

EDUCAÇÃO E DOMÍNIO: ESCOLA COMO ILUSÃO DE
INCLUSÃO SOCIAL DO “NEGRO” NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930

Education and domain: school as an illusion of social inclusion of the “negro” in Brazil in the 1930s

Betânia O. Laterza Ribeiro¹

Elizabeth Farias da Silva²

RESUMO

Propomos a apresentação de determinado grupo social de descendentes de escravizados no Triângulo Mineiro que, concomitantemente, elaborou táticas para organizar um espaço de dança — o samba — e a demanda por uma escola noturna para alfabetização de adultos. A estratégia para suprir a demanda do dominado foi a criação e oficialização da escola 13 de Maio e instalá-la no ocioso turno da noite no prédio do único grupo escolar da cidade, denominada à época de Villa Platina. Durante o dia, era ocupado por filhos de brancos e mulatos; na calada da noite, pelos negros e negras trabalhadores em atividades nada prestigiadas socialmente como construção civil e o emprego doméstico. Usamos como fontes atas da prefeitura municipal, jornais *Folha de Ituiutaba* (1930 a 1960) e *A raça* — publicação mantida pelos descendentes de africanos da Legião Negra de Uberlândia (1935), além das entrevistas com remanescentes do movimento negro daquele período.

Palavras-chave: educação de adultos, inclusão, tática, etnia.

ABSTRACT

We propose the presentation of a particular social group of slaves descendants in the Triângulo Mineiro, who concurrently developed tactics for organizing a space to dance — samba — and the demand for a nightly school for adult literacy. The strategy to meet the demands of dominated was the creation and formalization of school May 13 and install it on idle nights in the building of the city’s only school group, called the time of Villa Platina. During the day it was occupied by children of whites and mulattos; in the dead of night, by black men and women workers in activities nothing socially prestigious, such as construction and domestic jobs. We utilize the minutes of the municipal government sources, the newspaper *Folha de Ituiutaba* (from 1930 to 1960) and *A raça* — a publication held by the descendants of Africans from Black Legion of Uberlândia (1935), in addition to interviews with remnants of the black movement of that period.

Keywords: adult education, inclusion, tactics, and ethnicity

¹ Professora Adjunta II das Faculdades de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU) e do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela UFU. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Historiografia e História da Educação (NEPHE/UFU). E-mail : betanialaterza@netsite.com.br

² Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com vínculo ao Departamento de Sociologia e Ciência Política e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Tem estágio pós-doutoral na Universidade do Québec, em Montréal (Capes 2004–5). Doutorou-se em Educação pela Universidade São Paulo (USP), em 2000. E-mail: lizbet@uol.com.br.

Introdução

Na constituição do Ocidente, hereges, leprosos, mulheres, judeus e homossexuais foram grupos sociais criados e estigmatizados. No encontro da Europa com as Américas e a África, os europeus criaram sua identidade aos poucos e, nela, construíram outros dois grupos também estigmatizados: “africanos” e “índios”/“aborígenes”, que deram — e dão — o tom da construção da superioridade civilizatória europeia. No deslocamento do poder/domínio sobre o cotidiano e na explicação das gentes e coisas do mundo da esfera do sagrado para a do secular, Deus — o teocentrismo — deu lugar à Razão — o antropocentrismo. Entronizada como conhecimento das coisas e gentes, a razão se sujeitou ao crivo da ciência. Na afirmação da ciência como conhecimento dominante, a história da humanidade passou a ser contada em escala evolutiva, na qual a Europa ocupa o topo, enquanto “africanos” e “americanos” nativos ocupam a base.

Além de riquezas econômicas, Europa/Ocidente passou a controlar as maneiras de ser, agir e viver das pessoas. Nesse controle/referência, as diversidades devem ser anuladas, mutiladas, e os saberes do diverso devem ser substituídos pelo saber que explica cientificamente as coisas e gentes do mundo. No tecido da homogeneidade, há lugar para um fio só. Na dinâmica desse processo, o Estado moderno se adorna de parcelas de conhecimentos gerados pela ciência e os impõe, também, à constituição de “seu” povo e território. Ocorre uma geração de aparência contraditória: o Estado-Nação se apropria de uma universalidade artificial — como na América Latina — para gerar uma especificidade em seu território, porém contribui para um “lócus” determinado, cria um círculo vicioso.

A educação foi uma ferramenta poderosa de articulação de tal círculo vicioso, posta em prática na escola, onde as estratégias de massacre sobre a diversidade de maneiras de ser e agir de Gaia foram perpetradas. Nela, as pessoas receberam novas orientações — “socialização secundária” —, que moldaram uma maneira de ser e agir baseada num modelo, ou melhor, num “tipo ideal”, cujos eixos são o homem branco, elaborado com o biótipo europeu, a ciência, o letramento, as maneiras e diretrizes de “urbanidade” e com um vestir embasado na moral e no clima europeus. A disseminação do letramento indicou uma maneira única de empregar a razão e falar conforme um código visto como correto. A articulação com o mercado e a política é de retroalimentação. As maneiras de fazer seguem as funções emanadas dos processos emergentes de produção e, por consequência, de trabalho, assim como as maneiras de agir coincidem com a gênese e as reverberações da (*res*) pública. Corpos e mentes moldados pela escola têm esperanças de adentrar “um novo mundo”, agora com coordenadas geográficas invertidas.

O triângulo Europa–África–América: o Brasil no contexto

A convivência de escravizados africanos com brancos europeus, sobretudo ibéricos, em quase quatro séculos de duração formal da escravidão no Brasil foi permeada por conflitos intermitentes ainda sem análises profundas, em especial do cotidiano. Pressuposto da relação estabelecida entre escravizados e seus senhores, a violência da

coerção direta foi estudada, mas as pessoas provenientes da diáspora forçada africana ainda não têm uma identidade estudada devidamente, tampouco a violência simbólica que sofreram repetidamente em seus cotidianos. As relações sociais e econômicas entre descendentes de europeus e descendentes de africanos se definiram e se caracterizaram conforme a região, ou seja, conforme fatores de indicações, determinações, condicionantes econômicos, acesso à terra, correntes migratórias de origem não ibérica e outros. Numa palavra, eram relações problemáticas.

Com efeito, já na década de 70 do século XIX, o compósito étnico da população do país era objeto de reflexão de pensadores brasileiros: como organizar o povo? Como apaziguar conflitos e preconceitos advindos do referencial europeu? O que fazer com (cerca de) um terço dessa população cuja prática de trabalho e vida se vinculava majoritariamente à escravização? E os nativos? Nestes se pensava — diga-se — à luz de diretrizes guiadas pela Santa Madre Igreja, vinculada a Roma: tinham alma e indicavam as raízes do território — agora nacional. O papel dado aos nativos nas exposições internacionais de que o império participou e na literatura local — veja-se José de Alencar (1959) — corrobora essa afirmativa. Personificado em grupos interessados em renovar a força de trabalho e branquear a população, o Estado — ainda caracterizado de império — incentivou e intensificou a imigração de europeus não ibéricos para tentar sustar a mestiçagem resultante do intercurso entre brancos e descendentes de escravizados ou mesmo o aumento populacional dos descendentes de escravizados. Nas primeiras décadas do século XIX, italianos, germânicos, suíços aportavam em território recentemente brasileiro.³

Na consecução da unidade territorial do que hoje se chama Brasil, o império português, com ajuda de mercenários ingleses, reprimiu tenazmente rebeliões separatistas. Na consecução de uma identidade nacional do que hoje se chama Brasil, o império brasileiro, ajudado pelo império britânico, aplastou a experiência independentista autônoma liderada por Solano López na chamada guerra do Paraguai (dezembro de 1864 a março de 1870). Eis aí um primeiro momento fundador da identidade nacional, pois a “guerra” mobilizou a população masculina, inclusive escravos, com promessa de libertação; mas o país — ainda incipiente — frustrou-se no cumprimento fiel de interesses majoritariamente alienígenas. Em todo caso, a “vitória” preparou o terreno para a sementeira dos princípios de nacionalidade e para que o positivismo influísse, como doutrina e filosofia, na elite militar que impôs a República em 1889 e cujo ideário — assim como o dos civis que a acompanhavam — continha uma preocupação com a secularidade, daí uma Constituição laica (a de 1891). O segundo momento fundador da identidade nacional ocorreu na década de 1930, quando o governo ilegítimo de Getúlio Vargas queimou todas as bandeiras estaduais no antigo distrito federal — Rio de Janeiro. Esse gesto simbolizou uma pretensão de unidade nacional e um basta no acirrado regionalismo que traçava a prática da política brasileira.

No rastro dessa tentativa de unificação, o Ministério de Educação foi unificado ao da Saúde (1930) e uma política educacional baseada na proposta de pensadores brasileiros

³ A coroa portuguesa à época controlava com rigor as fronteiras do império de além-mar.

da educação influenciados por referenciais teóricos da Europa e dos Estados Unidos (EUA) foi implantada. Na implantação dessa política, a escola de primeiras letras e de formação docente seria o lugar/espço privilegiado da constituição e construção do povo brasileiro, baseada em um biótipo de branco europeu com moral acentuada e orientada pelos ditames da psicologia (mensuração), sociologia (ordem e progresso) e da saúde (higiene).⁴ O alunado em desacordo com tais determinações seria controlado e burilado para se aproximar o máximo possível de tais ditames; quem se negasse a isso seria estigmatizado. A história trabalhada e a geografia perfilada seguiam o referencial europeu. À educação moral e cívica, subjaziam preceitos de uma construção social em que a ideia de povo se vinculava estreitamente à população branca. Da educação física, esperava-se que moldasse corpos que reproduzissem estatuetas gregas, cujos modelos foram os jovens gregos participantes dos ginásios. A isso se juntaram o deslocamento gradativo de decisões de cunho educacional e a iniciativa pró-educação de novos grupos cujos interesses diferiam dos da elite latifundiária. Nessa lógica, à elite paulista, coube instituir os nominados grupos escolares na prática educacional do país até 1970, caracterizados por prédios suntuosos e materiais didáticos inovadores, dentre outros traços.

Enquanto o governo ilegítimo de Getúlio Vargas da década de 1930 instituía diretrizes educacionais, surgia uma organização vigorosa (para o contexto) de descendentes de escravizados cujo foco de luta era a inclusão no modo de vida do branco europeizado: participar da vida pública — por exemplo, votando. Mas, como o escravizado estava formalmente interdito de aprender a ler e a Constituição republicana proibia o voto de analfabetos (esta exigência perdurou até 1985), tal participação supunha adentrar a cultura letrada. A partir do fim do século passado, descendentes de escravizados no Brasil começaram a ter visibilidade como pessoas cujas ações e relações sociais transcendem as relações de produção. Esse fenômeno resultou de discussões sobre diversidade cultural e da assunção pelo Estado brasileiro de que seu povo tem etnias diferentes e que estas têm direito de demandar aspirações próprias. Mais que isso, tal fenômeno desfez o mito da “democracia racial” no país, erigido em meados do século XIX e no decorrer do século XX, sobretudo na década de 1930, e cujo princípio de realidade estava só nos interesses das elites intelectuais e econômicas. Em sua densidade, o autodenominado movimento negro do fim do século XX denunciou tal mito.

13 de maio, uma data emblemática

No Brasil, 13 de maio é uma data emblemática: em 1888 — bem antes de a Virgem Maria aparecer na Cova da Iria no Céu de Portugal (13 de maio de 1917) — ocorreu a formalização do término da escravização; os libertos eram chamados de os “13 de maio”. Grande parte do povo brasileiro reconhece a data como marco da liberdade; mas uma parcela — alguns brancos proprietários de terra à época — a viu como maldita. Polêmicas à parte, após a libertação nos primeiros anos de República (1889), os descendentes de

⁴ Nos termos gerais da discussão eugênica, duas posições confrontantes eclodiram em práticas de racismo na Europa da década de 1930: uma, a determinação racial, portanto fatalista; outra, a eugenia condicionada, mas não determinada.

escravizados se depararam com um quadro multifacetado de consequências, marcado por tentativas de adentrar a cidade, de se rearticular cotidianamente. Como fazer? Conviver com algo que moldou as relações sociais no Brasil e que rondava o território como um fantasma? A imprensa foi uma possibilidade, mas — diga-se — bastante restrita, dado o alto percentual de analfabetos.

Um dos indicativos de mobilização política foi a composição da Guarda Negra (1888–9); outro, a “revolta da chibata” (em 1910, marinheiros descendentes de africanos fizeram um levante na então capital federal demandando supressão das chibatadas que recebiam quando transgrediam regras, na suposição dos oficiais). Mas foi em São Paulo, após o golpe de Estado de 1930, chefiado por Vargas, que surgiu uma organização com outro tom e com esperanças renovadas: a Frente Negra Brasileira/FNB (1931–7), nome que deixa entrever um assumir-se como negro, pois em jornais da década de 1920 os descendentes de africanos se nominavam “homens de cor”. Na capital paulista, a FNB disseminava um referencial cultural e político — pelo jornal *A voz da raça*, publicado no decorrer de quase toda a existência da frente — e um ideário — via seminários e palestras em sua sede, que chegou a abrigar uma escola noturna. Fora da capital, fez apresentações musicais com seu conjunto Rosas Negras. A frente avançaria rumo ao interior de São Paulo e a outros estados, a exemplo de Minas Gerais.

Em 1932, a elite paulista se revolta com o governo ilegítimo de Getúlio Vargas, porque o mandatário indicou um personagem (um interventor) para governar São Paulo, contrariando expectativas e interesses. Eis o mote para se convocarem a população e os jornais São Paulo a uma campanha pró-luta contra o governo central. Na FNB, um dos líderes se negou a atender aos apelos pró-luta. A negativa cindiu a organização, e o lado anti-Getúlio se organizou como Legião Negra. Homens e mulheres se envolveram com toda força numa guerra que suscitava esperanças diversas, a exemplo da integração social — frustrados no fim da guerra civil de 1933. A Legião Negra se destacou até nos limites com Minas. E, mesmo após a derrota, atuou organizadamente na sociedade civil até meados de 1940. Esse movimento foi intenso, e a cultura letrada — via escola — sempre esteve presente como modalidade de ascensão social e conscientização da “raça”. Segundo vários de seus líderes, a dinâmica do movimento envolveu as correntes de pensamento e atuações na esfera da política, embora tenha havido desacordos em torno do socialismo, do “integralismo” (versão abasileirada do fascismo), do nacionalismo e do internacionalismo.

13 de Maio, uma escola emblemática

A escola com turno noturno mantida pela FNB seguia uma prática que datava do segundo império (década de 70 do século XIX), quando o ensino noturno se destinava tanto a adolescentes e adultos do sexo masculinos analfabetos quanto a trabalhadores. Mais de cinco décadas depois, a Legião Negra criou, em Ituiutaba, cidade do Triângulo Mineiro, uma escola noturna para pessoas negras trabalhadoras e analfabetas, coerentemente chamada 13 de Maio — afinal, não bastasse seus criadores serem uma ala

representante do movimento negro da década de 1930, Minas Gerais recebeu uma intensa corrente migratória forçada de africanos (escravizados) no século XVIII, estimulada pelo chamado ciclo do ouro. Assim, buscamos aqui entender alguns acontecimentos em torno do nascimento dessa escola. Para tanto, recorreremos à memória de pessoas que testemunharam seu surgimento, as quais entrevistamos.

A princípio, consideremos o relato a seguir.

Não! É... Legião Negra [que] veio de Campinas. [...] [a escola] era na rua 24 entre 11 e 13, isso. Eu era um pouco pequeno, não lembro bastante porque, a meu ver, nasceu com o nome de Treze de Maio, mais depois com o nome de Machado de Assis. E aí nos incentivou pra criar uma escola pra alfabetização do negro, porque a maioria dos negros não sabia ler nem escrever, e foi criado essa escola e nos deu muita força pra estudar. Mas era... os negros mais velhos já com 50, 70 anos, logo, logo saía da escola e aí passou pra idade menor.

De imediato, esse relato alude às origens da escola. O entrevistado menciona a ala da Legião Negra de Campinas (SP) como organizadora da escola e demandante de sua legalização. Mas essa informação se difere do que informa um documento da própria escola, onde se lê que “[...] um grupo de negros vindos de Uberlândia [MG, cidade próxima a Ituiutaba], por volta de 1935–1936, para Ituiutaba, aqui fundou a Legião Negra” (O SERTANEJO, 1986, p. 2). Se há desencontro de informações sobre as origens da Legião Negra, não há dúvida de que ela tenha se movimentado em prol da criação da escola, formalizada legalmente em 4 de maio de 1937, pela lei 13, como Escola Municipal Noturna 13 de Maio. No estatuto da legião de Ituiutaba, constava este propósito: “Pugunar pela defesa dos interesses da raça alfabetizando seus membros, promover por meio de reuniões e festas o entrelaçamento de relações, e a compreensão mais vasta das necessidades de cada um e de todos” (O SERTANEJO, 1986, p. 2).

Em 25 de novembro de 1941, o decreto-lei 73 mudou o nome da escola 13 de Maio para Escola Municipal Machado de Assis. Com a mudança de nome, veio a mudança de prédio: a escola foi transferida para um dos prédios públicos mais expressivos da cidade: o do Grupo Escolar João Pinheiro (criado em 1908), lugar/espaço privilegiado, conquista dos “eleitos na terra”. Como dominado não tem “próprio” — nesse caso, o próprio prédio —, então tem de ter “táticas”; e a escola, com base no histórico do movimento negro, foi uma delas, sobretudo para a inserção social. Nessa ótica, se o fato de essa escola ter a expressão 13 de maio em seu nome e ter sido criada por uma ala do movimento negro indica um esforço pró-inserção e pró-emancipação social pela educação, a mudança de nome para Machado de Assis não era menos indicativa disso. Afinal, além de referência axial na literatura brasileira — quiçá mundial —, Machado fora um mulato que se projetou socialmente à custa do uso artístico da palavra escrita, isto é, de um domínio exemplar de instrumentos sociais que, à escola, supostamente cabe proporcionar às pessoas: a leitura e a escrita.

Esse relato alude ainda à extensão do analfabetismo. Como disse o entrevistado, “[...] a maioria dos negros não sabia ler nem escrever [...]”, e a “[...] a escola era dos analfabetos, que era demais, né?” — diria outro. Com efeito, a taxa de analfabetismo chegava a quase 100% na população negra e mestiça, resultado dos mais de três séculos de interdição ao acesso desses grupos à escolarização. Mas o analfabetismo era problema da população em geral: no Brasil do início do século XX, quase 80% da população não dominava a leitura nem a escrita. Esse problema se refletia em duas vertentes: uma, o trabalho; outra, a cidadania. Ora, um índice tal de analfabetismo não se coadunava com a perspectiva de um processo incipiente de “modernização” econômica e social que marca o país na década de 1930, sobretudo a industrialização, que estimulou o êxodo para a cidade. Se a “modernização” significava a possibilidade de emprego, tal possibilidade pressupunha, em quem vislumbrasse trabalho na indústria, uma capacidade mínima de leitura; logo, ser analfabeto era estar impedido de aproveitá-la. À necessidade de mão de obra alfabetizada, alinhava-se a obrigatoriedade de alfabetização para o ato de votar, isto é, para o exercício da cidadania.⁵ Não por acaso, uma entrevistada relatou o que sua professora dizia: “Vocês desejam votar? Então estudem!”.

Em sua origem, a escola 13 de Maio se assemelhava à escola noturna do Brasil imperial, pois se destinava a analfabetos adultos trabalhadores e porque, aos poucos, a média etária do alunado diminuiu. Todavia, era peculiarmente demanda de um grupo de “pessoas de cor” (segundo expressão assumida na época, inclusive pelo grupo étnico de descendentes de africanos), além de aceitar mulheres trabalhadoras e pessoas do grupo de descendentes de europeus ou mestiços. Nessa ótica, a escola engrossa o ensino noturno como alternativa para enfrentar os índices de analfabetismo geral do país, atendendo em especial o grupo de trabalhadores que conviviam cotidianamente com o cansaço, o desânimo e a evasão escolar.

Os índices negativos referentes à educação de trabalhadores e trabalhadoras que frequentavam esses cursos resultava, sobretudo, de condições socioeconômicas precárias, típicas do alunado desse tipo de escola. E a precariedade da escola refletia essas condições desfavoráveis, como o relato a seguir sugere:

É que era gente demais [...] as professoras era pouco. Naquela hora chovia bastante, né? Vinha muita chuva, vez em quando armava chuva, ela falava: “Ó, gente, hoje eu não vou tomar a lição do cês tudo, não, porque em vem chuva, e nós vam’bora, porque vai querer chover”. [...] Era gente demais, as professoras era pouca, tinha muito aluno, ficava lá correndo atrás dela, ela falava: “Hoje não tem, não vou tomar lição de vocês não porque não tem tempo, lá vem chuva, outra hora”. Qualquer coisa, ela dispensava a turma, né? Não sei, às vezes porque ganhava pouco ou nada, né? Aí, eles ficava lá, trabalhando, lecionava o tanto que queria, né? Largava mão e ia embora.

⁵ Mesmo que Vargas tenha cerceado o voto após o golpe dentro do golpe, que instaurou ditadura no poder federal em outubro de 1937.

As palavras desse ex-aluno da escola 13 de Maio deixam entrever o sentimento de abandono e o improvisado da escola. A aula não era prioridade, e sua interrupção revelava o descaso das autoridades e de seus representantes com esse novo grupo estudantil, herança de três séculos de escravização. Noutros termos, a escola para “pessoas de cor” improvisada nas dependências do grupo escolar local era apresentada pelo dominador como grande dádiva a esse grupo social historicamente discriminado; ao mesmo tempo, representava um espaço de conquistas para o dominado. Tal faceta se explicita nas palavras do entrevistado ao responder a esta indagação: onde fora alfabetizado? Diz ele:

Foi lá na fazenda. Ler, fazer conta, tudo que tivesse tempo ou tivesse cabeça pra entender, né? Mais, quer dizer que eu, graças a Deus, tinha uma ideia até boa porque eu fiquei seis meses na escola do José Valdemar, lá na fazenda, [e], quando eu saí, eu saí fazendo as quatro operações, de somar, dividir... Ensinava tudo... Aqui [na 13 de Maio] era misturado, não tinha tempo de estudar ponto, nada não. Eu não estudei, eu fiquei lá dois meses e foi só pra mode conversar com moça [risos], por exemplo. Eu fui arranjar uma namorada como um dia hoje, eu mais o meu colega Luziara.

Como se lê, a escola 13 de Maio constituía um espaço de socialização para essa parcela da população que ainda sentia o peso do sistema escravizante. Afinal, mesmo já alfabetizado, esse ex-aluno se valia da escola para se relacionar com seus pares, num cotidiano intramuros que durava — segundo outro entrevistado — das 19h às 21h30 e cujo público se resumiu, em dado período, a uma turma de pessoas mais velhas. Ainda assim, “[...] tudo que ele sabe ler e escrever aprendeu naquela escola”, a 13 de Maio, onde começou a estudar em 1939 e de onde saiu em 1941.

O cotidiano da escola é rememorado, também, pela única mulher entrevistada, cuja opinião é que:

[...] a escola era boa. Eu gostava dos colegas, porque eram tudo pessoas mais maduras, inclusive até o Pedro Rosa, que é o pai da Zezé, aquela que foi caixa lá da farmácia do senhor Carlinhos muito tempo, aquela preta bonita. Ele ficava nervoso quando os alunos assim, mais moleques, faziam bagunça; ele falava assim: “não faz isso, não!”, e a Nenzica ficava brava, incluía todo mundo. Aí, ele falava assim: “pois é por causa desses moleques; a gente que é casado, pai de família, que tem que estudar à noite pra melhorar a situação intelectual da gente e fica aguentando esses moleques”; e a professora, incluindo todo mundo, chamando a atenção de todo mundo. Eu falava assim para ele: “Não, Pedro, a gente tem que ter paciência, porque a gente é aluno, né?”. Eu não sou boa aluna assim, intelectualmente falando. Porque eu tinha uma dificuldade, falava, assim, gramática (matemática?), eu tinha uma dificuldade. Até a Nenzica um dia me chamou a atenção porque eu não sabia fazer a operação da conta, eu fazia só o resumo e acertava e ela falava assim pra mim: “G., você tem que fazer a operação”; eu: “operação?”. “É! Você tem que somar número, ver o que deu, o que faltou, o que tem que acrescentar, você não pode pôr o resumo. Porque o que os

outros vão pensar de você? Que você não sabe”. Aí eu pensava assim: “realmente, eu não sei mesmo, porque eu tô numa dificuldade com essa matéria”. Português eu era boa. Eu caprichava no Português, porque nessa época eu era empregada doméstica do doutor Omar Diniz.

Esse relato sugere que, mesmo a quem exercia atividades desprestigiadas socialmente, o ensino noturno tinha uma função clara: ensinar os alunos a lerem e escreverem. Tudo além desses rudimentos de escolarização parecia luxo que não caberia às massas que começavam a se transferir do campo para as cidades, como lemos em outra passagem da fala de dona G.:

Eu vim dessa região aqui pra baixo desse morro do Bauzinho, tinha uma fazenda que se chamava, bem pra lá, chamava Cipó. Entre Capinópolis e Ipiagu. Aí, do Cipó a gente veio pra fazenda mais próxima do morro, que era a fazenda do mesmo patrão do papai, que era senhor Altamiro Ribeiro. [...] que foi, na época da Marchinha de Carnaval, Periquitinho Verde, Jardineiro, porque tá tão triste. Foi naquele ano, daquele carnaval que nós mudamos pra cá [para Ituiutaba].

O relato de dona G. deixa entrever que, se também as mulheres desse grupo discriminado por causa da cor da pele não deveriam ser escolarizadas, a escolarização normalista de homens era tabu nessa sociedade machista:

Aí, eu fui estudando. Zé Maria já tinha um começo. Eu tinha um começo, mas assim, bem... Naquele época, os pais achavam, assim, que as filhas mulheres tinham que ficar na barra da saia da mãe. Não podia vim pra cidade estudar de jeito nenhum. E nem tampouco se tivesse uma escola rural, se fosse muito longe também, a filha mulher não podia ir. O filho homem ia. Arriava um cavalo, punha o filho homem ali, e ele ia. Aí, depois eu tô lá, não sabia fazer um “a”, aí abriu uma escola, você já ouviu falar no senhor Jerônimo Maximiano? Aqui, pra baixo de Capinópolis, ele tinha uma fazenda, tinha tampado de canavial, fazia cachaça, fazia rapadura, açúcar mascado [mascavo]. Então o irmão dele fez Normal, naquela época era um escândalo homem fazer normal, e o senhor Alfredo fez Normal em Capanhas, Minas Gerais. E se casou com uma colega do serviço e veio pra fazenda. Aí, o senhor Jerônimo falou assim: “olha, vamos abrir uma escola pra você trabalhar, vamos arrebanhar, mesmo que seja aqui de Capinópolis, alguém que não estiver satisfeito na escola de Capinópolis, é pertinho vem pra cá. E esses meninos aqui da fazenda nossa, aqui da fazenda do senhor Altamiro, a gente arrebanha tudo pra cá”. Porque, nesse período, o Zé Maria tinha estudado um pouquinho com a dona Macilieta do senhor Oscar na fazenda deles, lá no Sertãozinho, mas eu não podia ir. Só ia o Zé Maria.

Desde o início da década de 1930, a mulher conquistara direito legal de votar⁶, de frequentar a escola e alguns setores do mercado de trabalho. Mas, numa sociedade hierarquizada, essas interdições permaneciam na informalidade, reforçada no interior de Minas, cuja localização geográfica dificultava o fluxo de indivíduos e mercadorias, isto é, de novidades das capitais. Ainda assim, a expectativa de melhorar as condições de vida intensificava a migração rural, como se depreende do relato da entrevistada:

É. Senhor Zé Costa. Aí, o papai não tava bem de saúde, aí, a mulher, tem hora [...], tem hora que a mulher tem que ter um papel muito importante na vida do homem, [...] não autoritária, mas com muita decisão e determinação, e a mamãe falou assim: “Eu vou pra cidade nesse final de semana, Geralda, e você fica aí, minha filha, cuidá dos seus irmãos, você não assusta, não, se eu chegar aqui com um caminhão pra tirar essa mudança daqui”. [...] Então viemos pra cidade. Chegamos aqui, tem umas pretas amigas da minha mãe [que] falou assim: “Maria, a Geralda, você libera a Geralda que nós vamos arrumar um emprego pra ela”. Aí, eu morava nessa [rua] 17, arrumaram uma casa pra gente morar na 17, uma casa não, era uma máquina de arroz. Colocou nós lá. Mamãe falou: “Aqui tá muito bom, daqui pros meninos caminharem pra escola tá bom demais”.

O relato de dona G. ainda revela a importância que do acesso à escola já nos anos de 1930. Estudar significava ampliar horizontes: adquirir a escrita e a leitura era possibilidade de sucesso no mercado de trabalho urbano e de visibilidade social com a circulação em ambientes até então herméticos.

Após se mudar para Ituiutaba, dona G. se matriculou no Grupo Escolar João Pinheiro. Tinha 15 anos de idade e era uma das três meninas da turma. “Mais eram alunos”, diz ela. Acerca desse período, seu relato deixa entrever o cotidiano da trabalhadora, a estrutura familiar, o deslumbre pela cidade e a transgressão da mãe em virtude do estudo da filha.

Senhor Pepino Laterza, ele vai botar aqui na cidade, porque aqui não tem, uma fábrica de colchão, pra fazer colchão. Hoje em dia eles vão buscar em Uberlândia. Pobreza não tinha jeito de comprar. [...] Zé Maria não tinha dinheiro, né? Então vai trabalhar com senhor Pepino. Vamos arrumar isso aí. [...] E eu ainda não tinha me matriculado, porque tava muito longe pra eu caminhar à noite, e o papai já tava uma fera. Da [rua] 17 até no João Pinheiro era um trecho pra andar. Numa lama em tempo de chuva. E aí a mamãe falou assim: “Geralda, você quer estudar?”. Aí eu falei: “Quero, mas não sei se o papai vai achar bom”. Aí ela disse: “Pode deixar, quando ele chegar dessa viagem, eu vou falar pra ele que você vai se matricular”. Mas antes eu arrumei um emprego [...] nós arrumamos um lugar excelente pra morar. Ficamos chiques demais. Sabe onde nós arrumamos uma casinha pra morar? Na 22 entre a 23 e a 25. Ficamos chiques! Chegava assim, olhava — porque não tinha luz até na nossa

⁶ O Brasil foi uma das primeiras repúblicas a tornar o voto acessível à mulher, em 1933.

porta —, aí quando era noite, a gente chegava na porta e olhava a luz na 22 lá pra baixo, ô beleza! Minha mãe falava assim: “Graças a Deus, a gente mora no centro da cidade, né minha filha?”. “É mãe. Mas é graças à senhora né!”. Aí eu me matriculei.

De fato, para alguns entrevistados, a escola foi uma experiência frustrante. Mas um dos objetivos da Legião Negra em Ituiutaba foi entrelaçar a luta por educação e as festas entre os da “raça”. Essa tática se mostrou acertada porque ajudou a concretizar um projeto desenhado por eles: dominar as etapas, organizar-se e, enfim, criar um lugar/ espaço “próprio” — a ser construído por muitos cujo trabalho se destinava à construção do lugar do outro. Esse espaço viria a ser um clube de socialização, cujo terreno foi doado pelo prefeito que assinou a lei criando a escola 13 de Maio, como afirma um informante: “[...] nós obtive a terra pra fazer o Palmeira foi no tempo dele, sabe?”. Ali, essa população se reuniria para práticas sociais como o samba. Segundo J. F., não só alunos que estudaram na escola 13 de Maio ajudaram a construir a sede do Clube Social Palmeira:

Não, quase todos que fossem da raça, né? Aí, todos da raça fazia as coisas pra ajudar o Palmeira. [...] Foi trabalhando, esforçado mesmo... para o presidente era o Arlindo. Ah! O José Abadio, o José Abadio da Costa, o Mica, o Arlindo e, depois, tinha uma porção deles, a dona Izolina Arruda. E agora a gente não pensava que ia entrar em uma entrevista dessa, né? Não importava de guardar coisas. [...] Bom, aí nessa parte, aí foi o Arlindo, eu e, aí, parte dos preto. Tudo chegava junto. Nós fazia comissão, fazia lotação, ia pra fazenda, vai pra lá, fazia festa. [...] Fazia os bailes, e a renda era pra construir o Palmeira, e isso aí. Nós ia comprando as coisa devagarzinho mesmo. O meu irmão que era mais novo que eu era o Moacir [...] Quando a dona Izolina, a Rúbia, a dona Maria, que era esposa do Arlindo Maciel, tinha a dona Landina... [...] uma porção delas fazia as festas, elas eram cozinheiras. Quando fazia um baile, eu e meu irmão ficava lá, ‘manhecia vigiando os trem, sabe? Vigiando os trem lá. Quando foi no fim, aquilo que nós ganhava, bebida, ficava vendendo lá, eu mais meu irmão Moacir. O Cezar doava muita bebida pra nós, o Cezar França. Tinha o Júlio Leite naquela época e tinha mais alguma pessoa também. Tapete, também levava pra lá e fazia leilão, pegava o dinheiro, punha no banco, quando que desse para comprar uma coisa, comprava um pouco de tijolo ou areia, cimento, né? Assim nós foi fazendo.

A construção da identidade da comunidade negra em Ituiutaba supôs luta. De início, por escolarização; depois, por lazer, por um espaço próprio onde pudessem se reconhecer como sujeitos, onde suas práticas — a exemplo do samba, que ainda tinha caráter altamente profano — não fossem recusadas como o foram historicamente em fazendas do interior mineiro.

Considerações finais

Entrevistamos cinco pessoas, das quais quatro estudaram na escola 13 de Maio — um ainda tem o boletim recebido na escola. Embora uma pessoa não tenha estudado nessa

escola, seu relato foi relevante porque sua família participou ativamente do movimento negro em Ituiutaba. Exceto uma pessoa que foi entrevistada no asilo onde vive, as demais foram entrevistadas em suas casas. Todas vieram da zona rural, que em Minas é caracterizada com estrutura fundiária de grandes dimensões dados o plantio do café e o rebanho bovino. A lembrança mais vibrante dos entrevistados estava relacionada com a organização do Clube Social Palmeira. Se as entrevistas revelam que a falácia da escola como forma de ascensão social pode ser aventada e se é provável que ajudou essas pessoas a se adaptarem à vida urbana, não se pode negar que as inseriu na cultura letrada de forma incipiente. Ainda assim, elas usaram essa tática para ampliar seus espaços de socialização e ganhar visibilidade social. Ora, a possibilidade de se matricular e fazer parte do samba representou, certamente, uma forma de inclusão social. Nesse sentido, a escola 13 de Maio e o Clube Social Palmeira se converteram em espaços de resistência e luta na resignificação do papel do negro na Ituiutaba do século XX. Não por acaso, a experiência de construção do clube — *locus* que passaria a simbolizar a celebração da cultura africana, em especial em sua vertente musical — suscitou mais lembranças, talvez porque indique o prazer de fazer algo vinculado ao estreito desejo de manifestação cultural do grupo, de fazer algo dominado por eles, em vez de ser articulado por outrem.

Obra citada

ALENCAR, José de. Iracema. In: ALENCAR, José de. Obra completa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959, v. III.

Fontes orais

S., G. Ituiutaba, MG, 23 de junho de 2008. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

S., F. Ituiutaba, MG, 25 de junho 2008. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

S., A. J. Ituiutaba, MG, 29 de junho 2008. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Fontes jornalísticas

O SERTANEJO. Órgão das Escolas Municipais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Ituiutaba, ano 1, out. 1986.

Bibliografia

RIBEIRO, Betânia O. L. *Ensino noturno: a travessia para a esperança*. São Paulo: Global, 1994.

RIBEIRO, Betânia O. L.; SILVA, Elizabeth F. da. *Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro*. Ituiutaba: Egil; FAPEMIG, 2003.

RIBEIRO, Betânia O. L.; SILVA, Elizabeth F. da. A instrução pública primária no interior das Geraes: o Grupo Escolar de Villa Platina como conquista (res)publicana. *Caderno de História da Educação*, Uberlândia: editora da Universidade Federal de Uberlândia, n. 2, 2003–2004.

SILVA, Elizabeth Farias da. *Ontogenia de uma universidade: a universidade federal de Santa Catarina (1962–1980)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. Política social e racial no Brasil — 1917–1945. São Paulo: editora da UNESP, 2006.

GOMES, Flávio. *Negros e política (1888–1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: editora da UNESP, 2006

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

Recebido em abril de 2010
Aprovado em junho de 2010