

GÊNERO, COR/RAÇA E ESCOLARIZAÇÃO NOS ESTADOS DA BAHIA E RIO DE JANEIRO: UM EXPERIMENTO COM BASE EM MICRODADOS DO CENSO 2000¹

FERRARO, Alceu Ravello² – UNILASALLE – aferraro@adufrgs.ufrgs.br

GT: Sociologia da Educação / n.14

Agência Financiadora: CNPq

O presente trabalho, ao mesmo tempo em que trata brevemente de algumas questões de ordem teórico-metodológica, adianta também alguns resultados de projeto de pesquisa em desenvolvimento com apoio do CNPq, com base nos censos demográficos, particularmente nos microdados do Censo Demográfico 2000 (IBGE, 2000). O referido projeto centra a atenção no estudo da trajetória das relações de gênero e étnico-raciais com a escolarização no Brasil, mas procurando também, sempre que as fontes o permitirem, levar em consideração as perspectivas regional e de classe social. A perspectiva de classe social será deixada de lado neste estudo na parte estatística, porquanto sua consideração demandaria discussões teórico-metodológicas que as dimensões estabelecidas para o texto não permitiriam.

O desafio de articular o trio gênero, cor/raça/etnia e classe social no estudo da escolarização

Do ponto de vista teórico, são cada vez mais freqüentes e enfáticas, pelo menos desde os anos 1980, as manifestações em favor de que, no estudo da educação, se busque articular principalmente as dimensões de gênero, étnico-raciais e de classe social. Parece ser menos freqüente a referência à perspectiva regional. É este, por exemplo, o entendimento de Michel W. Apple (1987, p.12), quando afirma que “simplesmente não podemos entender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-los em uma moldura teórica que integre classe (e o processo de proletarização que a acompanha) e gênero.” Em seu texto “Os resultados desiguais das políticas igualitárias”, Mariano F.

¹ O trabalho é o primeiro produto do projeto **Gênero, cor/raça e escolarização no Brasil: traçando a trajetória da relação**, apoiado pelo CNPq para o período de 03/2007 a 02/1010.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas/RS. Professor titular aposentado da UFRGS. Pesquisador do CNPq. Por determinação judicial, em 1992 foi feita retificação no sobrenome do autor, o qual passou de Ferrari para Ferraro.

Enguita (1996) focaliza a ação de classe, gênero e etnia na educação. Vai no mesmo sentido a conclusão de Diane Reay, em seu estudo sobre as intersecções de gênero, raça e classe na escola primária: “Qualquer tentativa de extrair orientações claras e precisas para uma política anti-sexista é complicada pela necessidade de se levar em conta especificidades de raça e classe assim como de gênero” (Reay, 1991, p. 181). Por sua vez, na África do Sul pós-*apartheid*, uma das respostas mais significativas ao novo desafio tem sido a Investigação da Política de Educação Nacional estabelecida dentro do movimento democrático, cujos “princípios fundantes de não-racismo, não-sexismo, igualdade, democracia e ação afirmativa para corrigir desequilíbrios históricos atestam um compromisso com questões de natureza política e econômica que vão enfrentar a pobreza dos negros num ordenamento pós-*apartheid*.” (Christie & Gordon, 1992, p. 408-409)

Em relação ao Brasil, Hasenbalg (1995, p.359), em pesquisas realizadas no Norte, Nordeste e Sudeste, constatou “uma forte associação entre cor ou raça e status sócio-econômico”, o que, segundo ele, confirma o dito de que, no Brasil, a pobreza tem cor. A mesma associação entre cor e pobreza é encontrada em texto sobre a luta secular dos quilombolas em Gorutuba, Minas Gerais. “Onde está o negro – diz a autora – está a pobreza no Brasil.” (Athayde, 2006, p.13)

No que concerne à pesquisa em educação no Brasil, Fúlvia Rosemberg distinguiu-se pelas tentativas de análise da associação das dimensões gênero, raça e classe social com educação. Por exemplo, com o analfabetismo (Rosemberg, 1993; Rosemberg e Piza, 1995/96) e com a educação infantil (Rosemberg, 1996). Ao que se saiba, o estudo “Analfabetismo, gênero e raça no Brasil”, realizado em parceria, foi a primeira tentativa, no Brasil, de uma abordagem da relação entre gênero, raça e analfabetismo na perspectiva de longo prazo, com base nos censos demográficos. Nesse estudo as pesquisadoras registraram o fato de o autor do presente texto haver silenciado, então, sobre as proximidades e diferenças entre os sexos e as raças (Rosemberg e Piza, 1995/96, p. 114). De Rosemberg pode-se lembrar também a discussão que faz a respeito da relação de classe, raça e gênero com a educação infantil, onde denuncia, por exemplo, “a desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas”, inclusive aquela que ela denomina “morte educacional anunciada” (Rosemberg, 1996, p. 64).

Marília Pinto de Carvalho (1999), em sua análise da trajetória de vida e da prática pedagógica da professora Aida, também levou em consideração classe, raça e gênero. O mesmo se diga de “O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça”, onde a autora, valendo-se de questionários e entrevistas em profundidade, trabalha com a hipótese que, “pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial de meninos e meninas seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e *status* sócio-econômico, mas também seu desempenho escolar.” (Carvalho, 2004, p.247)

Vão na mesma direção as observações de Kia Lilly Caldwell em seu estudo sobre gênero e raça no Brasil. A autora observa que, desde o final dos anos 1970, mulheres inglesas, canadenses e norte-americanas não brancas “desafiaram modelos unitários de gênero e exigiram noções sobre ‘ser mulher’ que levassem em conta raça, etnia, classe e sexualidade” (2002, p. 92). Referindo-se a período mais recente, a mesma autora diz que “feministas brancas e negras analisaram os modos como as diferenças entre mulheres estão ligadas a estruturas maiores de desigualdade, particularmente as que resultam de práticas de discriminação racial” (Ibidem, p.100).

O presente estudo, na medida em que contrapõe *homens brancos*, *homens negros*, *mulheres brancas* e *mulheres negras* em sua relação com a educação escolar, coloca em foco a relação cruzada das variáveis sexo e cor/raça com educação. Faz isto, porém, confrontando duas situações bem distintas do ponto de vista regional: os estados da Bahia e do Rio de Janeiro.

Conceituação básica

No que respeita à educação escolar, trabalha-se com o indicador “média de anos de estudo”, calculado a partir da informação censitária sobre número de anos de estudo concluídos com aprovação de parte de cada pessoa recenseada.

Os censos e as PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) interrogam sobre o *sexo* das pessoas, registrando *masculino* ou *feminino*. Vários censos – não todos – pesquisaram *cor*; o Censo 2000 interrogou sobre *cor ou raça*, registrando *branca*, *preta*, *amarela*, *parda*, *indígena* (IBGE, 2000). A opção aqui é por limitar a pesquisa à

consideração das cores/raças *branca*, *preta* e *parda*, reunindo estas duas últimas na categoria cor/raça *negra*. Os censos perguntam também sobre outras características educacionais, ocupação, ramo de atividade, rendimento etc. Não dá nem para se imaginar, nos censos, os/as entrevistadores/as interrogando as pessoas sobre seu *gênero*, sua *raça/etnia*, sua *classe social*. Os censos investigam características manifestas da população, imediatamente perceptíveis, tais como sexo, cor, atividade, idade etc. São os/as pesquisadores/as que introduzem termos como *gênero*, *raça*, *classe*, *geração*, *infância* etc., que envolvem conceitos abstratos. Fazem isto com o intuito de problematizar ou de interpretar as relações das referidas variáveis com a educação escolar. Ao analisar uma tabela do censo que relacione sexo e/ou cor/raça com alfabetização ou qualquer outra característica educacional, o pesquisador poderá introduzir termos/conceitos como os de *gênero*, *raça/etnia* e/ou *classe social*. Se fizer isto, estará fazendo-o por entender que as eventuais desigualdades em termos de alfabetização, escolarização, letramento, matrícula etc., encontradas entre pessoas de sexo masculino e feminino, entre pessoas de cor branca, preta, parda, etc., entre filhos/as de trabalhadores e de empregadores etc., serão o resultado, não das diferenças físicas existentes entre essas categorias de pessoas, mas das relações sociais (de escravização, de salariado, de dominação, de exclusão, de preconceito, de discriminação etc.), que se tenham historicamente estabelecido entre elas: entre homens e mulheres, entre pessoas brancas e negras, entre empregadores e assalariados, entre as diferentes regiões ou Unidades da Federação.

Para o conceito de *gênero* recorre-se à conhecida distinção feita por Linda Nicholson:

“De um lado, o ‘gênero’ foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a ‘sexo’, para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, ‘gênero’ é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; ‘gênero’ e ‘sexo’ são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, ‘gênero’ tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’.” (Nicholson, 2000, p.9).

Mesmo que a autora se decida pelo segundo sentido, opta-se, aqui, pela utilização do termo no primeiro sentido, isto é, “para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado”. Pensa-se que esse uso do termo *gênero* permite

que se trabalhe com a variável *sexo*, assim como operacionalizada e utilizada pelo IBGE nos censos demográficos, nas PNADs e em outros levantamentos, e que, ao mesmo tempo, se introduza a categoria analítica *gênero*, justamente com o fito de contraditar o determinismo biológico na explicação das desigualdades sociais e educacionais existentes entre homens e mulheres.

Quanto ao termo *raça*, a questão conceitual é complexa, por envolver também cor e etnia. No Brasil, no Censo 2000 as pessoas foram interrogadas sobre sua *cor ou raça*. Nos censos anteriores, quando o tema foi investigado, perguntou-se apenas sobre a *cor* das pessoas.

O termo *raça* carrega ainda, em seu desabono, laivos das teorias racistas do século XIX, merecendo, aqui, destaque a obra de Arthur de Gobineau, *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas*, de 1853/55, e a obra *A luta das raças*, de Luis Gumplowicz, de 1882. Para Gobineau, a história humana não passa de uma grande toalha estendida sobre a terra, que tem nos séculos em seu conjunto os seus artesãos infatigáveis. O tecido, assim como não tem uma única cor, também não se compõe de uma única matéria. Segundo o autor:

As duas variedades inferiores da nossa espécie, a raça negra, a raça amarela, constituem o fundo grosseiro, o algodão e a lã, que as famílias secundárias da raça branca amaciam misturando-lhes a sua seda, enquanto que o grupo ariano, ao fazer circular os filetes mais finos através das gerações enobrecidas, aplica à sua superfície, como em obra-prima ofuscante, seus arabescos de ouro e prata.” (Gobineau, 1983, p. 1.143)

Gumplowicz, que vê a história como um fenômeno da natureza, sustenta que “*La lucha de las razas por la dominación*, por el poder, la lucha bajo todas sus formas, bajo una forma violenta o latente y apacible, es el *principio propulsor*, propiamente dicho, la *fuera motriz de la historia* [...]” (Gumplowicz, 1944, p.221. Grifo na versão espanhola).

Após a Segunda Guerra Mundial, tanto em reação contra a campanha eugênica norte-americana para criar uma raça superior (Black, 2003) e contra o extermínio dos judeus pelo nazismo, quanto em consequência de mudanças de enfoque no domínio científico, o termo *raça* entrou em descrédito. Ultimamente, o termo voltou a ser utilizado com força, especialmente em função do despertar da consciência negra, da luta contra o racismo e da emergência das políticas afirmativas em relação ao trio cor-raça-etnia. No

caso do Brasil, quando se fala em cor e/ou raça, pensa-se principalmente na população negra ou afro-descendente e/ou na luta contra o racismo ou a favor da superação das desigualdades raciais.

Recorre-se ao termo etnia, quando se pensa, por exemplo, nas múltiplas etnias indígenas, nos grupos populacionais de origem germânica, italiana, polonesa, sírio-libanesa etc., inclusive nas diferenças internas dentro da própria raça negra. Sergio Costa assim descreve a carreira oscilante do conceito de raça no Brasil:

O conceito de raça apresenta uma carreira oscilante no Brasil. Se até os anos 30, tratava-se de um conceito fundado biologicamente e usado para hierarquizar os diferentes segmentos da população, verifica-se entre os anos 30 e 70 a perda de importância política do conceito. No âmbito do debate acadêmico, a idéia da existência biológica de raças entre os seres humanos é também abandonada por completo [...]

A partir dos anos 70, o conceito de raça através, entre outros, da influência da discussão norte-americana, ganha renovada importância política no Brasil, funcionando como instrumento de ruptura da homogeneidade construída simbolicamente pela política da mestiçagem como se se tratasse de dissociar os grupos socioculturais fundidos na simbologia da nação mestiça. Assim, o conceito de raça se transforma em instrumento de mobilização política, em construção discursiva que deve fazer dos diferentes estratos populacionais afro-descendentes – do ponto de vista social e cultural tão diversos entre si – um coletivo político capaz de enfrentar desigualdades raciais. A idéia de uma raça negra definida politicamente a partir de determinadas características corporais parece responder à impossibilidade fáctica de constituição de uma identidade propriamente étnica para o conjunto de afro-descendentes [...]” (Costa, 2001, p.150-151).

Segundo o referido autor, com a retomada do conceito de raça pelo movimento negro nos finais dos anos 1970, ter-se-ia operado “uma inversão semântica fundamental na categoria usada historicamente para subjugar negros e outros não brancos” (Ibid, p.151). No que toca à área de educação, parece que o sinal mais palpável dessa virada esteja no número especial “Raça negra e educação”, da revista *Cadernos de Pesquisa*, de novembro de 1987, organizado por Fúlvia Rosemberg e Regina Paim Pinto, autoras de reconhecida produção sobre o tema.

Para John Rex, o termo *raça*, “corretamente usado em sentido científico, é um termo taxonômico de limitada utilidade” (In: Outhwaite e Bottomore, 1996, p.639). Quanto

à *etnicidade*, o autor entende seja ela “uma das principais características socialmente relevantes dos seres humanos”, para cuja compreensão é indispensável considerar a forma como ela se distingue de raça, classe, status e posição e também como interage com estes na formação de grupos e sistemas sociais (Ibid., p.282). Ainda segundo o autor, “as raças são grupos bem mais amplos e os grupos étnicos implicam diferenças sutis de comportamento, de forma que dentro de qualquer uma das principais raças ou sub-raças do mundo pode haver grande número de diferenças étnicas internas.” (Ibid., p.283)

Quanto a classe social, a coisa não é menos complicada. Se Joan W. Scott (2001) pôde falar de *La querelle des femmes* (A querela das mulheres) no final do século XX, em sua luta pela paridade na França, seria irrealista falar de querela das classes sociais nesse mesmo período. Com efeito, à queda do Muro de Berlim e à derrocada da União Soviética, seguiu-se uma situação que pode ser definida como de pensamento único, neoliberal, que varreu das livrarias as obras de Marx e sobre o marxismo e, com elas, o próprio conceito marxiano de classes sociais, que muitos têm, hoje, como coisa superada. Mesmo assim, alguns autores e autoras, como se viu acima, reconhecem e acentuam a necessidade de articular, na pesquisa em educação, a perspectiva de classe social com as de gênero e de raça/etnia. Apenas referida neste trabalho, a perspectiva de classe merecerá toda a atenção na continuidade da pesquisa.

Um experimento com base nos microdados do Censo 2000

O experimento cujos resultados são aqui apresentados foi desenvolvido com base nos microdados do Censo 2000. O estudo é denominado “experimento” no sentido de experiência, de tentativa, no uso de um artifício metodológico. O tipo de processamento buscado no projeto, com possibilidade de cruzamentos complexos de sexo, cor-raça, classe e região (ou Unidades da Federação) só pode ser obtido a partir dos microdados dos últimos censos. Do Censo 2000, neste estudo.

O estudo considerou apenas as pessoas de 10 anos ou mais. Limitou-se a considerar as categorias compostas *homens brancos*, *homens negros*, *mulheres brancas*, *mulheres negras*, entendendo-se por *negros/as* a soma das pessoas que, no censo, se declararam ou foram declaradas *pretas* ou *pardas*. As pessoas de 10 anos ou mais, que estivessem situadas

em qualquer dessas quatro categorias de sexo e cor/raça, foram distribuídas segundo grupos decenais de idade, como 10 a 19 anos, 20 a 29 anos ... 80 anos ou mais, tendo sempre como critério de corte o dia 1º. de agosto, que foi o dia de referência para o Censo 2000. Para efeito da análise pretendida neste estudo, esses grupos foram interpretados como *gerações*: geração nascida até 31 de julho de 1920, de 1º. de agosto de 1920 a 31 de julho de 1930, ... de 1º. de agosto de 1980 a 31 de julho de 1990. Optou-se pela utilização de um indicador educacional sintético – a média de anos de estudos realizados com aprovação por cada geração de *homens brancos, homens negros, mulheres brancas, mulheres negras*.

A idéia inicial era considerar, neste trabalho, apenas o Estado da Bahia, por ter sido o primeiro centro econômico e político do país e pelo número e representatividade da população negra nesse Estado. Optou-se, depois, por incluir também o Estado do Rio de Janeiro, que compreende a segunda capital do Brasil (na última parte do período colonial, durante todo o Império e na maior parte da República). Com isto estaria introduzida, no estudo, a perspectiva regional.

O modelo de análise assim construído refere-se, portanto, à população recenseada no ano 2000. Trata-se, como já se disse, de um estudo transversal. A organização da população pesquisada em gerações sucessivas é um artifício para se introduzir a dimensão tempo e poder captar as diferentes trajetórias da média de anos de estudo pelas diferentes gerações de cada um dos quatro grupos populacionais considerados. Como na continuidade da pesquisa se buscará introduzir também a variável classe social, é inviável o caminho de se trabalhar com uma sucessão de censos, simplesmente porque neles não se procedeu a esse tipo de tabulações. O caminho possível é recorrer ao artifício aqui descrito.

O Gráfico 1 refere-se à Bahia; o Gráfico 2, ao Estado do Rio de Janeiro, compreendendo obviamente a Cidade do Rio de Janeiro, ex-Capital do país.

1. A análise comparativa revela que as trajetórias das médias de anos de estudos, de cada uma das quatro categorias de sexo e cor/raça, verificadas no Estado do Rio de Janeiro correm sempre em nível bem mais elevado do que aquelas encontradas no Estado da Bahia. Vista a coisa de outro ângulo, pode-se dizer que, desde as gerações mais velhas até as mais jovens, o nível educacional da população branca do Estado da Bahia praticamente coincide com o nível educacional verificado para a população negra no Rio de

Janeiro, qualquer que seja o sexo considerado. Este fato, ao mesmo tempo em que torna visível a desigualdade entre regiões, realça também a importância de, no estudo da educação no Brasil, se levar em conta a perspectiva regional.

2. Em cada um dos dois estados, a amplitude entre os níveis mínimo e máximo verificados nas gerações mais velhas é extremamente acentuada, variando a média de anos de estudo de aproximadamente 2 a 6 anos no Estado do Rio de Janeiro e de 1 a 2 anos na Bahia.

3. Se analisados os dois gráficos na perspectiva da relação de cor/raça com a média de anos de estudo, a desigualdade entre brancos/as e negros/as é acentuada em cada um dos dois estados. Se analisados os gráficos na perspectiva regional, tanto brancos/as como negros/as do Rio de Janeiro levam grande vantagem em relação, respectivamente, a brancos/as e negros da Bahia.

4. Em que pese as diferenças regionais, o confronto dos dois gráficos permite dividir três situações distintas em termos da relação entre as variáveis sexo e média de anos de estudo.

4.1 A primeira situação é de superioridade das médias masculinas em relação às femininas em todas as gerações mais velhas, até as gerações nascidas na década 1940-50 na Bahia e na década 1950-60 no Rio de Janeiro, mas com uma diferença regional marcante. Na Bahia, nessas gerações mais velhas, as médias de anos de estudo das mulheres estão muito próximas daquelas dos homens, de sorte que a desigualdade aparece como que sendo apenas de cor/raça (entre negros/as e brancos/as). Já no Estado do Rio de Janeiro, em todas as gerações mais velhas há uma hierarquia nítida em favor tanto dos homens em relação às mulheres, quanto das pessoas de cor/raça branca em relação à de cor/raça negra.

4.2 A segunda situação é marcada pelo momento em que as médias de anos de estudo das mulheres se igualam às dos homens, o que se manifesta, na Bahia, na geração 1940-50, e no Estado do Rio de Janeiro, entre as gerações 1950-60 e 1960-70. É compreensível: a desigualdade a ser vencida era bem maior no Rio de Janeiro do que na Bahia. No entanto, é preciso ter presente que esta segunda situação não é mais do que o ponto de cruzamento das curvas: o ponto de passagem da primeira situação para a terceira.

4.3 A terceira situação é dada pela inversão histórica na relação entre sexo e média de anos de estudo. Na Bahia, a superioridade das médias de anos de estudo das mulheres em relação às dos homens manifesta-se já na geração 1950-60, acentuando-se a partir daí a tal ponto que a nítida hierarquia *mulher branca – homem branco – mulher negra – homem negro* verificada na geração 1960-70 fica logo reduzida a três níveis, porquanto a média de anos de estudo da mulher negra alcança a média do homem branco (gerações de 1970-80 e 1980-90). No Rio de Janeiro, por conta provavelmente da maior desigualdade entre os sexos nas gerações mais velhas, as coisas andam mais devagar, de sorte que a inversão na relação entre sexo e média de anos de estudo só se manifesta de forma acentuada a partir da geração 1970-80.

Avançando uma hipótese de pesquisa

Tais resultados permitem destacar alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, eles evidenciam a reprodução, persistente através das sucessivas gerações, das desigualdades regionais quanto à escolarização da população brasileira. Não esclarecem, no entanto, a gênese dessas desigualdades, questão que foi objeto de estudo recente (vvvvvvvvv, 2004).

Em segundo lugar, os resultados do experimento confirmam, para ambos os sexos e os dois estados pesquisados, a reprodução, também persistente através das sucessivas gerações, das desigualdades em desfavor da população negra em relação à branca no que respeita à educação escolar.

Em terceiro lugar, tanto na Bahia como no Rio de Janeiro e tanto entre pessoas negras como entre pessoas brancas, os resultados do estudo evidenciam uma mudança profunda no que respeita às relações entre gênero e educação no Brasil. Há clareza quanto à vantagem masculina no passado e a vantagem feminina no presente. A questão toda está em se conseguir traçar no tempo a trajetória dessa inversão e definir o momento histórico dessa ultrapassagem.

A questão principal de pesquisa é, pois, a de traçar no tempo a trajetória do movimento que levou as mulheres da condição de inferioridade à de superioridade em relação aos homens em termos de educação escolar, tanto entre a população branca como

XIV, e é uma pena que esse amante das estatísticas não nos dê uma idéia das percentagens correspondentes.” (Ibid., p. 36)

A propósito, seis séculos mais tarde, essa falha do “amante das estatísticas” seria, de certa forma, suprida no Brasil pelo poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, nascido em Itabira em 1902. Mas, aqui, é necessário esclarecer por que se ousa recorrer ao testemunho de um poeta, quando, decorrido apenas pouco mais de um ano das comemorações do quarto centenário da obra *Don Quijote de la Mancha*, alguns – ou muitos – devem ter ainda viva na memória a desconfiança da sobrinha do Cavaleiro da Triste Figura em relação aos poetas e à poesia. Com efeito, a sobrinha defendeu com empenho, perante o cura e o barbeiro, que, junto com os livros sobre cavalaria andante, que haviam transtornado o juízo do tio, fossem lançados ao fogo também os livros de poesia, sob o argumento de que, segundo se dizia, o tornar-se poeta era “enfermidade incurável e contagiosa”⁴. Que socorro, então, esperar de um poeta, especialmente em assunto de estatística? Para responder, só dando-lhe a palavra. Em seu poema “Classe mista”, Carlos Drummond de Andrade (2002, p.1023) devia estar lembrando cena cotidiana na escola de sua infância, lá por volta de 1910:

Classe mista

“Meninas, meninas,
do lado de lá.
Meninos, meninos,
do lado de cá.”
Por que sempre dois lados,
corredor no meio,
professora em frente,
e o sonho de um tremor de terra
que só acontece em Messina,
jamais, jamais em Minas,
para, entre escombros, me ver
junto de Conceição até o fim do curso?

Meninas – meninos, lado de lá – lado de cá, dois lados, corredor no meio, professora em frente! Tudo sugere uma classe de ensino primário *mista*, com participação equilibrada, senão igual, de meninos e meninas, embora dividida em dois lados. Isto, em Minas Gerais, no início do século XX. Nesse Estado, nos censos de 1872 e 1890 a taxa de analfabetismo

⁴ “-¡Ay señor! – dijo la sobrina–, bien los puede vuestra merced mandar quemar como a los demás, porque no sería mucho que, habiendo sanado mi señor tío de la enfermedad caballeresca, leyendo éstos se le antojase de hacerse pastor y andarse por los bosques y prados cantando y teñendo, y, lo que sería peor, hacerse poeta, que según dicen es enfermedad incurable e pegadiza.” (Cervantes, 2005, p.66. Edición del IV Centenario)

entre as pessoas de 5 anos ou mais era de aproximadamente 88%, figurando entre as mais elevadas no país. Considerando que Minas chegaria ao censo de 1920 com 75,4% de analfabetos, sempre entre as pessoas de 5 anos ou mais, pode-se estimar que, em 1910, essa taxa deveria andar por volta de 80%. Nessas condições, qual a plausibilidade da situação rememorada pelo poeta? O rastreamento das estatísticas disponíveis, por mais precárias que sejam, poderia talvez esclarecer muito mais coisa do que se pensa. A dar crédito às estatísticas reunidas por José Ricardo Pires de Almeida, em sua *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* (1989, p.169 e 289), a participação das meninas na matrícula total nas escolas primárias públicas no Estado de Minas Gerais, que representava apenas 21% do total (pouco mais de 1/5) em 1875, elevou-se, em apenas 13 anos, para 34,4% (mais de 1/3) no ano de 1888. Em números absolutos, a matrícula das meninas mais que triplicou nesse período, subindo de 4.498 para 15.111 (+336%), ao passo que a matrícula dos meninos não chegou a duplicar, passando de 16.908 para 28.826 (+70,5%). Segundo essa mesma fonte, no ano de 1889, as meninas representavam nada menos do que 50,4% da matrícula total na instrução primária (pública e privada) no Município Neutro.

Michelle Perrot afirma que, na França, a alfabetização das mulheres progrediu rapidamente nas cidades do século XIX e que a leitura privada de romances e jornais modelou seu imaginário (2001, p. 181). Ter-se-ia repetido em Minas (e no Brasil), a partir do último quartel do século XIX, apenas partindo de nível muito mais elevado de analfabetismo, um movimento acelerado de alfabetização das mulheres, semelhante ao descrito por Michel Perrot em relação à França? Os dados acima relativos a Minas Gerais parecem sugerir essa possibilidade. Até na conservadora São Luiz, capital da Província do Maranhão, os jornais e o romance já modelavam, então, o imaginário das jovens, suscitando o interesse pela alfabetização, pelo menos entre a elite e a classe média maranhenses. É o que se deduz das palavras que o romancista Aloísio de Azevedo, em sua obra *O mulato*, de 1881, põe na boca da fofqueira Amância Sousellas:

– No meu tempo – dizia com azedume Amância Sousellas – as meninas tinham a sua tarefa de costura para tantas horas, e haviam de pôr pr’ali o trabalho! Se o acabavam mais cedo, iam descansar? ... Boas! Desmanchavam, minha senhora! Desmanchavam para fazer de novo! E hoje?... – perguntava, dando um pulinho, com as mãos nas ilhargas. – Hoje é o maquiavelismo da máquina de costura! Dá-se uma tarefa grande e é só ‘zuc-zuc-

zuc' e está pronto o serviço! E daí, vai a sirigaita pôr-se de leitura nos jornais, tomar conta do romance ou então vai para a indecência do piano! (Azevedo, 2004, p.71)

O comentário de Amância Sousellas, que, por sinal, “Detestava o progresso” (Ibid., p. 71), ajuda a entender o quanto a busca de escolarização mantém relação estreita com outras dimensões e transformações na sociedade, com destaque para as inovações tecnológicas e a luta pelo ingresso no mercado de trabalho, a participação política, o acesso aos bens da cultura etc.

Diferente de Drummont de Andrade, que se ocupava apenas dos meninos, das meninas e da professora de sua classe mista, o também mineiro Milton do Nascimento, poeta, compositor e cantor, levanta, a um só tempo, na canção *Morro Velho*, gravada originalmente em 1967, a questão da relação de cor-raça e de classe social com escolarização. Seus versos põem em evidência o contraste entre as desiguais condições objetivas e o desigual destino do menino negro em oposição ao menino branco, do filho do preto e do filho do senhor branco. A cena que inspirou o poeta-compositor deve ser lá de sua infância, em meados do século XX (Nascimento, 2002):

Morro velho

No sertão da minha terra
Fazenda é o camarada
que ao chão se deu
Fez a obrigação com força
Parece até que tudo aquilo ali é seu
Poder sentar no morro
E ver tudo verdinho, lindo a crescer
Orgulhoso camarada
De viola em vez de enxada
Filho de branco e do preto
Correndo pela estrada
atrás de passarinho
Pela plantação adentro
Crescendo os dois meninos,
sempre pequeninos
[...]
Filho do sinhô vai embora
Tempos de estudo na cidade grande
Parte, tem os olhos tristes
Deixando o companheiro
na estação distante
'Não me esqueça, amigo,
eu vou voltar'
Some longe o trenzinho
ao Deus dará
Quando volta já é outro
Trouxe até sinhá-mocinha
para apresentar

Linda como a luz da lua
 Que em lugar nenhum
 brilha como lá
 Já tem nome de doutor
 E agora na fazenda
 é quem vai mandar
 E seu velho camarada
 Já não brinca, mas trabalha.

Para concluir, baste lembrar que o poeta-compositor conseguiu reunir na letra de uma única canção todos os termos ou dimensões que constituíram o desafio do presente trabalho: o filho de branco *versus* o filho do preto; tempo de estudar *versus* tempo de trabalhar; o doutor *versus* a sinhá mocinha (Para o velho camarada, a questão de uma companheira sequer é levantada); a fazenda, no sertão *versus* a cidade grande. E para completar: quem agora vai mandar *versus* quem já trabalha (e obedece!).

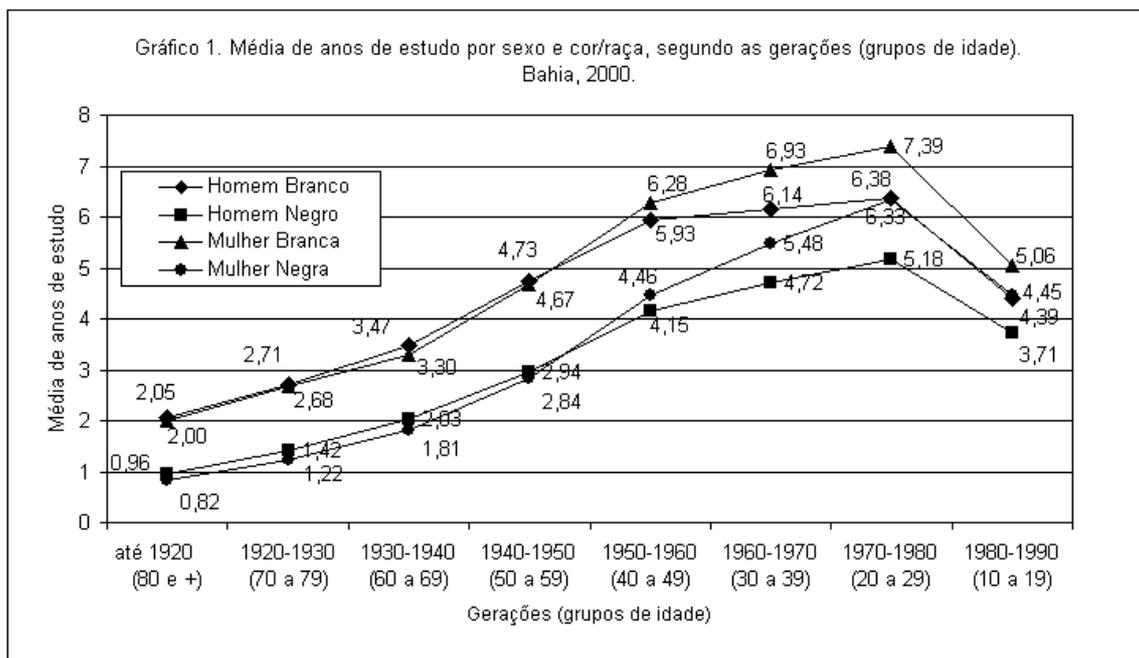
Referências bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. História e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ANDRADE, Calos Drummond de. Classe mista. In: *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p.1023. (Centenário Drummond).
- APPLE, Michel W. Relações de classe e de gênero no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.
- ATHAYDE, Phydia de. Lutar secular. *Carta Capital*, ano XII, n. 396, p.12-16, 7 de junho de 2006.
- AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção a obra-prima de cada autor)
- BLACK, Edwin. *A guerra contra os fracos: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante*. São Paulo: A Girafa, 2003.
- BURKE, Peter. Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *História social da linguagem*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1997.
- _____; PORTER, Roy (Org.). *História social da linguagem*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1997.
- CALDWEL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, ano 8, n.2, p.91-108, 2º. Sem. 2002.
- CARVALHO, Marília Pinto de. A História de Aida: ensino, classe, raça e gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.89-106, jan.jun. 1999.

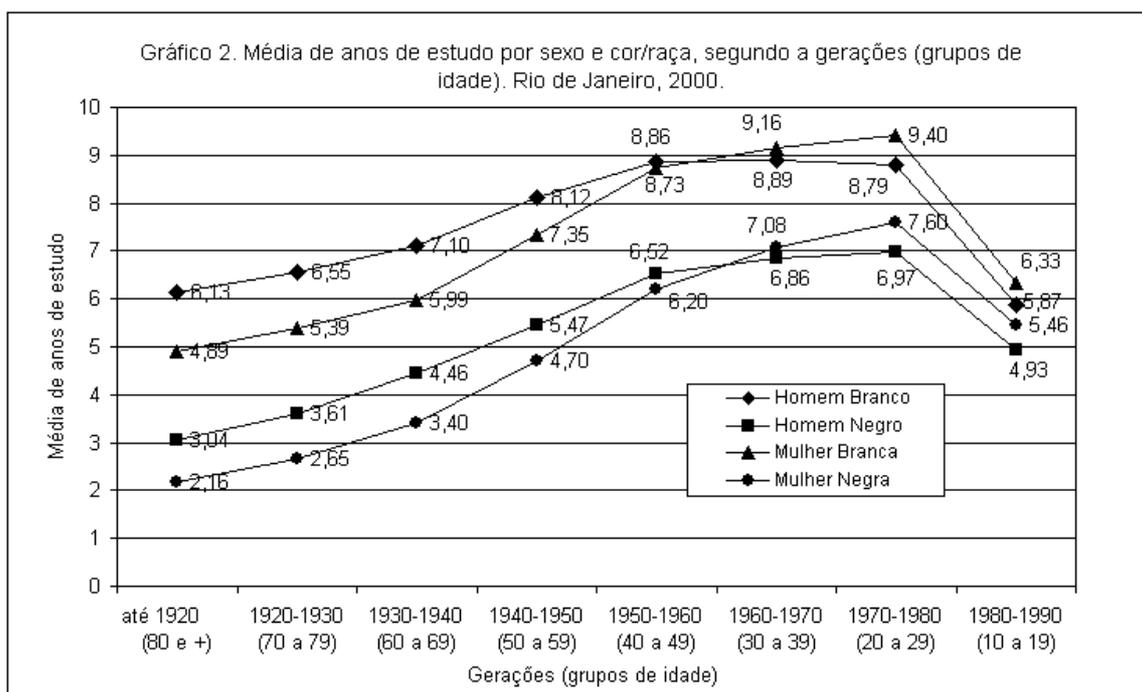
_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo: v.96, p.58-65, fev. 1996.

_____; PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.28, p.110-121, dez./jan./fev. 1995-96.

SCOTT, Joan. “La querelle des femmes” no final do século XX. *Estudos feministas*, n. 9, v.2, p. 367-388, fev./ 2001.



Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 2000*. Microdados.



Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 2000*. Microdados.