos. Foram levantados os argumentos que justificaram tal escravidão, bem como do porquê de sua modificação, do indígena para o africano. O que mais nos interessa, no entanto, é a caracterização final acerca do negro e de sua relação com o sistema escravista brasileiro.

De toda a qualificação feita, fica evidente a justificação de sua submissão ao trabalho compulsório, como elemento “regenerador” de sua natureza degenerada. Isto é, aponta-se que a escravidão, ainda que cruel – e a violência infligida contra o escravo não é defendida por nenhum momento no periódico, por isto foram qualificados como “*bárbaros senhores*” – pode atuar, no caso do negro africano, como positiva ao “desenvolvimento” de sua *raça*, biologicamente frágil, já que afeita a vícios e tendente à animalidade e degradação.

A idéia de que o negro tem natureza “preguiçosa e estúpida” reproduz grande parte do pensamento intelectual raciológico do século XIX – com raízes profundas, desde o imperialismo europeu do século XVI – para o qual se tratava de uma *raça* inferior, passível de tutela para o próprio desenvolvimento, e o sistema escravista também foi justificado, ideologicamente, por meio dessa compreensão, pois “*tornava-se mais diligente, mais disciplinado*”.

¹³ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 7.

Esta compreensão positivada da Escravidão como elemento “redentor” da *raça* negra ancorava-se, ainda, em um argumento anterior: o de que a África, continente de origem dos escravos, não seria um espaço “bom” para eles, pelo contrário, lá eles sofreriam ainda mais e ainda permaneceriam em seu estágio de “selvageria”:

“É hoje idéa muito seguida que a escravidão foi um benefício para o africano: foi a sua reabilitação, porquanto por intermédio d’ella adquiriu elle direitos, idéa que na Africa jamais coseguiria, porque ahi a escravidão é eterna para o negro e durrá, pensa muito bem um historiador, enquanto houver deserto por onde elle vaguear perseguido pelo inimigo a quem o prende á mesma tradição ethnica. Na Africa o negro é ainda selvagem ou errante nos areas; degradado, miserável na própria liberdade não apresenta um progresso, nem tendência para se humanizar (...). tudo é primitivo e rudimentar entre elles, quer na vida moral quer na vida physica”¹⁴.

O continente africano é caracterizado como um lugar inóspito de constantes guerras e perseguições entre seus grupos componentes. Ambiente primitivo, onde tudo é rudimentar e inapropriado ao progresso moral e cívico. Deste modo, ainda que incorporados de maneira violenta e compulsória à outro ambiente que não o seu de origem, por tratar-se de uma sociedade civilizada, tendente ao progresso, o negro africano já estaria sendo beneficiado, visto que o meio lhe proporcionaria condições de desenvolvimento racial.

Não que o negro não pudesse se desenvolver e tendesse a permanecer no seu estágio de “selvageria”. Segundo a discussão encaminhada na revista, este era passível de desenvolvimento, a partir de uma intervenção externa:

“Entretanto, praticamente, n’esta *raça* degradada, foi demonstrada a aptidão para civilizar-se. (...) O negro reabilitado mostrou que o seu espírito é susceptível de educação, adquiriu a consciência viril e justificada de novos horizontes, demonstrando hoje um gráo de civilização compatíveis com sua mentalidade, participando assim dos progressos do paiz”¹⁵.

A educação é apresentada, então, como um campo onde este desenvolvimento é possibilitado ao negro, dentro dos limites de sua *raça* (“gráo de civilização compatíveis com sua mentalidade”), em prol do progresso geral do país, e construção da *nação*. O negro, elemento presente na composição étnico-racial brasileira e importante no que diz respeito à sua contribuição ao desenvolvimento econômico do país, tal qual representado pela forma como se orientou a escrita da história do Brasil (DAMATTA,

¹⁴ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 7.

¹⁵ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 7.

1993) – preconizado no *mito das três raças* –, poderia, então, ter seus elementos de atraso racial minimizados.

Dessa forma, a caracterização veiculada no periódico sobre o negro e o sistema escravista no Brasil refletiu, fundamentalmente, discussões presentes no meio intelectual internacional, de cunho evolucionista, e que nacionalmente alcançaram elevada relevância, dado o seu impacto no próprio projeto de *nação* engendrado por todo o século XIX e impulsionado com o advento da República, em seu esforço de legitimação do seu construto ideológico e pleno exercício do poder.

O próprio campo educacional foi objeto de uma discussão encaminhada pela revista que também refletiu outro aspecto do “dilema brasileiro”, no que diz respeito ao modo como a intelectualidade nacional conduziu o problema da adequação da sua realidade étnico-racial miscigenada ao projeto internacional de “civilização”, imprescindível à construção da *nação*, cujo modelo europeu condenava a mistura racial. O que se fez, no Brasil, foi a utilização parcial desta base teórica internacional, na medida em que se incorporou à compreensão nacional os aspectos que não contradiziam as suas possibilidades de desenvolvimento, e se ignorou àqueles que condenavam o seu sucesso (SCHWARCZ, 1993, 2001).

Ou seja, ainda que a intelectualidade brasileira considerasse as discussões internacionais e também incorporasse as *representações* sobre o modelo de *nação civilizada* veiculada pela Europa para o resto do mundo, utilizando tal modelo para a condução do próprio projeto de *nação* aqui engendrado (REFERÊNCIA), tal influência não se deu de maneira linear e integral. Foram observados os objetivos de tal empreendimento, tanto quando as condições de sua execução, de modo a viabilizar o seu positivo resultado.

Do mesmo modo, considera-se na revista que:

“Há no caráter brasileiro uma grande tendência para a imitação, e, no que concerne à instrução dos nossos concidadãos, ella se tem acentuado consideravelmente. Não quero que se despreze totalmente o ensinamento dos mestres, as lições dos que mais têm estudado; é preciso porém ter muito em conta o meio em que vão ser praticadas essas lições e os modos por que ellas o devem ser.

Não só algumas vezes a grande questão da diversidade de raça; mas a modalidade do clima, a porção geographica e até os costumes populares que se apresentam pôr bobices ao bom desempenho da missão de mestre. (...) Adaptar o que de bom as nações irmãs descobrem nas investigações da sciencia ao meio em que vivemos”¹⁶.

¹⁶ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 10, p. 235.

Verificamos a ratificação da importância do problema da *raça*, bem como de outros elementos, como o clima, a posição geográfica, a cultura etc., presentes na argumentação das *teorias raciológicas européias* no tocante à justificativa da hierarquização dos povos do mundo, na realização do trabalho docente. Neste sentido, ao mesmo tempo em que se legitimam as *representações* sobre os grupos e sobre as determinantes veiculadas por estas teorias, é apontado o encaminhamento que se deve dar, em âmbito educacional.

Tal encaminhamento segue a mesma matriz daquele efetivado pela elite pensante nacional no sentido de incorporação seletiva, original (SCHWARCZ, 1993), dos elementos que lhes são interessantes, ou seja, pela consideração parcial dos pilares de desenvolvimento destas *teorias raciológicas*. Além disto, esta contribuição internacional é bem-vista, já que se sugere o acompanhamento dos avanços “científicos” dos outros países e sua aplicação na realidade nacional, de acordo com as suas demandas.

Em síntese, o “dilema brasileiro” foi uma importante questão sobre a qual se debruçou a elite pensante brasileira, no final do século XIX e início do XX, reflexo de sua inserção no contexto intelectual mundial daquele momento. O campo educacional, enquanto importante espaço de intervenção político-ideológica, não esteve ausente desta discussão. Por sua vez, ele refletiu os elementos estruturais do debate, encaminhando a sua manipulação pela mesma lógica utilizada nos meios específicos pelos quais a temática foi inserida e reproduzida – os institutos de pesquisa e faculdades (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993, 2001) –, isto é, por meio de uma incorporação seletiva.

REFERÊNCIAS:

Fontes

“A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará” (1900 – 1904);

Bibliografia

AZEVÊDO, Eliane. Raça: conceito e preconceito. 2ª ed. – São Paulo: Ática, 1990.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa edições 70, 2000.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

_____. A Dominação Masculina. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. O que falar quer dizer: a economia das trocas simbólicas. Algés: DIFEL, 1998.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta editora, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo. Cia. das Letras, 1987.

_____. A formação das Almas. São Paulo. Cia. das Letras, 1990.

CASTRO, Celso. A Proclamação da República. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. Estudos Avançados, v.5, n.11, p.173-191, jan./abr.1991.

COELHO, Geraldo Mártires. No coração do povo: o monumento à República – 1981-1987. Belém: Paka-Tatu, 2002.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

_____. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no Estado do Pará. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 39-56, 2007.

_____. Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989. Educação em Questão, v. 27, p. 97-123, 2006.

CORREIA, Antônia Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). Cadernos de Pesquisa. v. 34. n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

DAMATTA, Roberto. “Digressão: fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, pp.58-85

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ed. Dominus/USP, 1965.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GAIA, William. Os Intelectuais e a Primeira República no Pará (1886-1891). Dissertação de Mestrado, 2000.

_____. A construção da Primeira República no Pará (1886-1897). Tese de Doutorado, 2005.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002a.

_____. Democracia Racial. Cadernos Penesb, Niterói, n. 4, 2002b, pp. 33-60.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e Pesquisa, Campinas, SP, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003. p. 93-107.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HANCHARD, Michael. Orfeu e o Poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EDERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HUNTLEY, Lynn Walker (Org.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 10. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

OLIVEIRA VIANNA, F. J. Raça e Assimilação. 5. Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300006&script=sci_arttext>
Acessado em 20 ago. 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Col. Educação para todos).

SARGES, Maria de Nazaré. Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república. São Paulo. Brasiliense, 1983.

SANTOS, Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). Ações afirmativas: Políticas Públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-BA: EDUFBA, 2004.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro. Quartet: Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TELLES, Edward Eric. Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VENTURA, Roberto. O estilo tropical. História cultural e polêmicas literárias no Brasil. São Paulo. Cia. das Letras, 1991.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). Revista Brasileira de História, v. 23, nº 45, pp. 37-70, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. Os tempos e os espaços escolares nos processos de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. n. 14. 2000.