

educação & realidade

PRENDAS E ANTIPRENDAS

Educando
a mulher
gaúcha

Produção
Cultural
e Reprodução
Social

Divisão Sexual
do Trabalho
e Escola

Política
Educativa
e Estado



Sumário

Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução Paul Willis	3
Política educacional e Estado. O que se espera do Estado enquanto investimento na educação Carlos Roberto Jamil Cury	19
Prendas e antiprendas. Educando a mulher gaúcha Guacira Lopes Louro	25
“É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho...” Entrevista com Michael W. Apple	57
A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano Paulo Ghiraldelli Jr.	69
Fatores biográficos influenciadores na criatividade da mulher brasileira Solange Wechsler e Maria C.R.F. Guerreiro	81
Documento conclusivo do II Encontro de Revistas de Educação	87

educação realidade

V. 11, nº 2, julho/dezembro de 1986

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente)
Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott,
Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer,
Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções – FACED/UFRGS)

Composição: Artexto – Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. – Rua Luiz Michielon, 853 – Sala 4 – Fone: (054)222.6223 – Caxias do Sul – RS

Impressão: Gráfica da Editora da Universidade de Caxias do Sul

Capa: Desenho de Santiago

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas e números avulsos devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 – Porto Alegre – RS
Brasil

Preços para 1987:
Assinatura – Cz\$ 80,00
Número avulso – Cz\$ 50,00

ISSN 0100-3143

Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução

PAUL WILLIS

Embora bastante conhecido nos círculos anglo-saxônicos de Sociologia da Educação, Paul Willis é praticamente desconhecido no Brasil. Ligado ao importante Centre for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham, Inglaterra, Paul Willis tornou-se bastante conhecido a partir da publicação do livro *Learning to Labour – How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Farnborough, Saxon House, 1977). Nesse livro Willis descreve e discute os resultados de uma etnografia realizada com rapazes de classe trabalhadora, alunos de uma escola secundária inglesa, na sua passagem para o mundo do trabalho. A etnografia é então analisada, usando o conceito de *Produção Cultural*, elaborado por Willis, em contraposição aos de *Reprodução Cultural e Social*. No artigo que agora publicamos, Willis discute esse e outros conceitos.

Teoricamente, Willis filia-se à linha dos estudos culturais, de origem britânica e representada por autores como Richard Hogart, E.P. Thompson e Raymond Williams. Os teóricos filiados a essa corrente procuram desenvolver a análise do papel da esfera cultural, a partir de um ponto-de-vista marxista (ver: Johnson, R, *What is Cultural Studies Anyway?* CCCS, 1983, e também: CCCS. *Da Ideologia*, Rio, Zahar, 1980).

Este artigo foi traduzido de INTERCHANGE, 12(2/3), 1981: 48-67. Agradecemos a gentileza dos editores desse periódico, que prontamente nos concederam a permissão para publicá-lo no Brasil. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva.

Padrões culturais e atividades e atitudes são desenvolvidos em conjunção precisa com exigências reais e são produzidos e reproduzidos em cada geração por suas próprias boas razões. Padrões de desenvolvimento de força de trabalho para um tipo específico de aplicação à indústria deve em cada geração ser obtido, desenvolvido e trabalhado através de luta e contestação. Se certas características desta reprodução contínua e deste arranjo sempre renovadamente batalhado mostram um grau de continuidade visível ao longo do tempo, isto não nos deve levar a construir leis e dinâmicas férreas de socialização a partir desta mera sucessão de coisas. *Learning to labour* (p.183)

Introdução e esboço dos temas principais

Learning to labour tem sido tomado ou como um mero livro empírico ou como um exemplo de um enfoque Neo-Marxista da educação a explicar a estabilidade e a extensão das sociedades capitalistas através de uma noção geral de Reprodução. Ambas as visões são, em aspectos importantes, equivocadas. Este artigo é uma tentativa de recuperar o projeto intelectual do livro – o reconhecimento de formas de *Produção Cultural* – e de traçar sua contribuição específica para a teoria educacional, talvez mais adequadamente agora, através de uma revisão crítica de noções supostamente similares de Reprodução.¹

Um dos problemas com a noção geral de “Reprodução” é a maneira pela qual coisas completamente diferentes são reunidas: desde a reprodução diária da força de trabalho, passando pela reprodução biológica e a produção de pessoas dotadas de gênero, até a substituição da força de trabalho através das gerações; freqüentemente, de forma incompreensível, através da mediação aparente dessas coisas, desde a reprodução simples do circuito do capital até a reprodução das relações sociais que são uma condição para a acumulação capitalista continuada.

Obviamente, a muito ampliada categoria de Reprodução designa problemas muito importantes na compreensão da totalidade social e é por isto que ela é solicitada a dar tanta coisa de que é incapaz. Mas a mistura indiscriminada de muitos problemas e seus objetos próprios sob a categoria Reprodução serve para confundir sua natureza particular e permite que todas sejam condenadas através da crítica de qualquer uma delas. No mínimo, eu espero argumentar que distinções devem ser feitas entre *Produção Cultural*, *Reprodução Cultural* e *Reprodução Social* e que isto nos permitirá fazer distinções qualitativas reais entre uma série de posições derivadas de Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu, Bernstein e finalmente, é claro, Willis.

Antes de mais nada, entretanto, a fim de especificar mais exatamente porque estas diferentes categorias são necessárias, pode ser útil distinguir firmemente entre duas problemáticas básicas que cobrem de fato (embora, como veremos, em níveis bastante diferentes de abstração) muitos dos mesmos itens mas que devem ser consideradas separadamente. Refiro-me à diferença entre o que podemos chamar a reprodução biológica e intergeracional de pessoas dotadas de gênero, na família – vamos chamar a isto simplesmente *Reprodução* – e *Reprodução Social*. Eu uso *Reprodução Social* para designar a substituição daquela *relação* entre as classes (isto é, não as classes em si) que é necessária para a continuação do modo capitalista de produção.

Infelizmente, a proximidade das problemáticas sugere uma homologia danosa na segunda. A substituição física de corpos – nós podemos dizer dos mesmos ou de corpos similares – em *Reprodução* torna-se a substituição de classes inteiras em *Re-Produção Social* como a explicação para a forma como uma relação entre classes é substituída. Há implicada uma transmissão simples, não somente da relação, mas também da natureza detalhada das próprias classes. Mas, naturalmente, essas coisas, são, de fato, coisas muito diferentes, e a elisão não leva em conta o continente inteiro de história, contestação e luta e, de forma importante para mim, o

campo de uma auto-construção coletiva criativa nas classes subordinadas, alguns dos quais processos eu designo pela minha categoria *Produção Cultural*. Agora, pode muito bem ser o caso – na verdade, é a tese central do meu artigo – de que seja impossível argumentar em favor de uma extensão isométrica de uma *relação* sem implicar algo da natureza dos grupos cujas presenças materiais constituem a relação. Esta é a razão pela qual o conceito de *Reprodução Social* está realmente num nível muito alto de abstração e especifica concretamente muito pouco. Mas a omissão desta qualificação vastamente importante em teorias “totais” fáceis de *Reprodução Social* torna-as, realmente, por falta, uma teoria frágil e defeituosa da simples formação passiva de ambas as classes mas especialmente dos grupos dominados – a classe trabalhadora. Uma relação social é reconstituída, parece, porque ambos os grupos permanecem os mesmos através do tempo e das gerações. Aí é que entram teorias altamente emasculadas de formação ideológica, de transmissão não dialética e de dominação bem sucedida, ligadas a noções muito abstratamente concebidas de “estrutura”, para dar conta disto.

Introduzindo a base das outras categorias que eu estarei usando neste artigo, eu quero argumentar que, a fim de constituir uma relação social reproduzida como relação *dinâmica* e *contestada*, nós devemos reconhecer explicitamente as lógicas algo independentes do que estou chamando *Produção Cultural*, os diferentes significados que elas jogam através das relações sociais, e os processos ideológicos e limitantes que produzem a *Reprodução Cultural* a partir da *Produção* e que se ligam, portanto, com *Reprodução Social*.

Embora eu vá ampliar isto mais tarde (com, eu espero, a maior precisão advinda de uma crítica de outras teorias de Reprodução), o argumento aqui é sugerir que para uma noção propriamente dialética de *Reprodução Social*, nosso ponto de partida deve estar no *milieu* cultural, nas práticas e produção materiais, nas vidas em seu contexto histórico, no desdobramento cotidiano da existência e da consciência prática. Nós devemos investigar a forma das produções culturais coletivas vividas que ocorrem no terreno determinado e contraditório do que é herdado e do que é presentemente sofrido através de imposição, mas em uma forma que é, não obstante, criativa e ativa. Tais produções culturais são experienciadas como novas por cada geração, grupo ou pessoa. Isto é, então, de forma geral, o que eu quero chamar de *Produção Cultural*. *Reprodução Cultural* designa como, a partir daqui, através de processos culturais e ideológicos complexos, nós podemos perceber certas

características essenciais como sendo contínuas com, e como tendendo a reproduzir, formas limitantes (racismo, sexismo, manua-lismo, o privado, a autoridade) que as antecedem mas que são agora tão subjetivamente alojadas que fornecem base suficiente para atitudes e decisões reais para permitirem a manutenção da produção capitalista.

Para os nossos propósitos aqui, eu quero enfatizar a distinção clara entre *Produção Cultural* e *Reprodução Social*. A última é meramente uma porção dos resultados da primeira e não específica, de forma inversa, a natureza da primeira que, em certos elementos essenciais, permanece livre, larga em amplitude e escopo, bastante não imaginada nos sonhos da *Reprodução Social*. *Reprodução Social* direciona-nos somente para características gerais da relação e não para as características internas de uma classe ou para uma especificidade exata de “condições” – e para todos os perigos do funcionalismo que se originam daí. Uma gama de possibilidades dentro de *Produção e Reprodução Cultural*, com especificações bastante diferentes de grupos sociais, suas qualidades e sua natureza, pode realizar esta relação social geral abstrata, embora algumas, claramente, não possam.

É absurdo, em minha opinião, pensar que algo chamado capital possa coerentemente projetar sua lista de condições sociais rígidas – estas e não outras; com menor razão ainda pode ele imprimi-las numa classe supostamente maleável. Isto não equivale a dizer que o modo capitalista de produção não ponha certos limites para a *Produção Cultural* ou que suas formas históricas de ajustamento com processos culturais reais não forneçam presentemente influências formativas poderosas. Ademais, processos ideológicos, indubitavelmente, ajudam a produzir *Reprodução Cultural* a partir de *Produção Cultural*, e certas características elementares da lógica do processo capitalista de trabalho deixam sua marca material, elas mesmas, sobre significados e experiências vividos. Mas isto equivale a dizer que tudo isto não pertence à ordem de uma especificação ou determinação direta. O capital não pode realmente “saber” quais são as condições culturais e sociais fundamentais de sua dominação, em parte porque elas estão sempre mudando – com o auxílio de categorias, significados e substâncias fornecidos, frequentemente, através da luta, de baixo. O capital sempre aceitará novos arranjos que o permitam funcionar, e podemos muito bem dizer que agora, por exemplo, as escolas junto com outros locais estão de forma “cega” e “profana” forjando novos arranjos que outra geração de teóricos da reprodução tomarão como sendo as rígidas condições para o funcionamento do processo capitalista de traba-

lho. Numa inversão amedrontante do mito de Medusa, os teóricos da Reprodução voltam-se para a *Produção Cultural* e a transformam, não a si mesmos, em pedra. *Reprodução Social* deveria nos direcionar para os elementos limitados, básicos, verdadeiramente abertos, prosaicos, ordinários, da conjunção entre *Produção Cultural* e a manutenção mínima da relação social capitalista – não a uma teoria grandiosa de geração social que é sempre muito mais que isto. E se *Produção Cultural*, na escola, por exemplo, aponta para algumas das formas nas quais *Reprodução Social* é finalmente alcançada, sob a rubrica *Reprodução Social* nós devemos incluir também vários outros processos locais: a condição de trabalho assalariado em si mesma, o processo de trabalho, o estado e seu órgãos, a polícia, os meios de comunicação e as instituições de lazer.

Tendo assim separado a noção de *Produção Cultural* da de *Reprodução Social*, pode ser útil distinguir a primeira do que eu chamei anteriormente simplesmente *Reprodução* – a reprodução biológica e intergeracional de pessoas dotadas de gênero, na família. *Produção Cultural* depende do gênero, está embutida em, mas não é a mesma coisa que *Reprodução*. Isto é assim, principalmente porque a última está propriamente localizada na família – governada por relações e distinções e focalizada nos processos coletivos de relações fisicamente adultas nos grupos de amigos.

Como *Reprodução Cultural* contribui para o que eu defini como *Reprodução Social* – o campo principal de análise aqui – é principalmente uma questão de relações de classe, embora *Produção Cultural* pudesse igualmente muito bem relacionar-se a *Reprodução* como, digamos, uma “condição” de recrutamento na, e manutenção da família. Embora nossas três categorias aqui – *Produção Cultural*, *Reprodução Social* e *Reprodução* – certamente partilhem muitas coisas, nós não resolvemos os problemas ao juntar as três coisas ou ao selecionar de tal mistura somente aquilo que serve ao nosso propósito: ora para tratar da força de trabalho, ora de pessoas dotadas de gênero, ora ainda como qualquer um desses aceita o trabalho assalariado ou a família patriarcal. O que muitas categorias de *Produção Cultural* e *Reprodução* fornecem não é a geração adicional de categorias formalistas (embora possam correr este risco) mas uma indicação (devidamente moldada pela etnografia e, no primeiro caso, gerada a partir dela) de processos criativos, coletivos em locais particulares e em estágios humanos particulares. Estes processos envolvem ação humana e atividade coletiva, incluindo talvez como sua atividade mais específica não um posicionamento passivo em tipos discretos de *Repro-*

dução (isto é, classe ou gênero), mas combinações profanas e inversões de recursos tomados a partir dessas coisas; não o acolhimento impotente de contradições, mas trabalho ativo sobre elas.

Produção Cultural não deve ser reduzida, numa direção, a *Reprodução Social*, nem, noutra direção, a *Reprodução*, embora os termos de *Reprodução Cultural* indubitavelmente originem-se em parte a partir de relações de família/patriarcais de pessoas dotadas de gênero, tanto como eles se originam das relações imediatas de classe e das relações mental/manual da escola. O formalismo estéril de mapear Patriarcados e Capitalismos separados e os seus pontos de intersecção deve dar lugar a um senso dinâmico de como ambos são tomados na prática criativa da produção e da reprodução da vida social e material em locais determinados, e como isto – e não seus próprios formalismos, ajuda a reproduzir ambos.

Eu espero que alguns desses pontos tornem-se mais claros em relação a uma revisão crítica das principais teorias de Reprodução no setor da educação.

Teorias de Reprodução

Naturalmente, o local principal focalizado pelas teorias de Reprodução é a escola. De muitas formas, a notável inspiração em que se baseia todo o confuso conglomerado de perspectivas é que existem condições gerais extra-produtivas para manutenção do capital. As fábricas trabalham não com trabalho abstrato mas com corpos quentes, concretos, sexuados, de idade, gênero e raça determinados (dormidos, alimentados, com humores determinados). Os domínios que produzem essas características concretas necessárias são mais ou menos separados da Produção, mas devem, se somos Marxistas, ser “questionados” por sua conexão. Como fornecem eles as condições para o capital e dentro de quais limites? A perspectiva da Reprodução, com seus empréstimos do domínio patriarcal, agudiza essas questões ao colocar uma questão quase atemporal, ahistórica, como se as gerações fossem interrompidas: Como a nova geração é colocada em relação ao capital? Claramente a educação torna-se o local importante para isto, nem que fosse somente porque este é o local onde as crianças estão. Torna-se um local privilegiado também porque, como a sociologia convencional da educação reconhece, há claras desigualdades de classe nos resultados educacionais mesmo, ou talvez especialmente, onde (como na “esperança liberal” esboçada por Bowles e Gintis) a escola promete o oposto – a saber, igualdade e auto-

processo humanístico. A relação social real de dominação é efetivada sob a rubrica de uma relação social ideal. Isto oferece um terreno fértil para o interesse Reprodutivo.

É, naturalmente, Althusser (no celebrado ensaio de 1972, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*) quem desenvolve esse argumento na sua forma mais clara e sofisticada. Seus argumentos são por demais conhecidos para esboçá-los em detalhe. Basicamente, ele reclama para a educação o papel privilegiado na Reprodução. A educação fornece as habilidades necessárias para a produção, as ideologias hierarquizadas necessárias para a divisão social do trabalho, e o *milieu* necessário para a real formação das subjetividades através das celebradas “relações imaginárias dos indivíduos com suas condições reais de existência”.

Ora, como uma afirmação limitada a um certo nível de abstração, isto servirá de forma magnífica para alguns propósitos e é um avanço muito grande em relação às posições liberais. Ela indica que, a despeito das confusas ambições em contrário na esfera educacional, uma relação social está continuamente sendo efetivada para o propósito de continuação da formação do capital. Mas, de certa forma, isto é tautológico – nós sabemos a partir da evidência ante nossos olhos que o capitalismo continua e que a maioria das crianças vai à escola. Logo, as escolas estão implicadas na formação da relação social que é uma condição para o funcionamento do capitalismo. Para uma explicação que evite este formalismo e racionalismo, nós necessitamos uma noção da formação real das classes – em relação umas às outras, certamente, mas na qual, não obstante, cada uma tem sua própria existência material profana e, se assim o prefere, ontologia. Nós precisamos levar em consideração o que eu estou chamando de *Produção Cultural e Reprodução Cultural*. O que dá a Althusser sua plausível integridade é, na verdade, uma teoria implícita ou altamente simplista dessas coisas. A explicação implícita do que está “efetuando” a relação do “lado” da classe trabalhadora descreve a classe trabalhadora como totalmente dominada e, de fato, totalmente “interpelada” pelo capital. Ela é formada por Althusser, numa palavra, sem uma palavra sobre sua própria *Produção Cultural*. Naturalmente isto fornece uma contradição enorme para sua própria teoria uma vez que a glorificada “autonomia” da estrutura educacional, quando chega à concretude das partes que *formam* a relação reduz os agentes humanos a portadores de relações estruturais. A autonomia relativa da esfera educacional é obtida tão somente concedendo autonomia abstrata a uma relação social e nenhuma autonomia aos agentes constitutivos nos quais, e através dos

uais, somente, a relação pode ser formada. Esta é a ilusão do “relativo” na formulação.

Pode ser sugerido que o que está no centro do problema aqui é a presunção estruturalista da economia concebida como sendo constituída de lugares “vazios” pré-dados que são então simplesmente “preenchidos” por agentes aparelhados com as subjetividades e as ideologias adequadas. Longe de ser o resultado da contestação e luta a respeito de significado e definição — uma de cujas fontes, do “lado” da classe trabalhadora, é o que eu estou chamando *Produção Cultural* — a estrutura é um dado hipostasiado num mundo um tanto quanto a-social. Os fornecidos contornos absolutos dos “lugares” são para serem preenchidos por agentes que não partilham princípio coletivo algum próprio de variação ou continuidade. Nós temos uma teoria da formação social/cultural da classe trabalhadora que age através da passividade e através da estrutura portadora de seus agentes. Sem noção alguma da estrutura como sendo um meio contestado tanto como o resultado de um processo social, a Reprodução torna-se um golpe de mão mecanizado num, oh, *vaudeville* teórico tão sério! Uma estrutura pré-dada e pré-ocupada de produção e de relações de classe é simplesmente substituída — agora você a vê, agora não, agora você a vê. Ação humana, luta, mudança — aquelas coisas que ao menos parcialmente, podemos dizer, ajudam a produzir a “estrutura”, para começo de conversa — são banidas na pré-especificação para sempre dada de “lugares vazios”. Certamente Althusser nos leva em direção ao importante equilíbrio da famosa formulação “mas eles não a fazem (a história) da forma exata que lhes agrada, eles não a fazem sob circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas sob circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas diretamente do passado” (Marx, 18 Brumário). Mas onde está a cláusula principal do argumento? Onde está “Os homens fazem sua própria história”? Esta omissão significa tomar as cinzas, não o fogo, da história.

De uma perspectiva “estruturalista” diferente, Bowles e Gintis (1976) operam a partir de um paradigma similar das relações sociais como uma condição necessária para a acumulação de capital. Aqui nós somos confrontados não com a operação ideológica dos AIE, mas com o princípio estrutural da “correspondência”. Até mesmo a retórica da autonomia da esfera educacional é abandonada. Sua Majestade a Economia reina de forma suprema — e em suas próprias vestes! A formação de hábitos do processo educacional é a mesma da “formação de hábitos” adequados à produção — uma relação prepara diretamente para a seguinte. A certificação acrescenta legitimação a esta socialização para a desigualdade. Nós temos uma classe

prostrada, com suas experiências materiais, formas culturais e sua autonomia mais profundas recrutadas e baseadas nas categorias diretamente manipulativas do capital. Nós nos perguntamos de onde os indivíduos, as classes ou grupos virão até mesmo para ouvir, sem falar de entender, a bela convocação para uma prática pedagógica socialista com a qual Bowles e Gintis concluem seu livro. Eles certamente não podem vir do mundo da “correspondência”: as duas metades da análise não se encaixam.

Naturalmente o trabalho de Bowles e Gintis é imensamente importante e altamente impressionante em seu escopo empírico, amplitude e seriedade e é concreto numa forma em que a contribuição de Althusser não é. Ele também originou-se a partir do ativismo ao qual ajudou a dar um foco, e forneceu o referencial mais básico, materialista, possibilitando muito do trabalho crítico que se seguiu.

Não obstante as críticas são bem conhecidas. Elas apontam para a acusação geral da falta de qualquer noção de (para usar os meus termos) de *Produção Cultural e Reprodução Cultural* na classe dominada.

A noção de “correspondência” omite a possibilidade de resistência. Ao fazer isto, ela ignora a constituição das identidades operárias, à parte de sua expressão ideal na imaginação burguesa. Em outras palavras, não leva em conta alguma o efeito independente da classe trabalhadora na continuação final da relação social resultante. “Correspondência” omite consciência e cultura como momentos constitutivos do processo social e trata a ação humana, aparentemente, como a consequência de “estruturas” um tanto quanto inumanas e separadas. Desta forma a análise é incapaz de compreender os enormes e, presentemente evidentes, “desajustes” entre a economia e a educação e acha desnecessário comprometer a si mesma com uma análise real do que acontece nas escolas, na variedade de formas nas quais mensagens educacionais são decodificadas em grupos particulares de estudantes.

A análise pode convenientemente adotar muito do trabalho estatístico convencional e da apologetica burguesa nesta área porque a análise está, em um certo sentido, confirmando o que os poderosos acreditam: que eles são poderosos; que eles identificam corretamente quais são as necessidades sociais e que eles podem efetivamente controlá-las. Contra isto devem ser colocados os fatos óbvios de que segmentos do grupo dominante discordam de qualquer forma a respeito de objetivos industrialmente instrumentais ou de objetivos humanísticos de desenvolvimento para a sociedade e que a “autonomia”, o “profissionalismo”, a base universitária e a *intelligentsia*, no “interesse

educacional”, podem fornecer simplesmente as bases alternativas para uma avaliação que não espelhem simplesmente as práticas opressivas atuais. Além disto, as “necessidades” do capital serão provavelmente contraditórias, de qualquer forma – com, no presente, alguma sobrequalificação, alguma desqualificação e alguma socialização para o desemprego, mesmo entre as mesmas coortes de estudantes.

Eu argumentaria que *Produção Cultural* entre grupos dominados de vários tipos assegura que, nas escolas, uma inculcação direta de exigências sociais sobre os estudantes – mesmo que elas sejam consistentemente definidas – é de qualquer forma, impossível. O que é muitas vezes somente uma habituação *mínima* ao trabalho é, na realidade, efetivada pela combinação de muitos processos em muitos locais – não sendo menos importantes a família e a própria experiência da produção. Especificamente, a escola é tão somente um local numa cadeia de outros locais implicados em muitos outros tipos de lutas de Reprodução, não sendo menos importante a formação de gênero e de geração. Devemos ser cautelosos em concluir que a escola é o local central para a preparação daqueles corpos concretos, mornos e dotados de gênero que realmente entram na produção – menos ainda em interpretar esta transição realizada como a lógica principal de classe do que se passa nas escolas.

A análise de Bourdieu e Passeron (1977) marca um avanço sério sobre esta perspectiva. Somos introduzidos ao nível cultural – ao menos para a classe dominante – o qual realmente se mostra ser diferente em forma e ter alguma autonomia da esfera econômica. De fato, o que nós podemos pensar como sendo finalmente uma autonomia espúria é instalado como sendo a característica central do sistema educacional. Um campo coerente de regras e conjuntos de relações que se proclamam a si mesmos como separados e objetivos, dignifica, e torna “oficial”, uma cultura que é, na verdade, a propriedade das classes dominantes. Quanto mais alto alguém sobe no sistema educacional, mais esta cultura é “pré-suposta”. É requerida para o sucesso. Esta mesma cultura é ainda proclamada como a cultura legítima e objetiva. Estudantes das classes trabalhadoras são “contidos” não porque eles são classe trabalhadora mas porque eles não têm as habilidades “objetivas” e a linguagem necessária para o sucesso. O capital real tornou-se capital cultural; falta de capital (a posseção tão somente de força de trabalho) torna-se falta de capital *cultural*. Onde as relações de produção mostram exclusão social, desigualdade e hereditariedade de capital real, a educação garante a equivalência aparente, a independência e a igualdade, (independente do nascimento),

do capital simbólico. A educação mistifica a si própria, assim como a outros, ao ocultar sua própria base nas, e sua reprodução das, relações de poder na sociedade. Sua Majestade a Economia está disposta a permanecer bastante à parte desde que a educação faça o seu serviço.

Temos elementos mais satisfatórios aqui para uma noção propriamente autônoma de como a certificação e a legitimação podem funcionar. A insistente dúvida no referencial de Bowles e Gintis de que a classe média se sai melhor nos exames porque eles são realmente mais inteligentes, é substituída por uma teoria social genuína de como a produção e a constituição culturais burguesas estão implicadas na forma que toma a *relação social* com o proletariado. Recebemos também uma explicação plausível e detalhada de como certas inversões e mistificações ideológicas cruciais são efetivadas, sem o recurso a uma teoria da consciência falsa e da estupidéz bovina da classe dominada.

A teoria educacional repousa, naturalmente, sobre as fundações do sistema mais amplo de Bourdieu. O grupo poderoso (aparentemente em qualquer sociedade) exerce seu poder para impor significados através de uma “arbitrariedade cultural” obtida por “violência simbólica” de forma tal a ocultar a relação de poder da estratificação de classe que é sua base. Isto constitui uma dupla violência, tanto a imposição de um padrão cultural sobre outro sem uma justificação epistêmica, quanto o mascaramento de sua verdadeira natureza dividida de estrutura de classe. Este aspecto dual de produção cultural e de classe é uma das bases importantes para a produção do “habitus”, “o princípio gerativo instalado, durável, de improvisações reguladas” (Bourdieu, 1977) que fornece as “disposições” em direção a ações que finalmente “reproduzem” as estruturas originais e as relações de poder que são a base da violência simbólica original.

Mas é na consideração desta teoria geral que podemos ver algumas das falhas que limitam o valor da teoria educacional regional. Estranhamente, nós vemos um fantasma do problema que está por detrás das análises de Althusser e de Bowles e Gintis – por causa da separação quase total concedida à cultura e o papel de cúmplice da educação na sua manutenção, a economia aparece (embora fora do palco) como o universo básico fixo ao qual a cultura é adicionada. E a economia faz sua aparição não como um modo específico de produção pleno de contradições, mas como um conjunto abstrato de relações de poder que, parece, aplicam-se igualmente a *qualquer* tipo de sociedade. O poder é tomado como um dado ao qual a cultura é então muito persuasivamente, adicionada a fim de demonstrar sua reprodução. Mas aquela

produção original de poder é mítica e, finalmente, uma suposição que permite a parede de espelhos da cultura erigir-se e refletir a teoria da *Reprodução*. Temos uma estrutura afirmada de poder, pré-fornecida, que é então reproduzida culturalmente. O que é feito da *formação* daquela estrutura de poder, vamos dizer assim, “para começar”? O que será do sujeito nesta teoria da *Reprodução* quando a questão do poder tiver sido resolvida. antes que comecemos?

Eu argumento que é somente numa noção material de *Produção Cultural e Reprodução Cultural* entre os “poderosos”, operando através das contradições de *Produção Cultural e Reprodução Cultural* dos “destituídos de poder” que nós podemos chegar à noção de relações sociais de poder estruturadas e duráveis. Apesar de toda a riqueza do sistema de Bourdieu, uma vez mais, a ação humana, a luta e a variedade foram banidas da história. O capital, mesmo para os poderosos, torna-se uma posse inerte – uma determinada quantidade de poder formal, dinheiro e riqueza simbólica – ao invés de uma relação social global contestada, realizada através de um modo de produção global.

A essência da teoria educacional de Bourdieu diz respeito, naturalmente, à cultura burguesa, e há, como eu disse, avanços reais aqui. Mas mesmo aqui, no seu ponto mais forte o sistema sofre de uma falta de qualquer noção de *Produção Cultural* no meu sentido. O problema da variedade e das resistências entre as crianças burguesas não pode ser tratado sob o peso massivo da violência simbólica homogênea e da arbitrariedade cultural. Nem são os estágios de “aculturação”, seus motivos característicos e as contradições internas e subjetivas tratadas na noção geral de “habitus”. Apesar de todos os avanços importantes aqui em relação a uma noção simples de ideologia nós ficamos finalmente com um modelo tradicional de socialização – a burguesia transmite, de forma bastante não problemática, sua cultura à sua prole.

Estas dificuldades e inadequações tornam-se muito mais claras quando olhamos para o esquema de Bourdieu, não em busca da transmissão e reprodução dominantes, mas em busca da transmissão e reprodução subordinadas. Os argumentos sobre a legitimação cultural da cultura dominante talvez sejam suficientemente claros. Mas mesmo que os dominados aceitem que eles não têm nenhum direito ao privilégio cultural, este não é um argumento completo para sua aceitação da exploração e do desprivilegiamento sociais. Por que deveriam eles aceitar a dominação do capital real? Poder-se-ia dizer, também, que eles não têm nenhum capital real, ou que existe uma ideologia disponível a respeito da possibilidade livre para acumular

capital real assim como capital simbólico que pode ser aproveitada por todos. Mas isto não impede que os dominados resistam ao capital cultural. Naturalmente existe uma explicação parcial, talvez, no fato de o capital cultural legitimar a si mesmo através da certificação assim como no direito dos segmentos educacionais da burguesia em administrar para o benefício de todos uma justificação tecnocrática – mas isto não é compatível com a definição fortemente literária/artística/humanística de cultura em Bourdieu. Estamos ainda em falta de alguma explicação do porquê os “destituídos de poder” aceitam, na sua maior parte, seus destinos de desigualdade. Grosseiramente, embora possa ser uma das condições, a aceitação dos dominados de sua inferioridade cultural não poderia nunca constituir uma base adequada para sua submissão geral à exploração. Talvez nenhum grupo revolucionário de massa tenha julgado a si mesmo *culturalmente* superior ao grupo dominante – especialmente em termos do grupo dominado. O que isto significaria? Mas como os “destituídos de poder” entendem e aceitam sua posição? Qual é seu papel na *Reprodução*?

Infelizmente, o domínio do cultural de Bourdieu não funciona da mesma forma explanatória para os dominados. Eles se tornam, de fato, os despossuídos. Aparentemente “cultura” realmente significa cultura Burguesa. Os dominados não têm nenhuma cultura. Sua “cultura”, aparentemente, é somente o meio de transmissão reversa de suas chances “objetivas” na vida. Eles se desqualificam a si mesmos porque eles nunca tiveram uma chance. O que é feito da autonomia aqui? Não constitui nenhum obstáculo à autonomia da produção cultural burguesa – no seu próprio nível – que o burguês tivesse toda a chance na vida! Sua Majestade a Economia entrou aqui outra vez com uma vingança, e a cultura do oprimido é a mesma coisa que sua localização estrutural na sociedade. Porque nem a produção e transmissão cultural dominante nem as subordinadas foram enraizadas num modo de produção, luta de classe, e contestação, e uma vez que não existe nenhum item de senso comum à mão em volta dos quais possam exprimir-se a si mesmos através da estética como cultura para a classe dominada, então os dominados não têm nenhuma consciência e cultura relativamente independentes. Eles somente reconhecem suas chances. Pode ser teatro para a burguesia, mas é como apostar numa corrida fraudulenta de cavalo para o proletariado – e, além disso, eles são os cavalos! A vida econômica tem de representar todas as partes na cultura proletária. Com esta lacuna de uma produção cultural relativamente independente e especificamente cultural em relação à vida material e ao trabalho para o pro-

letariado, não constitui nenhuma surpresa que o sistema de Bourdieu não tenha nada a dizer sobre uma política radical de educação. Ele apresenta, finalmente, um mundo Weberiano sem saída, fechado e sombrio. Não há nenhuma base teórica para uma política de mudança, para a produção de uma consciência radical ou alternativa. Esta teoria de *Reprodução* nem explica a si mesma, nem sustenta uma práxis.

Estou sugerindo de forma geral que enquanto Bourdieu oferece um conjunto muito importante de argumentos a respeito da cultura dominante, sua independência relativa, modo de transmissão, constituição da natureza de uma classe, e de como tudo isto ajuda a constituir a natureza de uma relação social necessária ao capital, não nos dá nenhuma ajuda real para entender o que podem ser processos similares na cultura dos dominados.

Pode ser útil enfatizar dentro de nossa noção geral prévia de *Reprodução Social* (a qual, lembremos, incluía muitos tipos de outros processos e de processos não culturalmente específicos) uma distinção entre *Produção Cultural e Reprodução Cultural* dominantes e *Produção Cultural e Reprodução Cultural* subordinadas. Enquanto a evidência e o argumento de Bourdieu são, de longe, o melhor que temos para entender a *Produção Cultural e a Reprodução Cultural* dominantes e seu papel na *Reprodução Social*, nós ainda ficamos com pouco de precioso no que diz respeito ao estado e à forma reais do dominado e de sua *Produção Cultural e Reprodução Cultural* e este papel na forma conflitiva e dialética das relações sociais necessárias ao capital.

Para o momento (e deixando de lado o resto de seus trabalhos), existe algumas sugestões claras sobre isto nas formulações de Bernstein em torno de códigos educacionais e sua relação com a produção. Em seu ensaio "Aspectos das relações entre Educação e Produção" (1977), onde, na verdade, ele lida somente com aspectos de correspondência mais que com de legitimação (para não falar do que eu chamo *Produção Cultural*), apesar do formalismo e das descrições esquemáticas do "código tipo coleção" e do "código integrado", se nos apresenta, pela primeira vez, a possibilidade de rupturas radicais entre a educação e o sistema de produção. O código educacional (com sua tendência para a combinação de "classificação" e "estruturação" fracas e tendendo portanto para o "código integrado") alimenta um sistema industrial que tende para (especialmente, poderíamos dizer agora, sob o Thatcherismo e o Reaganismo) "classificação" e "estruturação" fortes – isto é, para o "código tipo coleção". Esta disfunção é – contrário ao que poderíamos esperar da "teoria da correspondência"

– mais marcada nos níveis educacionais "baixos" (mais inclinados aos desenvolvimentos em direção ao "código integrado") e nos níveis industriais mais baixos" (tradicionalmente, e ainda, marcados por "fronteiras" e "estruturação" fortes): em uma palavra, para a classe trabalhadora nos seus escalões mais baixos – o local *crucial* para as teorias da correspondência.

Ora, Bernstein não desenvolve isto, mas claramente, se certos aspectos da educação são disfuncionais para o sistema de produção (isto é, *não* produzem eles mesmos a relação social necessária ao capitalismo) mas, mesmo assim, a "transição da escola para o trabalho" é obtida (e, em todas as teorias, obtida, na maior parte, de forma não problemática no caso desse grupo), então existem outros processos ocorrendo, (parcialmente, ao menos, no local da escola) que produzem tais resultados. Um tanto obliquamente, mas não obstante em uma forma muito clara, vemos aqui o escopo para uma análise de formas informais da escola, para processos contraditórios de *Produção Cultural e Reprodução Cultural* que me interessam, enquanto que em nossas teorias anteriores simplesmente não havia espaço para tais preocupações. Bernstein introduziu a possibilidade da escola não funcionar sem problemas como qualquer variedade de um AIE mas como um *campo* de contradições de processos mais amplos, com culturas e diferenças que não fazem parte de seus propósitos oficiais. De fato, a escola pode funcionar, para alguns grupos sociais, não através de suas homologies com outras partes do sistema social, mas através de suas *diferenças*. Em algumas formas ela pode funcionar, com respeito a *Reprodução Social*, não através de suas próprias categorias e intenções, girando no eixo de sua própria integridade, mas profana e excentricamente como o único local parcialmente determinante de outros tantos processos de *Produção Cultural e Reprodução Cultural*. A escola pode estar implicada de diferentes formas tanto na *Produção Cultural e Reprodução Cultural* dominantes quanto nas subordinadas. Isto sugere que algumas ideologias e interesses dominantes podem ser transmitidos não diretamente mas através de dialéticas, mediações e lutas sociais e culturais. Os poderosos nem sempre impõem significados sem que aqueles significados tenham sido considerados pelos dominados – ou, pelo menos, por um segmento importante deles, o que fornece temas de oposição como um recurso cultural para o resto. Esta resposta dominada assume significados outros que não aqueles codificados na transmissão dominante. Ademais, vemos que esta imposição mesma deve, por sua vez, levar em conta respostas alternativas ou de oposição. Mesmo se estivermos interessados apenas no que é intencionado pelos poderosos, podemos di-

zer que o que é intencionado pela resposta ao que é intencionado muda o que é intencionado.

Apesar da promessa da contribuição de Bernstein, ela mostra muitas das mesmas fraquezas e unilateralidades das outras teorias consideradas. A economia, e seus lugares implicitamente vazios, permanecem silenciosamente aguardando a bênção de processos educacionais quaisquer. Eles – os lugares “vazios”, desenvolvidos no caso de Bernstein, através de sua versão de um formalismo abstratamente multiplicador – não são eles mesmos o produto da luta de classes constituídas, ativas. Bernstein nos apresenta apenas a simplicidade pristina de uma forma de dominação – nomeadamente, classe – sem nenhuma menção das dominações patriarcal e racial e de como aspectos de suas formas ideológicas podem interseccionar com classe.

Além disto, todos os teóricos lidam basicamente com poder mais que com um modo de produção relacionado a interesses materiais, experiências e cultura. O poder é um tanto idealisticamente visto como em si mesmo mau – como sinônimo de dominação. Sem uma noção integralmente interior de lutas através do poder e sem noções de um poder contra-hegemônico e dos recursos dos trabalhadores como constituindo “seu lado” da luta de classes, nós ficamos com noções sub-teóricas ou forçadas de ideologias mecânicas impondo-se a si mesmas no lugar do que eu venho defendendo – noções mais dinâmicas de *Produção Cultural e Reprodução Cultural*. O pessimismo, em formas diferentes, reina supremo.

“Learning to Labour” e Resposta aos Críticos

Eu gostaria de sugerir que meu livro, *Learning to Labour*, pode ser visto como acrescentando e dando corpo à possibilidade esquemáticamente localizada por Bernstein. Isto, em parte, porque ele não aspira a constituir uma teoria geral de educação, menos ainda de *Reprodução Social*. O livro é basicamente sobre a natureza e o contexto da cultura – *Produção Cultural e Reprodução Cultural* subordinadas – e apenas parcialmente, sobre teorias de *Reprodução Social*. De certa forma, sua apresentação e método etnográficos inoculam-no contra as reduções e as elisões que eu indiquei anteriormente. Ele toma como *pontos de partida* aquilo que ou está ausente ou é apenas acenado nas teorias anteriores: resistência; a produção cultural vivida da classe trabalhadora e a cultura como trabalho nas e sobre, formado pelas, e ajudando a formar, contradições no modo de produção (relações sociais de produção como formadas pela luta multi-facetada das classes

constituídas). A inclusão desses elementos constitui imperativos metodológicos mínimos para uma explicação adequada da formação de classe social e inclui o contato primário com as pessoas e os agentes sociais exigidos para validar, não meramente especular sobre, a teoria social. Isto não significa proclamar uma visão ou *insight* especiais. De fato, muitas dessas coisas – precisamente como pontos de partida mais que como conceitos logicamente produzidos e analisados – formaram talvez recursos inconscientes e não intencionados, fornecendo soluções e conexões “acidentais”, assim como muitas lacunas e inconsistências que outras perspectivas podem iluminar de acordo com sua própria configuração de interesses. Estamos lidando, antes, com os recursos de outro conjunto de conceitos e enfoques enquanto seu potencial intersecta outra problemática. Talvez estejamos lidando, em última análise, com a importância de um método etnográfico “sujo” e com a descrição “densa” que ele pode produzir. Em muitas formas, o ponto forte de *Learning to Labour* consiste simplesmente em não ter partido e continuado com uma noção integrada de uma coisa coerente chamada “educação” como entidade discreta e com sua relação com outras entidades discretas tal como produção. Não como um salto teórico, mas como uma provisão metodológica de linha-de-base, o próprio ecletismo de uma noção geral de “cultura” espalhou-se automaticamente para cobrir muitos campos (principalmente, educação e produção) e muitas atividades como os terrenos de práticas materiais e simbólicas.

Contudo, embora em um certo sentido “acidental” ou pertencendo antes a uma “formação geológica” mais ampla de conhecimento que à prática intencionada, deveria ser agora possível traçar o que é especificamente oferecido por uma rota de “estudos culturais” (ou ao menos, minha própria versão etnográfica dela) à problemática do que é conhecido como teorias de reprodução e localizar seus pontos fortes em relação a outros enfoques. Mais pessoalmente, esta é uma tentativa de substanciar meus protestos prévios de que eu não deveria: (a) ser marcado com a mesma pecha dos teóricos da Reprodução quando eu conheço a natureza da pecha tão bem, e (b) ser visto, de forma contrária, como um “mero” pesquisador empírico. Outra vez, para começar com algumas definições de termos, aqui eu coloco “cultura” como um sistema relativamente coerente de práticas materiais e de sistemas simbólicos entrelaçados tendo, de acordo com a região, suas próprias práticas e seus próprios objetivos que constituem o *milieu* ordinário da vida social através do qual, entre outras coisas, os agentes sociais chegam a uma consciência vivida, coletiva, mediada de sua condição de

existência e sua relação com outras classes. Esta é, em parte, a base para ações sistemáticas que constituem a base necessária para a manutenção da acumulação de capital e de aspectos estruturais profundamente fixados da ordem social.

Traços característicos deste *milieu* incluem: “consciência coletiva vivida” como formas concretas de resistência; respostas coletivas relativamente racionais às possibilidades e dilemas existentes; culturas materiais e formas materiais de produção de formas culturais; a imanência de significados culturais coletivos e inconscientes que, não obstante, ajudam a dirigir a ação e que constituem a subjetividade; penetrações coletivas de ideologias reguladoras e de tecnologias inclusivas de controle e dominação; discursos contraditórios e complexamente articulados e práticas e formas simbólicas herdadas; dominação e reprodução social (isto é, Produção do que nós chamamos estrutura), parcialmente, na dinâmica da auto-formação do dominado; e efeitos ideológicos complexos que regulam a epistemologia de significados tanto como *inputs* quanto como *outputs* de formas culturais.

Começando desta tentativa limitada de definição (com a qual teremos que nos contentar para nossos propósitos aqui), eu quero considerar as implicações e a distinção deste enfoque para as teorias de Reprodução, fazer um ou dois comentários sobre algumas críticas persistentes, conquanto simpáticas do projeto de *Learning to Labour* e concluir com uma consideração das diferentes implicações práticas de minha posição e de posições da Reprodução.

Para começar, em relação a teorias de Reprodução, esta noção de cultura ajuda a sublinhar a importância de considerar a constituição de classes (em relação uma à outra, naturalmente) antes de precipitar-se numa explicação esquemática de como uma relação social abstrata fornece condições pré-fixadas para a acumulação de capital. Ela dá a alguns materiais um conteúdo real de “independência relativa” na *Produção Cultural* e na *Reprodução Cultural* subordinadas tanto para ocupar o vácuo deixado por Bourdieu, quanto para dar algum conteúdo ao espírito “relativo” da “autonomia relativa” de Althusser.

Em minha visão, a essência da questão é que *Learning to Labour* começa não com *Reprodução Social* mas com *Produção Cultural*. O problema com as teorias de Reprodução de vários tipos que nós examinamos é que ao articular a análise da *Reprodução Social* ou mesmo da *Reprodução em geral*, elas misturaram noções de, ou inferiram noções altamente mecanicistas de, *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural*. Mas em *Learning to Labour*, a *Reprodução Social* (ou mais

precisamente, uma versão dela) age através da *Reprodução Cultural*, que age através da *Produção Cultural*. Esta rota de “cima para baixo” é somente uma de muitas rotas socialmente reprodutivas através da totalidade, e aqui, como alhures, *conclui* logicamente com a reprodução socialmente contestada das condições para a acumulação de capital – *não inicia* com este ponto, eliminando portanto o espaço para uma análise dinâmica.

Podemos dizer provisoriamente que a *Produção Cultural* designa, ao menos em parte, o uso criativo de discursos, significados, materiais, práticas e processos de grupo para explorar, compreender e criativamente ocupar posições particulares em conjuntos de possibilidades materiais, gerais. Para os grupos oprimidos, isto provavelmente incluirá formas oposicionais e penetrações culturais em campos ou regiões concretas particulares. Como uma nota à parte, podemos observar que o desvelamento dessas formas secretas, reprimidas, informais, meio traidoras, torna-se a província especial de um método “vivo”, qualitativo, etnográfico, comensurável – tais processos não deixam seu *Registro Público* num Escritório Burguês de contabilidade.

Reprodução Cultural designa a maneira na qual este conjunto de processos, tanto em suas operações internas (sua própria transiência e informalidade) e através de efeitos ideológicos complexos que em cada época ajudam a estruturar os elementos em direção ao que é possível ser pensado (assim como regular, suprimir ou fragmentar – frequentemente através de processos institucionais – a produção concreta a partir desses elementos), opera finalmente e efetivamente para dar nova vida e reforçar crenças sociais e ideológicas gerais. Estas crenças são então tornadas ainda disponíveis a outros campos de *Produção Cultural* (isto é, ideologia não irradiada abstratamente de cima para baixo). *Produção Cultural* é mais ampla que *Reprodução Cultural* e contém muita coisa à qual *Reprodução Cultural* é relativamente indiferente. A última, entretanto, ajuda a produzir um padrão global de atitudes sociais e a supressão de penetrações culturais como uma base para a decisão e a ação que são exatamente comensuráveis com o funcionamento do modo capitalista de produção. É somente este último efeito que deve ser designado de *Reprodução Social*. *Reprodução Cultural*, por sua vez, deve ser vista, como muito mais ampla, mas menos inclusiva, que *Reprodução Social*. *Reprodução Social* pode também designar processos bastante diferentes e outros campos – não menos, por exemplo, o estado, os aparelhos de estado, a polícia, a família, e os meios de comunicação.

A marca distintiva de *Learning to Labour*, portanto, não está no seu fornecimento

de uma outra versão de como processos *gerais*, continuamente, refazem-se a si mesmos em situações específicas, com conteúdos particulares. Sua ênfase está no momento da *produção* num exemplo específico – a *Produção Cultural* com a qual este processo é iniciado, mesmo se ele se torna *Reprodução Cultural*, que se torna *Reprodução Social*. A contribuição da *Reprodução Cultural* à *Reprodução Social* é um processo criativo sempre repetido, que em cada vez não leva nenhuma garantia a mais que a última, e que, em circunstâncias políticas ou materiais diferentes, pode produzir resultados *diferentes*. Isto absolutamente separa teorias de *Reprodução Cultural* de férreas leis de transmissões – tal como em teorias de socialização e tal como, crescentemente, em teorias de Reprodução.

A cadeia de distinções em favor das quais estou argumentando também nos previne contra um funcionalismo rasteiro. No primeiro caso, antes que à harmonia funcional os motivos e intenções da *Produção Cultural* dizem respeito ao específico de seu próprio nível e da oposição e da penetração, entre os oprimidos. Mais formalmente, entretanto, no caso perante nós, da cultura masculina contra-escolar, as coisas são tais que a *Produção Cultural* e a *Reprodução Cultural* ajudam a prover algumas das condições sociais para a relação capitalista global. Mas é, na verdade, um método altamente ineficiente e dificilmente intencional de “obter” esses objetivos mesmo quando considerado na sua melhor forma abstrata, “pura”, bastante à parte do deslocamento social e do desconforto que produzem. O espaço, a escola, no qual isto ocorre é financiado por impostos, alguns dos quais provêm do salário proletário. Este pagamento é supostamente feito para que algo aconteça – embora manifestamente, com frequência, nada aconteça. Isto pode levar, como estamos tragicamente vendo, a que todas as classes estejam desconfiadas e ressentidas com a educação: o que está sendo dado de volta, na defesa pública que se faz dessas coisas, em troca de todo esse dinheiro? Mais tecnicamente, podemos dizer que a quantidade massiva de escolarização “adicional” fornecida, principalmente para que uma boa proporção da classe não possa fazer nada (isto é, além do ponto em que habilidades básicas numéricas e de alfabetização são adquiridas) é, de fato, um “presente” (na medida em que os impostos não provenham de salário) para a classe trabalhadora. Naturalmente, o argumento técnico diz que tal escolarização “adicional” contribui para um valor acrescido de força de trabalho. Mas uma vez que o conteúdo deste “valor” é ambíguo (do ponto de vista da valorização), para dizer o mínimo, e uma vez que pelas cifras mais recentes da Comissão

de Trabalho, no Reino Unido, por exemplo, é improvável que o capital possa realizar este valor (muito menos ainda, esperar uma contribuição para a mais-valia), para 50% desses rapazes, (pelo menos nos anos subsequentes à sua saída da escola) este valor adicionado à força de trabalho terá ido pelo esgoto. Capitais individuais podem ter historicamente confiado no Estado para fazer o que a competição impediu que fizessem eles mesmos – a duração da jornada de trabalho, treinamento técnico, etc. – mas eles ainda esperam ser capazes de, eventualmente, efetivar pressões feitas sobre eles através da exploração de valores maiores de força de trabalho. As custosas formas de *Reprodução Social*, que estou indicando aqui, são, sem dúvida, parcialmente responsáveis pelas crises na acumulação, pela crise fiscal do Estado, e pela atual estratégia de transferir muitos gastos do Estado de volta à família, para a produção doméstica do valor da força de trabalho aí, e para aumentar a exploração dos trabalhadores empregados, um grau inteiro, em intensidade. Esta forma de *Reprodução Social* contestada portanto, longe de ser funcional para o Estado e para a acumulação de capital, é, na verdade, atualmente um de seus problemas. Se o capital pudesse “armazenar” ou “congelar” os jovens entre 13 e 20 anos, ele tentaria, sem dúvida, fazê-lo, ao invés de permitir a continuação de processos sociais e culturais que ele mal compreende, de qualquer forma.

De forma relacionada, esta ênfase na *Produção Cultural* ajuda a enfrentar a crítica de que *Learning to Labour* trata a educação como um monolito e de que sugere que as escolas não fazem diferença alguma e que é, portanto, irrelevante. Ora, embora eu *esteja* tentando descrever processos somente em parte baseados na escola, e que continuarão, dada a estrutura geral de uma sociedade de classe capitalista, a ter resultados aproximadamente similares, eu estou também descrevendo processos que têm sua *raiz* na produção, não na reprodução. Na medida em que a escola é um dos campos e insumos materiais disso, as escolas fazem, então, diferença. Elas são produtivas tanto quanto reprodutivas, têm efeitos específicos, e não podem ser reduzidas a qualquer outra coisa – e além disto, como vimos, elas operam tanto através de suas diferenças de outras regiões quanto através de suas similaridades. Organizações escolares diferentes podem muito bem ter efeitos diferentes – especialmente em seus graus de repressão, separação entre *Produção* e *Reprodução Cultural* dominante e subordinada e isolamento de formas culturais. Mas o que nós vemos parcialmente no campo da escola (e certamente parcialmente constituído por ela, variavelmente, em diferentes formas) é, não, obstante, uma produção mais

ampla de ideologia e formas culturais e de formas de divisão entre gênero e atividade mental e manual, que são mais básicas e virulentas que qualquer coisa que a escola poderia esperar, moldar e produzir – a saber, um refazer de cada geração. Devemos, fazer, portanto, algumas qualificações muito importantes em nossa concordância de que “as escolas fazem diferença”. A *Produção Cultural* com que estamos preocupados é um processo em que a escola é apenas um de seus campos, e esta produção pode não operar naquela forma concebida pelo Estado ou pelos educadores. Assim a sua repressão, ou seu desvio parcial por seja lá que eficácia a escola tenha, pode ter conseqüências não intencionais e pode não ser em favor dos melhores interesses da classe como um todo – mesmo onde este é o objetivo principal dos reformadores educacionais. Nem é a *Produção Cultural* inocente para cada geração “nova”. Ela é não apenas estreitamente relacionada com processos de *Reprodução Cultural* mas também formada, lembremos, a partir de recursos de classe herdados e de discursos existentes. Ela não pode inventar a si mesma inteiramente. Essas são formas e continuidades que colocam limites precisos na sua “arbitrariedade”. Além disso, aspectos desta *Produção Cultural* que ocorrem no campo da escola não são necessariamente “educacionais” ou “maturacionais” em qualquer sentido recebido, e a formação real de pessoas e de sua cultura está ocorrendo alhures em formas complexas e difíceis. Deve-se ter tudo em mente antes que vistamos, demasiado contentes, nossos uniformes de engenheiros sociais.

A ênfase geral em *Produção Cultural* como o ponto de partida em *Learning to Labour* está também desenvolvendo, eu diria, um argumento teórico em geral. Embora o livro não tenha focalizado os conformistas, os grupos étnicos, ou as garotas, parece difícil que o enfoque inteiro deva ser acusado de supor a passividade ou a invisibilidade desses grupos quando ele se volta tanto, de forma analítica, precisamente para qualidades gerais de *atividade*. O argumento em favor da cadeia que eu esbocei aplica-se a todos os grupos e sua cultura e, através de um exemplo, aponta para uma característica geral da natureza *contestada* da *Reprodução Cultural e Social* em todos os grupos e para a importância de saber o que constitui os grupos sociais antes de especificar a natureza de sua relação abstrata com o capital. Parece difícil supor que eu esqueceria em um caso o que eu me esforcei para enfatizar em outro. Longe de ser o pretexto para, ruidosamente, criticar essas omissões em meu livro, sua publicação deveria ter sido a ocasião para instigar mais estudos etnográficos detalhados de outros grupos. É claro, por exemplo, que o que eu

chamei *Produção Cultural* é muito importante em formas diferentes para os negros de classe trabalhadora e para as jovens em sua reação à escola – em particular, a elaboração de seu próprio senso cultural de força de trabalho a ser aplicado à produção, não-produção ou família conforme o caso. Embora eu não tenha fornecido os dados, o enfoque esboçado não impede, mas permite tal estudo.

O caso dos rapazes conformistas da classe trabalhadora no estudo de Hammetown é, sem dúvida, algo mais complexo, e eles se tornaram – mais como um dispositivo estilístico que por uma necessidade teórica – algo como uma contraposição para os “rapazes”, na elaboração do livro. Mas, outra vez, isto não significa invalidar o enfoque. O que é claramente necessário é o esboço de um equilíbrio um tanto diferente entre a *Produção Cultural* dominante e a subordinada e, no interior da última, entre *Produção Cultural e Reprodução Cultural*, com um papel algo diferente para a ideologia na mediação dessas coisas.

Além disto, o enfoque de *Learning to Labour* estava focalizado na dominação de classe, mas é igualmente aplicável, *mutatis mutandis*, a outras formas de dominação, gênero e raça. Tem-se que escolher um foco principal. Isto é muito diferente de excluir preocupações fundamentais de qualquer foco principal particular. Na verdade – um ponto sumamente etnográfico – todas as formas principais de dominação estão comprimidas no espaço vital dos indivíduos e grupos em questão, de forma que os sistemas de opressão e suas formas ideológicas articulam-se uns com os outros em sistemas aparentemente unificados, embora contraditórios. Além disto, parte do argumento de *Learning to Labour* – e, como vimos na Introdução, parte do argumento sobre *Produção Cultural* – é que esses sistemas, comprimidos em um espaço vital, fornecem recursos em direção à penetração mútua no mundo profano das relações vividas. *Produção Cultural* significa não os contornos das categorias formais esboçados pelos teóricos – “sexo, raça, classe” e suas propagações secas, vegetativas, separadas – mas as combinações profanas, vividas, propriamente férteis, frequentemente incontroláveis desses elementos nos projetos de vida coletiva reais, decisões e mudanças. Uma característica disto pode ser que “submissão” a uma dominação pode revelar ou resistir a outra, ou que a colocação dominante em um tipo de discurso pode revelar outros tipos de submissão. Este é o conteúdo real da criação e recriação da vida social e material que pode somente então ser reclassificado por outros teóricos: “sexo, raça e classe”. Eu mostrei uma forma de articulação, penetração, desenvolvimento e reprodução final, no uso por elementos masculinos

da classe trabalhadora, de categorias patriarcais tanto para resistir e expor a escola e sua ideologia meritocrática quanto para enquadrar a forma material e experiencial de sua passagem para o trabalho manual – precisamente a natureza contingente, histórica e “suja” de formas masculinas. E contudo sou acusado de aceitar acriticamente o patriarcado e a dominação dos homens em questão e de não expor seu “sexismo”, quando é precisamente isto que eu analisei em relação à escola, à força de trabalho e à divisão entre trabalho mental/manual. Outra vez, *mutatis mutandis*, esta análise, sugere um modelo para as formas em que outras articulações complexas possam existir em outros campos, usando categorias de classe – por exemplo, para expor e resistir o patriarcado, talvez, na demanda de mulheres de classe média, por igual pagamento e *status* e nas crescentes demandas de trabalhadoras por adequada representação sindical e igualdade em casa. *Produção Cultural* significa precisamente reconhecer os desafios profanos e a produtividade da re-elaboração e resistência às ideologias, discursos recebidos e aos padrões improdutivos de determinação e perspectiva. E contudo sou acusado de supor acriticamente um patriarcado inerte em minha busca da classe. Em termos um tanto mudados, isto significa, outra vez, tomar *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural* na minha análise por seu valor aparente, *Reprodução Social*. Isto significa remover a eficácia de *Produção Cultural* como uma noção para explorar outros campos e opressões assim como para ignorar o que é realmente específico e desafiador e não reprodutivo na sua própria natureza.²

Teoria e Prática

Tem se tornado convencional agora separar análises da educação entre as que lidam com Reprodução (teórica) e as que lidam com possibilidades radicais na sala-de-aula (prática). As primeiras são consideradas pessimistas e acusadas de *fecharem* a possibilidade da práxis, diz-se dos últimos que lidam com a mudança e a possibilidade de liberação. Eu quero argumentar que as posições que vimos considerando situam-se entre essas duas preocupações e não inteiramente dentro da última.

Os comentários que quero fazer partem de duas coisas: (a) a distribuição que faço entre formas dominantes e subordinadas de *Reprodução Cultural*; e (b) a insistência no fato de que *Learning to Labour* começa não com a reprodução mas com a produção de cultura, e que isto implica não fechamento, mas abertura.

A distinção entre formas dominantes e subordinadas de Reprodução Cultural é importante porque nos permite isolar diferentes estratégias que podem fluir de cada uma. Do ponto de vista dos processos dominantes, os interesses dos grupos oprimidos são claramente no sentido de tomar pelo que são e tentar efetivar, as promessas da meritocracia – igualdade para todos. É possível argumentar em termos de democracia burguesa em favor de maiores recursos educacionais para estudantes negros, mulheres e para a classe trabalhadora. Se existe uma avaliação da habilidade de leitura, então as autoridades devem ser continuamente atacadas e questionadas por que os estudantes de escolas da classe trabalhadora recebem notas mais baixas em testes de leitura. Se existe uma certificação universitária, então um vestibular aberto deve ser exigido para ajudar a compensar a desigualdade de acesso relativa a gênero e etnia. As demandas recentes em favor de igualdade para as mulheres, como uma característica central e aceita da sociedade, podem ser levadas a suas conclusões lógicas e contra as contradições de outras medidas políticas. A discriminação positiva pode ser perseguida até que tenhamos uma distribuição financeira equilibrada. Naturalmente, isto não significa dizer que tais medidas funcionarão nas formas intencionadas – a *Produção Cultural* subordinada se encarregará disto. Além disso, tais medidas não aumentarão a “congruência” entre educação e indústria. De fato, pode-se dizer que essa é a essência da estratégia aqui: aumentar as incongruências e dar um valor maior à força de trabalho do que aquele que o capital pode realizar. Naturalmente existem resistências poderosas, especialmente durante as crises fiscais do estado (que essas demandas provavelmente aprofundarão), mas nossa análise ainda permite que um curso político seja tramado.

Além disso, os aspectos inibidores do capital cultural dentro da *Produção Cultural* e da *Reprodução Cultural* dominantes podem ser denunciados e pode-se fazer esforços para neutralizá-los. Aquilo que Bourdieu chama pedagogia “explícita” poderia ser encorajada para a classe trabalhadora de tal forma que a natureza daquilo que está sendo solicitado em testes seja clarificada previamente, e o poder *geral* do capital cultural poderia ser limitado através do fornecimento de maiores recursos e tempo aos “desprivilegiados”, através da desmistificação da base oculta da violência simbólica, do adiamento da certificação, através de quotas no próprio mercado de trabalho “privilegiado”, etc. Não estou dizendo que qualquer um desses ou tudo é possível. O ponto consiste simplesmente em indicar que *tipos* de reformas são deduzidas a partir de uma compreensão da *Produ-*

ção Cultural e Reprodução Cultural dominantes e sugerir que as contradições na ideologia dominante e os fins auto-proclamados no discurso oficial de fornecimento de escolarização podem ser explorados. Existe ainda muito a ser feito em termos de promover a “revolução” da igualdade capitalista contra o privilégio, transmitido. O estado capitalista pode ter que fornecer e manter algumas condições para o capital, mas também tem que fornecer legitimação para o sistema. Apesar de toda a novidade da teoria de Bourdieu, ela realmente designa resíduos reproduzidos de uma ordem feudal. Existem realmente forças e alianças sociais a serem organizadas contra isto.

De fato, o ataque sobre a “autonomia” educacional, feito pela direita pode ter reais possibilidades de ser encampado pela esquerda porque levanta toda a questão da dependência. Se puder ser popularmente demonstrado que a educação *nunca* foi independente de classe e de capital, então a crítica poderia ser desviada para o centro do capital cultural, e a noção tecnicista liberal de liberar o máximo de talento do “reservatório oculto” da classe trabalhadora poderia ser dirigida em favor do real benefício da classe trabalhadora. Dependência das relações produtivas e das forças produtivas, como um afastamento da dependência da classe herdada, não é uma má coisa para a classe trabalhadora.

Naturalmente, será objetado que quantidade alguma de “sucesso” aqui libertará a classe trabalhadora. Na melhor das hipóteses poderíamos obter um sistema capitalista perfeitamente móvel. Correto! Esta estratégia advém da perspectiva da *Produção Cultural e Reprodução Cultural* dominantes e das contradições af dentro e das promessas de igualdade burguesa. É improvável que funcionem a longo prazo, mas, neste meio tempo, ela protegerá ou aumentará os recursos estatais que vão para as classes trabalhadoras e também reforçará fatores e problemas recalcitantes do sistema capitalista que ele não pode controlar sozinho. Na medida em que sistemas estatais socialistas também apresentam capital cultural, tal conjunto de demandas poderia talvez ter até uma maior relevância lá.

Em termos de perspectiva específica da classe trabalhadora, de seu próprio desenvolvimento como uma classe fundamental e de esperança de mudar fundamentalmente a relação social que ela enfrenta, devemos nos voltar para a *Produção Cultural* e a *Reprodução Cultural* subordinadas e para o ponto vital de meu artigo: que esta reprodução opera através de momentos abertos de produção. Aspectos de libertação já estão lá, e nós não precisamos agir totalmente através da invenção de soluções utópicas (embora elas sejam necessárias).

Que as perspectivas de *Produção Cultural* acrescentam às teorias de Reprodução é o sentido de atividade e prática, especialmente através de crises e dificuldades e o que parecem ser (e são, para os participantes) circunstâncias criativamente enfrentadas – seja uma criança reconhecendo que “a escola não é para mim” mas “isto não importa, de qualquer forma”, seja o jovem dando-se conta, a despeito da hostilidade e do empobrecimento do mundo adulto à sua frente, do interesse de um novo mundo público, de sair para a rua, amigos, o sexo oposto na primeira fase da vida adulta. Essas coisas podem ser, em sua forma própria, libertações menores assim como eventos cotidianos. São os resultados não intencionais dessas estratégias – as formas nas quais soluções “existenciais” culturais ou nos seus “próprios níveis” e as resoluções criativas das trajetórias de vida tais como elas são experimentadas agem para estabilizar e produzir o sistema como um todo – que conectam aquela libertação ao conformismo, também como eventos cotidianos. É menos uma questão de trazer a libertação de fora que de colocar uma cunha entre *Produção Cultural e Reprodução Cultural* – para preservar a criatividade da articulação dos discursos e seus conteúdos radicais sem reproduzir os discursos mesmos, para avaliar a necessidade e a extensão do domínio de formas dominantes a fim de perseguir esse objetivo. Naturalmente, estamos ainda no terreno da formação social capitalista, e o conhecimento dos grupos oprimidos não é nunca puro, é sempre ambíguo e possível de meio trair-se a si mesmo. Além disso, grupos tais como o dos “rapazes” não partilham uma cultura que seja, em qualquer sentido, intrinsecamente socialista e ela não deve ser romanizada. Há elementos aqui que conduzem ao facismo, certamente ao racismo e ao sexismo – para não falar de libertação. Essas formas necessitam esforço e trabalho coletivo sobre elas – isto não significa, em nenhum sentido, um argumento em favor da espontaneidade. Mas a cultura dos “rapazes” sugere somente um forma de *Produção Cultural* subordinada, e todas as formas, em sua variedade étnica e com sua especificação diferente de oposição, precisam ser analisadas e refletidas e estratégias educacionais precisam ser adotadas que preservem e entendam seus momentos de *Produção Cultural e Reprodução Cultural* e que determinem quais possam ser os laços e as possíveis alianças.

A ênfase desta estratégia pedagógica derivada da *Produção Cultural* e da *Reprodução Cultural* não tem a intenção de *aumentar* a congruência entre a educação e a produção, mas de *aumentar* a congruência do ponto-de-vista subordinado. Nenhuma estratégia socialista pode evitar de ligar a edu-

cação com a produção, e existem todos os tipos de lugares e espaços na rearticulação atual da educação e produção, sob o impulso de “reformas” derivadas, talvez, da perspectiva da *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural* dominantes, que podem, não obstante, ser reivindicadas pela *Produção Cultural* subordinada.

Também não é necessário supor que não exista recurso algum reivindicável no interior de processos de *Reprodução Cultural* subordinada. Os próprios dominados podem ver a ironia da resistência como incorporação e trabalhar a partir desta base, talvez, para localizar onde a produção torna-se reprodução.

Naturalmente este é um programa muito geral e não detalhado. O que está faltando especificamente e deve ser nossa tarefa positiva é alguma noção do princípio cultural “contra-hegemônico” que possa ligar formas de *Produção Cultural* com sua própria ideologia conexa contra formas de opressão – e assim saber mais exatamente quais são e como sustentar e desenvolver, os momentos e práticas contra-hegemônicos que ocasionalmente apenas aparecem e se vão. É esse princípio hegemônico, ou princípios da articulação das diferenças de oposição e formas culturais, que é vital desenvolver se a resistência deve ser finalmente mais que um momento formal na dominação dialética do capital e de outras estruturas. Isto é difícil de saber e devem ser as áreas onde a teoria realmente encontra a prática, na coragem para experimentar e cometer erros. Algumas coisas devem ser, entretanto, observadas da perspectiva da *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural* subordinadas. A ação da *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural* dominantes é, com frequência, no sentido de quebrar e fragmentar a *Produção Cultural* subordinada. O grupo dominante reivindica para seu próprio discurso a província do público, o longo prazo, o legítimo, o explícito e o racionalmente lógico – podemos dizer, a própria história. A *Produção Cultural* subordinada é profundamente privada, informal e articulada no imediato, no prático, no demonstrado, no narrativo – na lógica implícita que dificilmente sobrevive, mesmo além de suas corporificações transitórias, menos ainda para a história. O princípio contra-hegemônico deve, portanto, preocupar-se com a formação e a identidade variada da própria classe do que é a comunalidade dos grupos oprimidos antes de se preocupar com a luta diretamente – mantendo a unidade e o escopo da *Produção Cultural* que as formas dominantes procuram quebrar. Deve também trabalhar sobre a noção de *Produção Cultural* subordinada de formas que ouse o público, ouse a história, ouse enunciar sua lógica em oposição à dominação e sua própria sub-

versão da *Reprodução Cultural*. Sem isto, somente segredos sociais culpados pesam na balança contra a *Reprodução Social* e a condescendência massiva vinda da teoria e da política que o que houve sempre foi somente *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural* dominantes.

Para os professores, há indicações claras aqui, talvez propostas para ensino e currículo e possíveis textos para discussões e desenvolvimento em sala-de-aula: onde a identidade de gênero parece resolver incertezas e problemas a curto prazo mas estabelecer um aprisionamento a longo prazo; anti-mentalismo, que resolve o problema da escola mas não o do destino da classe a longo prazo; resistência e violência, que satisfazem a dignidade e a raiva a curto prazo mas não a opressão de longo prazo – a forma, o escopo e a racionalidade de todas essas coisas. Mas os professores devem também inspecionar o que eles carregam de *Reprodução Cultural* dominante, que pode estar quebrando o que eles estão tentando consertar: seu próprio estilo e sotaque de classe; a impaciência de sua própria lógica pública mesma; a confiança mesma, talvez, de seu próprio plano do que seja bom... As dificuldades e as contradições abundam – não em menor grau entre algumas das implicações de uma busca simultânea de estratégias derivadas das perspectivas da *Produção Cultural* e *Reprodução Cultural* dominantes e subordinadas. Além disso, uma tendência marcante da cultura contra-escolar é provavelmente a rejeição dos professores em geral. Mas não há nenhuma razão pela qual os professores devam escapar à contradição! Sua sensibilidade a isso e a alguns dos enfoques discutidos deveria, de qualquer forma, sensibilizá-los à variedade de situações possíveis que eles poderiam enfrentar e à importância de alianças em certas escolas que não apresentem individualmente as massivas e imóveis culturas fragmentadas. Mesmo o anti-mentalismo dos grupos de resistência pode ser ultrapassado onde os cortes financeiros ameaçem, por exemplo, as aulas práticas, os jogos e os clubes nas quais suas próprias culturas florescem mais alegremente que nas classes mais estritamente acadêmicas. É uma questão de ligar princípios gerais a uma prática flexível.

Em particular, entretanto, os professores deveriam olhar para as formas pelas quais seu próprio processo de trabalho e as mudanças que nele ocorrem podem estar implícitos na *Produção Cultural* e na *Reprodução Cultural* dominantes ou subordinadas. Certamente o desenvolvimento de hierarquias e de sistemas gerenciais transforma a *Produção Cultural* subordinada em “problemas sociais”, problemas de “controle” e “patologia”. Mesmo essas definições são freqüentemente suprimidas nos degraus

mais altos da hierarquia de tal forma que “resistência estudantil” e “desordem” somente acontecem na divisão educacional dos outros: “Pense na publicidade!”, “se isto vaza para fora!”. Os professores precisam investigar coletivamente formas diretas, localmente baseadas, de causar curto-circuitos nas hierarquias gerenciais para lidar com as continuidades das formas de *Produção Cultural* subordinada da escola, comunidade e local de trabalho a fim de chegar a uma política apropriada de educação que esteja voltada para o desenvolvimento da classe trabalhadora e não para sua regulação.

Um sentido mais claro da *Produção Cultural* subordinada também poderia permitir alguma compreensão de como ela se relaciona com a *Produção Cultural* dominante, e de como a hierarquia atual opera nos diferentes campos no momento. Isto parece acontecer parcialmente, através de uma aceitação voluntária de alguma coisa da produção simbólica e material real da *Produção Cultural* e também através da incorporação menos voluntária de aspectos do senso comum popular (e com ele, algum “bom senso”) num padrão estável de consentimento e acordo. Aqueles elementos incorporados no campo “inimigo”, valorizados no momento em benefício do bloco dominante de interesse, poderiam ser, por assim dizer, detonados e os itens explodidos, revalorizados, através da organização e da ação baseadas numa compreensão contra-hegemônica propriamente sincronizada da *Reprodução Cultural* subordinada.

Assim os tigres são tanto reais quanto de papel. O fato de que a força através das garras não é tudo no tigre, não faz a ferida menos profunda. Mas não podemos decompor o poder, simplesmente desejando e odiando – nem mesmo combatendo a vulnerável carne.

Isto torna-se pretensioso. O argumento é realmente um argumento formal e o principal deste artigo. Uma noção de *Reprodução Social* que opere através da *Produção Cultural* é bastante aberta, não fechada e pessimista como outras teorias da Reprodução são (corretamente) consideradas. Ela tem elementos de desafio, transformação, nela incorporados – não hermeticamente encapsulados. O problema não é o de como elaborar teoria mas o de como alcançar esta possibilidade teórica na prática. E se a teoria deve prestar atenção à prática, assim também a prática deve prestar atenção à teoria. A visão de libertação em questão deveria talvez ser menos extensa, livre, e ideal: mais condicional, histórica, e cercada com ironias potenciais. Se nosso objetivo é superar o infundável ricochete entre liberdade e compulsão, voluntarismo e estrutura, então a prática deve assumir uma responsabilidade também.

NOTAS

1. Eu entro em “teoria” e “clarificação teórica”

fato de que a categoria teórica, *Cultural*, que eu acabei de introduzir no primeiro parágrafo não é uma abstração, formal, seca, mas constitui-se de *atividade e criatividade*. Isto significa precisamente não especificar antecipadamente vida cultural e material, o que parece “anátema” à teoria.

2. Eu aceito várias das críticas feitas na apreciação feminista ampla e bem argumentada que Angela McRobbie fez de *Learning to Labour* e a discussão com Angela me foi proveitosa. Eu não especifiquei com clareza suficiente a opressão das jovens na cultura contra-escolar masculina. Nem focalizei suficientemente a família ou notei a possibilidade de que estruturas partilhadas de masculinidade (isto é, entre mim e os “rapazes”) possa ter tornado a pesquisa possível e que tais estruturas subjacentes à etnografia poderiam ter tornado a leitura do livro uma experiência opressiva para as mulheres.

Por outro lado, eu acho que a crítica escrita de Angela McRobbie ignora o lado positivo do que eu estou tentando fazer: por exemplo, seu argumento de que as palavras finais de Joey no Apêndice – “A única coisa em que eu estou interessado é em foder tantas mulheres quanto eu puder, se você realmente quer saber” (depois de mostrar minha “gentil sondagem sobre seu futuro”) – tenderiam a que a brutalidade da cultura em relação às mulheres poderia estar correta. Mas isto significa passar por cima da natureza da troca real, e das razões pelas quais isto foi incluído. Eu não estava gentilmente “sondando” mas, como o texto mostra, perguntando a Joey por que ele não pensava em voltar seus pensamentos para a universidade, em direção ao trabalho mental, e isto foi logo depois que nós estivemos explorando a masculinidade em sua forma manualista como uma forma de resistência de classe. O comentário está realmente expressando sua atitude para com o trabalho mental em relação à masculinidade – embora, naturalmente, (como é o caso em todo o livro), esta expressão é contextualizada e combinada com muitas outras, o que torna sua redução à simples explicação, problemática.

Além disto, se falhei em, devidamente, reconhecer e condenar o sexismo dos “rapazes”, Angela McRobbie exagera a evidência. Isso não diminui, naturalmente a relevância de seus argumentos básicos – veja Angela McRobbie, “Setting accounts with Sub-cultures”, *Screen Education*, nº 34, Primavera 1980, Londres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideology and ideological state apparatuses*. In B. Cosin (Ed). Education: Structure and society. Penguin, 1972
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*, Vol. 3. *Toward a theory of educational transmission*. 2ª Edição. Routledge & Kegan Paul, 1977.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. *Reproduction in education, society and culture*. Sage, 1977.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Basic Books, 1976.
- MARX, K. The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. In *Selected Works*. Lawrence & Wishart, 1972.

PAUL WILLIS trabalha no CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STU-

Política educacional e Estado

O que se espera do Estado enquanto investimento na Educação

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Neste momento solene e grave em que nós nos sentimos cidadãos-educadores e educadores-solidários ao mesmo tempo de causas consensuais e dissensuais, cumpre pensar nossa relação com o Estado. Se a Constituição do Estado Republicano impõe como regra máxima que “todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”, então é forçoso *recuperarmo-nos como fonte de poder* do qual a Autoridade do Estado é uma delegação. Por isso, às expectativas que temos em relação ao Estado no que lhe compete investir em Educação, é preciso antes antepor as práticas político-educativas existentes no conjunto da Sociedade Civil.

Estas práticas podem não só redefinir as políticas públicas e seu significado como também podem alterar seu “modus faciendi”. E, sobretudo, estas práticas nos levam às raízes do poder constituído: nós, enquanto cidadãos, *tornamo-nos sujeitos da História*. Estas práticas alicerçam-se na consciência cada vez mais larga de que a cidadania é também fruto de combates e conquistas, avanços e recuos. O poder emana do povo, porque ele pode criar poder como meio de se chegar a uma República plural e democrática, isto é, como meio de “educar o educador”.

De quem somos herdeiros

Nós, educadores de todos os cantos do Brasil, não somos absolutamente originais nesta tarefa de exigir do Estado que ele seja, de fato, *público*, ou, quem sabe, duas vezes público, isto é *republicano*. Somos herdeiros de uma longa tradição de luta ascendente onde:

“é possível assinalar a participação dos educadores na elaboração da política educacional do Estado, configurando um movimento de baixo para cima e da periferia para o núcleo. As conferências de educação (ou de educadores) foram os mecanismos que propiciaram essa participação” (CUNHA, 1981).

A gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade, via de regra, não vieram como favor, como concessão ou outorga, embora até possam ser representadas como tal. E não se manterão pela força da inércia. Certo estou de que esta IV CBE não fará traição a esta tradição de coragem republicana e democrática. Contudo, e o real é contraditório, também somos devedores de padrões verticalistas, centralistas e clientelísticos emanados de projetos educacionais nascidos na esfera do Estado. Dentro dos

padrões elitistas e excludentes no acesso e usufruto do poder de Estado, a generosidade ou consciência política (de que o espaço de poder é estratégico para maiores aberturas) de educadores e intelectuais postos no espaço de poder, tornaram-se meios de coruptação e legitimação de iniciativas reduzidas.

Certo estou, também, da consciência cada vez mais ampla de que não iremos muito longe se fiarmos apenas na “disposição pessoal dos intelectuais” (COUTINHO, 1980). Só ligados a sujeitos coletivos é que o processo de democratização superará o forte traço elitista e autoritário do Estado e das classes dirigentes:

“O que aconteceu nos Estados democráticos foi exatamente o oposto: sujeitos politicamente relevantes tornaram-se sempre mais os grupos, as grandes organizações... e sempre menos os indivíduos” (BOBBIO, 1986).

Pesa-nos, pois, esta dupla e contraditória herança: exigentes quando falamos do lugar que cria o poder e moderados quando respondemos do lugar que o exerce. Conscientes, finalmente, de que as diferenças são enriquecedoras e de que o unitarismo homogeneizador filia-se às correntes fascistóides, estamos aqui como educadores a fim de exercermos o duplo papel implícito na cidadania: de parceiros em que o dissenso penetre em nossas reconhecidas diferenças e de cidadãos ativos capazes do exercício da crítica aos projetos do Estado, com a conseqüente proposição do que queremos ver investido na área educacional.

A marcha das CBEs leva a marca de exigências

A realização das 3 CBEs anteriores, seu impacto na vida política e pedagógica, sua produção e outras manifestações indicam-nas como fórum de um debate horizontal e como lugar de

exigências democráticas da sociedade civil crítica e organizada.

A I CBE, S. Paulo, 1980 (“Política Educacional”): se impõe como palco de resistência pela crítica tanto a uma política educacional autoritária como ao próprio Estado autoritário. Mas se impõe também como marco importante na construção de uma educação compromissada com as maiorias.

A II CBE, B. Horizonte, 1982 (“Educação: perspectivas na democratização da sociedade”): ao lado do ímpeto crítico, marcou-se pela busca de novas pistas para uma ação educacional democratizadora. Era (como hoje o é) hora de ação, no conjunto da mobilização social em direção a uma sociedade mais igualitária.

A III CBE, Niterói, 1984 (“Das críticas às propostas de ação”). As eleições estaduais, via voto popular, a renovada tendência de voto oposicionista, permitem experiências educacionais mais abertas e democráticas. Momento de experiência oposicionista no poder estadual, momento de expectativa na área federal, momento de ajuizamento das propostas em curso.

Estas CBEs de modo algum se colocaram no papel de reforço dos traços seletivos, elitistas e autoritários da educação brasileira. Ao contrário, num quadro pluralista e aberto contribuíram eficazmente na crítica à política existente e na proposição de ações educacionais voltadas para as maiorias excluídas, no sentido de tornar realidade princípios formais de igualdade.

Entre Niterói e Goiânia

Entre Niterói — a grande expectativa — e Goiânia — a perda da ingenuidade —, muita coisa se passou: a eleição de Tancredo, sua morte, a posse de Sarney, os múltiplos e sucessivos projetos de reforma agrária, a postergação de uma nova lei de greve, as lutas pela recomposição salarial, a eleição direta dos prefeitos das capitais, a volta do populismo, o plano cruzado, o plano de

metas e sobretudo o re-desenho de um velho figurino, constante na evolução política nacional: a conciliação entre as elites dominantes como forma de transição conservadora e liberalizante e em oposição aos movimentos da sociedade civil como forma de transição democrática e popular.

Este descompasso é fruto também da continuidade de uma “Razão de Estado” que se tem como auto-suficiente na medida em que

“a política dos ‘arcana imperii’ caminhou simultaneamente com as teorias da razão de Estado, isto é, com as teorias segundo as quais é lícito ao Estado o que não é lícito aos cidadãos privados...” (BOBBIO, 1986).

Manteve-se assim

“um duplo estado no sentido de que ao lado de um Estado visível existiria sempre um Estado invisível” (BOBBIO, 1986).

Por isso, — conclui Bobbio —

“a democracia tem a demanda fácil e a resposta difícil; a autocracia, ao contrário, está em condições de tornar a demanda mais difícil e dispõe de maior facilidade em dar respostas ...” (BOBBIO, 1986).

No eixo de uma transição incompleta, nossas demandas na área educacional sofrem este descompasso, cuja superação está no próprio exercício da prática democrática como prática de um poder de pressão ascendente. Numa palavra: à questão “quem controla os controladores” é preciso demandarmos a nós mesmos e respondermos: além do Estado e em direção ao Estado, nós, enquanto grupo organizado, também somos centro de poder

Por isso, uma demanda fundamental que fazemos é a *transparência do poder*. Queremos que o Estado invista na transparência de seus atos. A clandestinidade da informação não coopera com os processos democráticos.

Não se trata de desconfiar de ninguém! Sabemos, contudo, que o favor, a dependência, o clientelismo arcaico ou moderno são estruturais na formação brasileira. Sabemos que um projeto de “cidadania regulada” ou excludente sempre compôs com estes padrões de administração. Desconfiamos, à base desta formação estrutural, da permanência do passado no presente.

Sobretudo, na área de investimentos financeiros em educação interessa-nos sobremaneira que: as verbas sejam destinadas às escolas públicas e que o processo de destinação seja claro e transparente.

República quer dizer transparência dos atos de Governo de tal modo que permita

“ao cidadão conhecer os atos de quem detém o poder e assim controlá-los ...” (BOBBIO, 1986).

República quer dizer publicidade dos atos do Governo, porque

“a publicidade é por si mesma uma forma de controle, um expediente que permite distinguir o que é lícito do que não é” (BOBBIO, 1986).

Sem este direito de *controlar o poder* ao qual se delegou as competências de garantir os direitos e os meios da liberdade, não há educação nem republicana e nem democrática. Por exemplo: interessa-nos, na permanência da lei Calmon, não apenas o percentual já aprovado, interessa-nos não só sua destinação à educação escolar pública, interessa-nos sobretudo *o processo*, o “modus operandi”, a trajetória do montante. Vale dizer, qual é o caminho das prioridades estabelecidas? Por onde esta verba passa e onde ela vai ficando? Não há muito insurgimos contra o tecnicismo educacional porque enfatizava e priorizava as atividades-meio em detrimento das atividades-fim proclamadas.

É preciso, pois, que o processo de democratização atinja a própria administração pública, de tal modo que

nenhum educador seja acusado de defender a privatização do Estado.

Além disto, queremos, através da participação e controle nos meios de poder, um plano educacional nacional que supere não só as oscilações da política econômica, como ultrapasse a descontinuidade mantida pelas oscilações oligárquico-clientelísticas. Nós, educadores, temos propostas nascidas de nossa própria prática pedagógica e da tradição acima mencionada. Mas não as queremos deslocadas da “periferia para o núcleo” a fim de serem projetos-impacto, projetos fátuos como forma de justificar boas idéias sem continuidade e organicidade. Se a *continuidade* é fundamental para um projeto educacional, sua viabilidade só se dará no interior da transparência e do controle.

Do Estado, enquanto Executivo, queremos uma resposta decisiva, no meio de uma sociedade que foi pauperizada e empobrecida: *educação para quem?* Há tempos sabemos que os que produzem as riquezas e delas não se beneficiam são os grandes contingentes majoritários cujo acesso à educação esteve encarcerada na sua redução a uma mera força-de-trabalho. E isto não basta se faltarem os meios que efetivem uma resposta concreta e qualitativamente superior.

Falar do Estado, enquanto Legislativo, é de novo colocar o controle da Sociedade Civil, através de uma de suas mediações fundamentais. Contudo, é preciso e é hora que este Poder mude seu perfil conservador e corporativo, lançando-se de pronto e intensivamente nas grandes questões nacionais. Também para este Poder temos demandas: queremos uma Constituição clara e límpida que garanta alguns princípios que já se tornaram constantes nas exigências democráticas: a educação pública como direito de todos à educação em todos os níveis e como dever do Estado em prover os meios para garanti-la, não só para a população escolarizável, mas também para os que não completaram a sua escolarização na faixa etária da lei.

E, após a nova Carta, onde a educação pública seja mantida e consagrada em todos os níveis, queremos

uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que incorpore, de modo mais específico, não só as conquistas “tradicionais”, mas todo um conjunto de medidas consentâneas com as novas realidades e com a consagração em lei de conquistas advindas da prática.

Assim podemos citar: uma carreira do magistério que saiba ouvir os interessados, uma estruturação mais democrática no interior das instituições educativas, a escola como espaço de conhecimento e socialização do saber, eleição de dirigentes longe das quarelas e imposições do mandonismo. E, não podemos nos conformar, num mundo em que o conhecimento científico é cada vez mais fonte de novos conhecimentos e do qual depende boa parte do poder que à maioria da população se reserve e se destine, por falta de meios ou por complacência nossa, um ensino monoscópico e de qualidade deprimida. E será de tal qualidade se, encantados com a identificação pura e simples de que só descentralizar já é democratizar, dermos uma adesão ingênua à estadualização do que é federal e à municipalização do que é estadual. Se podemos e devemos admitir algumas ações municipalizadas há questões mais profundas na municipalização que transcendem uma reforma administrativa e tributária, por mais imprescindíveis que estas sejam.

Estas demandas, e outras assinaladas, por exemplo na reunião da ANPED/86, no Rio de Janeiro, são passíveis de recontextualização no âmbito do Executivo e Legislativo *estaduais e municipais*. À luz de uma nova Carta Magna, também os Estados refarão a sua. E aí demandamos não só carreiras docentes decentes, mas uma estruturação do poder intra-escolar que assegure a distribuição do poder através de uma administração efetivamente participada. E a incorporação de todas as propostas efetivamente democráticas, que já se vem dando em vários Estados e Municípios. E dos municípios, em especial, que os professores não-formalmente habilitados deixem sua condição de último estrato e símbolo da opressão ao magistério e tenham finalmente, um estatuto digno de suas funções.

A partir de Goiânia

A partir de Goiânia queremos, deste centro do Brasil, que este centro signifique o alargamento irradiador de um novo ciclo educacional brasileiro, irradiação pelo consenso no dissenso, pela unidade na diversidade.

A partir de Goiânia queremos, mais uma vez, que os problemas educacionais sejam tratados de modo adulto, coerente, contínuo, responsável e compromissado com os interesses majoritários da população. Sabemos que, para além das lutas comuns e consensuais, temos um espaço de dissenso. É por isso que há também partidos. Cumpre-nos cobrar deles a explicitação de núcleos programáticos definidos e tematizados. Basta de generalidades que não chegam lá onde a educação pega no seu específico: a sala de aula, o gabinete de pesquisa, a biblioteca e outras cotidianidades esquecidas.

A partir de Goiânia entramos, finalmente, no espaço constituinte, onde queremos que os interesses gerais da população falem mais forte que a solidariedade de nossas corporações. É por estarmos certos e convictos de que o ensino público, gratuito, universal e obrigatório responde a um anseio manifesto das populações que o aspiram, por estarmos certos e convictos de que a educação escolar é um interesse geral e coletivo é que temos que recolocá-los nos debates da Constituinte. É preciso, pois, que os candidatos, dentro de seus partidos, expressem compromissos reais e efetivos, na defesa dos princípios republicanos, democráticos e sociais da educação. E se o momento constituinte é o instante em que o poder se descola de sua visibilidade institucional e se desloca para o cidadão como fonte de poder, é preciso fazer valer este poder.

A democracia moderna, diz Bobbio, nasce

“como método de legitimação e de controle das decisões políticas em sentido estrito ou do ‘governo’ propriamente dito (seja ele nacional

ou local) no qual o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão e não na multiplicidade de seus papéis específicos” (BOBBIO, 1986).

Será, pois, como cidadãos, isto é, como grupo consciente e organizado que, ao retomarmos a fonte de poder, devemos seriamente discutir com candidatos a proposta, a coerência e a operacionalização da mesma.

E, sobretudo, sabemos que não seremos cidadãos enquanto milhares de pessoas continuarem a viver no fundo da opressão a que foram condenadas pelo autoritarismo das classes dirigentes. É no sentido deste novo cidadão, ainda não reconhecido, que queremos deixar claras as demandas que almejamos consubstanciadas, ao final da CBE, numa *carta de Goiânia*, coerente com o próprio movimento das práticas e aspirações verdadeiramente emancipatórias existentes no âmbito da Sociedade Civil.

Na questão da educação pública não se pode deixar tudo por conta da Constituinte. Aqui é um fórum público onde estas questões devem ser debatidas como obra coletiva, como obra nossa. Os constituintes, como representantes diretos de interesses coletivos, não podem se circunstanciar a um “petit comité”. E serão levados a isto se não assumirmos nossa condição de fonte do poder. Devemos impor, pelo convencimento e pela pressão pedagógica, uma maior sintonia do Estado com o conjunto das demandas sociais tão longamente reclamadas nas praças das cidades e que foram e são o sinal das potencialidades do novo que surge.

Educadores brasileiros, se há uma luta entre a necessidade que se impõe rebelde e a vontade que se quer ativa e transformadora, saibamos que o mundo pode ser transformado e que as circunstâncias podem ser modificadas pelos que se sabem sujeitos da História e dela querem participar como tais.

Educadores brasileiros aqui presentes, façamos de Goiânia este momento de partida para um novo rumo nos caminhos da Educação Brasileira.

CUNHA, L.A. "A Organização do campo educacional: as conferências de Educação", in Revista *Educação e Sociedade*, 3(9), S. Paulo, Cortez e Associados, maio 1981.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Paz e Terra, R. Janeiro, 1986.

COUTINHO, C.N. *A democracia como valor universal*. Ciências Humanas, S. Paulo, 1980.

* CARLOS ROBERTO JAMILCURY é professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

Este texto foi apresentado no Simpósio de abertura da IV Conferência Brasileira de Educação, Goiânia, de 2 a 5 de setembro de 1986.

Prendas e antiprendas

Educando a mulher gaúcha

GUACIRA LOPES LOURO

Este artigo é parte de uma tese que nasceu da prática. Mais que prática pedagógica, prática de vida – vida de mulher.

Das aulas de História da Educação no Curso de Pedagogia da UFRGS nasceu a preocupação com o tema: educação feminina. Numa atividade em que predominavam e predominam as mulheres, discutíamos (minhas alunas e eu) o papel da escola na formação feminina, e constatávamos a ausência do tema na historiografia.

Destas discussões emergiu a questão básica para pesquisa: o que representou para as mulheres a passagem pela escola – um treinamento para a submissão ou um instrumento de libertação?

De uma crônica de Luis Fernando Veríssimo veio então a sugestão para o título: Prendas e Antiprendas. Ali ele dizia que “a prenda é”, para o gaúcho, “a idealização da fêmea que não se mete”. Em oposição, antiprenda seria a mulher “metida”, aquela que participa, tem voz própria, decide, trabalha. A pesquisa pretendia portanto determinar o papel da escola na formação destes dois pólos femininos.

Na necessidade de delimitar um objeto de pesquisa, escolhemos uma escola centenária do Rio Grande do Sul – o Instituto de Educação de Porto Alegre, fundado como “Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande”, em 1869. Uma instituição pública, oficial, localizada na capital, frequentada majoritariamente por mulheres das camadas médias. Uma instituição que foi por muitos anos a única escola de formação de professores do Estado e que serviu de modelo para organização das demais, pioneira

no RS na divulgação de teorias e tendências pedagógicas e que exerceu grande influência no ambiente educacional gaúcho.

Segundo a orientação teórica que adotamos, o trabalho examinaria esta realidade institucional específica tanto sob uma perspectiva externa como interna, ou melhor dito, visava a escola articulada ao todo social, atravessada pelas contradições sociais e também síntese de múltiplas determinações sociais; mas também iria observar a escola a partir de dentro, ou seja, pela perspectiva das pessoas que lá viveram, identificando as relações de poder aí existentes, seus rituais e usos próprios, seu “clima”, enfim o que ela pretendia valorizar e o que efetivamente transmitia para alunos e professores.

Mas antes de nos aproximarmos desta escola parece ser necessário fazer algumas colocações sobre a dominação homem/mulher.

Esta é uma contradição que aparece em nossa sociedade mesclada com a contradição de classe, mas que tem ela mesma características específicas e uma história própria.

Desde épocas mais antigas foi se estruturando a relação de dominação do sexo masculino sobre o feminino, transformando-se ao longo da história, conforme se alteravam os modos de produção social e as construções ideológicas.

Para alguns estudiosos do problema esta opressão é tão presente em diferentes sociedades e diferentes momentos que eles chegam a levantar a hipótese de sua universalidade; outros no entanto buscam determinar suas origens, ainda que reconheçam raízes históricas distantes no tempo.

Evidentemente, as diferenças físicas entre os dois sexos existem e são fundamentais, mas não nos parece que elas sirvam para caracterizar a “fragilidade” feminina (ligada freqüentemente a sua capacidade de gestação), e, em conseqüência, a ascendência masculina; muito pelo contrário, estas distinções são a manifestação mesma da complementaridade dos sexos, de sua mútua necessidade.

Os dois pólos desta contradição formam uma totalidade dialética, na qual cada um se constitui a partir do outro. No entanto, diferente de outras relações de contradição (como por exemplo, a contradição entre as classes sociais), a relação homem/mulher não se explicita necessariamente num choque ou enfrentamento, mas, ao contrário, muito freqüentemente se expressa por uma cumplicidade entre seus elementos.

A distinção que existe entre ambos, e que é ao mesmo tempo um tipo de oposição, é constitutiva do ser humano, do ser social. O ser humano é constituído biologicamente como homem e mulher e também socialmente se constitui como masculino e feminino; ou seja, a masculinidade se constrói por oposição e na oposição à feminilidade e vice-versa, sempre referidas a uma sociedade historicamente determinada.

Assim, esta estreita relação dialética permite que se entenda que a contradição homem/mulher não se resolve, não se elimina, e sim que ela se transforma, se modifica ao longo da história. O que não exclui do horizonte a possibilidade de ela se estruturar de modo muito mais justo em uma sociedade futura, diferente desta. Em outras palavras, a contradição homem/mulher enquanto oposição e relação entre contrários tem uma base natural (biológica), mas a sua manifestação opressiva, ou seja, de dominação de um sexo sobre o outro, é histórica e portanto passível de transformação.

Assim entendido precisamos admitir que a “condição feminina” não existe em abstrato, mas é determinada historicamente e as instâncias ideológicas, entre elas a escola, vão refletir as posições que a mulher ocupa no mundo produtivo, e vão também contribuir para manter, reforçar ou transformar os papéis a ela atribuídos socialmente.

Observar a posição que historicamente a escola brasileira assumiu neste embate de interesses opostos é tarefa aparentemente fácil. A resposta mais ou menos imediata seria que a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos – o que é provavelmente parte da verdade, mas não toda a verdade. Parece ser necessário ir além desta resposta imediata, ir além da aparência.

Tendo estas idéias presentes, vamos observar como se deu a educação feminina no Rio Grande do Sul, antes mesmo do surgimento da Escola Normal.

Uma história da educação feminina

Conforme sabemos, o estado gaúcho esteve quase sempre envolvido em guerras e revoluções e de algum modo se passou aos homens do povo a idéia de que eles deviam se envolver nestas lutas. Então os homens do coronel Fulano ou Beltrano, os peões dos estancieiros, lutaram e morreram para que seus patrões tivessem mais terras; ou para que se mantivesse ou se derrubasse determinado chefe político; ou ainda, no passado mais distante, para expandir e conservar em mãos portuguesas regiões cobiçadas por castelhanos.

E neste tempo todo as mulheres cuidaram dos filhos e esperaram; mantiveram suas casas, alimentaram os seus e esperaram; assumiram responsabilidades e esperaram.

Assim, entendemos que as mulheres são fortes na obra de Érico Veríssimo porque elas parecem ter na verdade um grande senso de responsabilidade, já que são elas que permanecem na manutenção do cotidiano e portanto com a preocupação da sobrevivência física e moral dos seus, enquanto os homens estão ausentes. Disso é ilustrativo um pequeno trecho d’O Arquêpélago:

“... uma mulher nesta terra tem de estar preparada para o pior, os homens não têm juízo, vivem nessas folias de guerras. Que é que a gente vai fazer senão ter paciência, esperar, cuidar da casa, dos filhos... Os homens dependem de nós. Como dizia a velha Bibiana, quem decide a guerra não são eles, somos nós. Um dia eles voltam e tudo vai depender do que encontrarem. Não se esqueça. Nós também estamos em guerra. E ninguém passa por uma guerra em branca nuvem”.¹

O que importa resgatar aqui, nos parece, é que a manutenção do cotidiano é uma tarefa difícil e essa dependeu fundamentalmente das mulheres, no Rio Grande. Quando as coisas se complicam e os homens se preparam para partir, uma das mulheres vai para a cozinha preparar um tacho de pessegada, o que talvez simbolize o comportamento de pés plantados no chão, um realismo que também é, ao mesmo tempo, um modo de fugir do medo de perder seus homens na luta.

Importa também salientar que estas “folias de guerra” atingiram de muitos modos toda a sociedade e não somente aqueles que delas participaram diretamente. Atingiram as mulheres exigindo-lhes tarefas usualmente masculinas, como cuidar dos sítios e fazendas ou decidir sozinhas sobre o destino dos filhos, significaram também colocar num plano secundário projetos de estudos ou desenvolvimentos pessoais.

Assim se o que vamos examinar aqui é a educação dessas mulheres, não há dúvida que houve muito pouco espaço para uma educação formal, escolarizada. Nestes tempos de guerras e revoluções que estenderam-se até mesmo ao período republicano, para a mulher das classes dominadas não se pensava nem de longe sobre as necessidades de saber ler, escrever, ou contar. Aliás, nem mesmo para as filhas dos estancieiros, nos tempos coloniais ou até do Império, parecia ser indispensável uma cultura letrada.

O que se pensava como necessário para a educação feminina era, sem dúvida, a destreza nas lides domésticas.

Saint Hilaire, que visita o Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XIX, descreve o abandono da Província em termos de escolas (tanto para meninos como meninas), mas fala que as mulheres gaúchas lhe pareciam ter “vistas mais largas” e ser “menos acanhadas” do que as das capitânicas do interior.² Talvez ele assim comente exatamente porque é recebido algumas vezes pelas mulheres dos estancieiros, que lhe dão abrigo nas fazendas (já que seus maridos estão ausentes), ainda que pouco falem com ele e não o acompanhem nas refeições.

Por tudo isso, num cenário como este, fica curioso destacar que o 1º livro de poesias publicadas no Rio Grande seja escrito por uma mulher: Delfina Benigna da Cunha (1834 – “Poesias dedicadas às senhoras rio-grandenses”), e que em 1847 o 1º livro de ficção editado em Porto Alegre seja também de uma mulher, Ana Eurídice Eufrosina de Barandas. Seriam estas, exemplos de “anti-prendas”? Na verdade, ambas tinham posições ao lado do Governo Imperial e contrárias aos revolucionários farroupilhas, o que não deixa de significar uma atitude mais conservadora em relação ao regime. De qualquer modo, o que nos interessa salientar é que embora o Estado tivesse pouco ou mínimo cuidado em relação à educação feminina, já apareciam elementos que se contrapunham à condição dominante.

Como sabemos, no período colonial e mesmo imperial, os estudos mais avançados deveriam ser feitos fora do Brasil, na Europa, onde, segundo o modelo vigente, estava a civilização. Mas esta educação era restrita aos meninos. Para o Rio Grande, já era um caso de exceção a moça educada na Corte, isto é, no Rio de Janeiro, e esta trazia, é claro, um outro tipo de cultura para o sul.

Com a entrada na Província de ordens religiosas femininas começou a aparecer uma possibilidade maior de educação formal para mulheres – especialmente para as camadas dominantes. Nestas instituições religiosas, a preocupação fundamental era a formação moral das moças, o que se percebe em textos sobre a época que falam em preservá-las da “contaminação dos vícios”. Como algumas

destas ordens atendiam a órfãs, essa preocupação ganha maior realce, pois as moças nestes casos não tinham famílias que pudessem zelar por sua integridade e reputação.

Em termos formais e a nível nacional, a instrução feminina aparece na Constituição de 1824, evidentemente revelando as restrições da época, ou seja, propondo que as meninas freqüentemente em escolas de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres (as quais deveriam ser comprovadamente honestas e dignas).

De um lado essas determinações representam não só a oportunidade de estudo para as meninas, mas também um espaço profissional para as mulheres (como professoras), o que é um avanço; mas de outro lado, os liceus, ginásios e academias ficavam restritos aos rapazes, e supunha-se que o currículo das classes femininas deveria ser diferente (reduzido em alguns aspectos, inclusive) do dos meninos do mesmo nível. Note-se ainda que uma das diferenças no currículo era quanto à geometria, considerada desnecessária para as meninas (bastava que estas soubessem as 4 operações), e justamente geometria servia para distinguir dois níveis de salário para os professores; então deste modo, ainda que por lei os salários devêssem ser idênticos, os que lecionavam geometria (portanto só os professores homens) receberiam maior pagamento.

Já aqui então se pode observar um dos principais elementos que determinarão que o ensino das primeiras letras passe a ter mais mulheres do que homens: os salários, que aí serão mais baixos.

No Rio Grande do Sul, a falta de escolas em geral e de modo especial para meninas é muito grande em praticamente todo o período imperial. Se os relatórios oficiais reclamam providências, eles são sempre mais enfáticos com relação aos meninos, com uma espécie de tolerância para a ausência de escolas femininas.

De fato, dentro da ideologia dominante na época, fala-se que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Nesta distinção parecia estar presente a idéia de que instrução seria algo mais adequado aos homens, ou melhor, algo perigoso para as mulheres, porque poderia lhes colocar em posição semelhante à deles. O termo educação parece ser entendido de modo mais amplo e englobar uma formação ideológica, enquanto que instrução provavelmente se refere de modo restrito às informações, ou ao saber científico e cultural disponível num dado momento histórico.

Já que o dominar informações confere poder, é importante que isto seja privilégio do setor dominante. Na contraposição que se colocava, educação envolvia a doutrinação da mulher sobre seu lugar na sociedade, ou

seja, algumas informações lhe eram permitidas, é claro, mas envolvidas pelas funções e papéis a ela recomendados. Assim, é muito provável que esta preocupação em “educar e não apenas instruir” encobrisse uma intenção de dominação ideológica.

Tal discurso é comum dentro do pensamento positivista do século XIX, que vê a mulher como de natureza complementar ao homem, tendo portanto características diferentes das dele e devendo ser educada, mas com objetivos específicos. Esta mensagem positivista é ainda a dominante no início da República, sempre se salientando a função maternal da mulher. Sua educação deve ser feita no sentido de que ela será a responsável pelos homens de amanhã. A finalidade da educação da mulher não estava portanto nela mesma, mas fora dela, na sua extensão, que são os seus filhos.

Na imprensa gaúcha do século XIX, é possível encontrar alguns elementos para acompanhar a orientação predominante sobre educação feminina. É o caso de um semanário sobre letras de Porto Alegre – “O Guayba” – que em 1856 publica um artigo intitulado “A educação feminina e suas vantagens para o Brasil”. Como registra Pedro Soares, o artigo “é uma defesa moderada desta educação, para que as mães não transmitam preconceitos e superstições aos filhos”.³ Esse mesmo autor faz um relato de vários periódicos gaúchos dedicados à mulher ou que tratam dela, onde a educação aparece muito unida à formação moral e religiosa.

Além deste tipo de argumentação sobre educação feminina, apareciam outros de origem religiosa ou revestidos de um “cientificismo”. Assim alguns defendiam que a mulher tivesse menos instrução por razões morais, para que se mantivesse no papel de conservadora dos valores familiares, isto é, impedindo as inovações perturbadoras da ordem que surgiam na sociedade. Outros acreditavam que ela era inferior ao homem mentalmente, fosse por razões biológicas fosse por razões históricas, uma vez que não se estimulava o cérebro e então ele evolufia menos.

Deste modo, como podemos observar, além das escolas de primeiras letras eram poucas as oportunidades educacionais para as mulheres, tanto no Rio Grande como em todo o País.

Mas a realidade não é simples e universal. Aqui mesmo no Rio Grande do Sul apareciam divergências desta posição dominante. A Sociedade Partenon Literário (de 1868 a 1886) pode ser um exemplo disso. Ali defendiam-se os ideais abolicionistas e republicanos, bem como maiores oportunidades para as mulheres, e em suas reuniões e saraus literários participava o elemento feminino.

Além desta instituição, um elemento

extremamente significativo para o estado foi sem dúvida a inauguração da *Escola Normal da Província de S. Pedro*, a 5 de abril de 1869, para formação de professores (homens e mulheres). A instituição, no entanto, se torna desde seus primeiros anos uma escola essencialmente feminina.

São frequentes as referências sobre mulheres que ali passaram e que ocuparam posteriormente posições de liderança no estado. Também estudos sobre feminismo no Rio Grande do Sul apontam como elementos de proa mulheres que estudaram na instituição. Uma destas mulheres é Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860-1951) que cursou a Escola Normal no século passado e é por muitos considerada a primeira feminista do Rio Grande do Sul. Liberal, abolicionista, federalista e republicana (embora contrária ao caráter positivista deste movimento), foi perseguida politicamente e defendeu-se de modo ousado. Manteve pela imprensa forte polêmica política; demitiu-se do cargo público de professora (em protesto) e criou uma escola particular em Rio Pardo onde lecionou por 54 anos. Ali inscreveu os filhos de escravos libertos pela Lei do Ventre Livre, que assim estudavam junto com os alunos pagantes. Criou também, mais tarde, um curso noturno gratuito para adultos – atividade na qual foi provavelmente pioneira.

Em entrevista muitos anos depois (1942) disse: “o acontecimento principal de minha vida e que influi em toda ela foi a resolução que tomei de estudar em Escola Normal”⁴.

Pedro Soares que estuda o feminismo no Rio Grande do Sul cita além desta Ana Aurora outra agressa da escola que cria um jornal de cunho feminista em Bagé, e mostra também que se estabelecia uma verdadeira rede de contatos entre as escritoras dos muitos periódicos dedicados à mulher no Rio Grande.

Contudo, não devemos por estes exemplos favorecer a impressão de ter sido esta Escola Normal uma instituição “avançada” no comportamento social e político. Por sua história é possível perceber que a instituição esteve muito integrada ao governo oficial do Estado e às orientações dominantes. O que se insinua aqui, nestas primeiras referências a algumas alunas de destaque, é que, ainda que a escola tivesse uma disciplina exigente e coerente com os costumes do período, ou seja, com óbvia separação de rapazes e moças, cuidadosa orientação moral e religiosa, menções e distinções aos alunos e alunas mais dignos, enfim ainda que a escola passasse a ideologia dominante na sociedade, observamos que algumas de suas “pupilas” não a incorporavam integralmente, sendo capazes de criticar o regime político e as normas sociais.

Nas primeiras décadas do século XX mudam os argumentos para justificar as di-

ferenças na educação ou no tratamento social entre homens e mulheres. Agora se empregavam menos explicações genéticas ou biológicas, passando-se a usar mais explicações psicológicas. Assim, diziam os mais avançados que o sexo masculino não era superior ao feminino, mas que tinham cada um atributos naturais diferentes. Essas diferenças se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava a que as mulheres fossem *naturalmente* dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes, e os homens, fortes, agressivos, independentes. Elas, intuitivas, pacientes e minuciosas; eles, lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalização e síntese⁵. Por esta ideologização dos papéis também seria consequência natural que ao homem ficassem atribuídas as funções decisivas e públicas da organização social, e à mulher as tarefas menores e mais interiorizadas. Ainda como corolário destas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas.

Então as diferenças, mesmo que se apoiassem em outros motivos e aparentemente negassem uma superioridade, continuavam justificando a dominação de um sexo sobre o outro.

Isso se construía a nível superestrutural e a mudança de argumentação provavelmente tem a ver com modificações que se notavam na base da sociedade com referência à participação produtiva feminina.

A mulher participava muito mais da vida econômica do País, especialmente nas áreas de industrialização (notadamente no setor têxtil), e começava a entrar no setor terciário, nos serviços de datilografia, secretaria e nas atividades de comércio. Contudo essa maior participação feminina não nos pode deixar esquecer o fato de que se concentrava nas atividades consideradas mais adequadas à sua "natureza" ou "vocação", atividades de apoio, auxiliares ou que exigiam menor força física.

De qualquer modo, o aumento de possibilidade de trabalho para as mulheres representou também uma certa quebra do isolamento familiar em que elas viviam. Então sair para trabalhar fora de casa começava a ser aceito com menos preconceito, ainda que isto ficasse restrito às camadas menos privilegiadas.

Mas para as moças das camadas médias começava também a surgir efetivamente uma possibilidade de estudo e opção profissional: a escola normal e, conseqüentemente, o magistério primário.

No ambiente específico que estudamos, Porto Alegre, observam-se nestas primeiras décadas do século XX mudanças significativas que atestavam a modernização da capital e ajudavam a tirar as moças do isolamento

das casas para o passeio nas ruas da cidade.

As jovens das camadas médias que passam a circular pela rua da Praia são em grande parte as mesmas que estudam na Escola Complementar (escola normal), pois a instituição assumia um papel de destaque no ambiente educacional gaúcho.

Já em 1914 o secretário do interior, Protásio Alves, enviava à Montevideu um grupo de alunas-mestras recém-formadas pela escola para tomarem conhecimento de métodos de ensino, uma vez que ali se considerava adiantada a educação.

Este tipo de notícia pode ser explorado para ilustrar não só a preocupação desta escola com o avanço pedagógico, mas também o pioneirismo destas alunas mestras ao realizarem viagem de estudos, buscando aprimoramento profissional. Ora, parece inegável que uma caravana de moças recém-formadas representava – em 1914 – uma quebra na posição conservadora que não admitia a profissionalização feminina. Provavelmente não é coincidência o fato de que entre estas jovens está Olga Acauan Gayer que seria depois destacada diretora do Instituto de Educação e membro ativo dos órgãos educacionais do Governo gaúcho. Então, ainda que a formação fosse rígida quanto a padrões de comportamento e certamente muito coerente com os tradicionais papéis femininos, não podemos deixar de notar que a própria escola também oportunizava a possibilidade de negação destes papéis, abrindo horizontes profissionais e colocando as jovens em contato com outras realidades.

Por outro lado, os relatos da época queixam-se da dificuldade em prover as classes do interior do estado com mestres formados, porque como estes eram na maioria mulheres, dificilmente elas iam para o interior (fazendo-o apenas quando dali eram originárias). Por isso, o Estado continuava contratando pessoal não qualificado para suprir estas classes. Mas ao mesmo tempo em que isto acontecia são feitos destaques (como o da já mencionada Ana Aurora do Amaral Lisboa) de moças de que vão viver e lecionar longe de sua família.

Este tipo de comportamento, ainda que não estimulado, podia ocorrer e efetivamente ocorria, o que possivelmente indica a presença de uma outra mensagem passada pela escola. A idéia de servir às populações afastadas e mesmo de adquirir alguma liberdade acaba aparecendo como uma alternativa às normalistas.

E foi assim, nos parece, que começaram a construir-se as "antiprendas" a que Luis Fernando Veríssimo se refere.

A ideologia dominante, que junto com a dominação de classes passava a dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvida nas instituições políticas e sociais.

Os ideais de mulher submissa, obediente, recatada, prendada, certamente eram ensinados às jovens estudantes. A formação das normalistas confundia até certo ponto o papel de professora com o de mãe; por isso se falava tanto em vocação e era senso comum a idéia de que a mulher era mais adequada ao magistério primário. A função maternal era transferida dos filhos para os alunos e continuaria a ser por muitos anos exaltada.

Mas esta escola provocava ela mesma (ainda que provavelmente não o desejasse), contraditoriamente, outros comportamentos: o desejo de saber mais, a curiosidade, a aspiração profissional, a preocupação com os problemas sociais, a liderança. Mesmo que não fosse o objetivo procurado, a escola também ajudava algumas mulheres a serem “metidas”.

Construindo uma tradição e algo mais...

Vamos concentrar nossa atenção na Escola Normal de Porto Alegre da década de 30 a 1971, e dentro deste ambiente observar as propostas e contradições da educação feminina. Na tentativa de reconstruir este ambiente educacional recorreremos não só a documentos escritos, revistas, textos e jornais, como também utilizamos depoimentos de algumas mulheres que passaram pela escola, alunas e professoras.

Em 1930, a Escola Normal de Porto Alegre já tinha um prestígio bem firmado no estado gaúcho e era objeto de atenções por parte dos órgãos oficiais. Recém-reformada (decreto 4277/29) crescia em número de estudantes e procurava incorporar as idéias modernas do escolanovismo. No entanto, ao invés de examinarmos aqui mais especificamente os procedimentos e experiências de ensino reveladores daquela tendência pedagógica, vamos observar com mais detalhes como se vivia dentro da escola naquele período.

As normas disciplinares apontadas no decreto de 1929 possivelmente poderão nos dar algumas indicações. Ainda mais se considerarmos que Emílio Kemp (que projetara a reforma geradora do decreto) era o diretor da escola (1927-35), o que faz supor que as regras ali postas fossem empregadas na Escola Normal.

Eram normas severas, com restrições e penalidades que sem dúvida visavam conseguir unidade de ação dos professores e especialmente obediência plena dos alunos.

Provavelmente estas normas não eram no entanto incomuns para a época, mas colidiam em vários aspectos com o ideário da escola nova, que a instituição pretendia defender e divulgar.

O ajuste às idéias mais liberais em matéria de comportamento se faria com dificul-

dade. Não seria realmente fácil convencer aos professores, geralmente educados nas formas mais tradicionais e que lecionavam numa escola considerada padrão (o que portanto lhes conferia status), de se despirem das formalidade e prerrogativas de “catedráticos”. Pelo contrário, o próprio decreto apontava para limites nas relações professor-aluno. Daí que estas relações deveriam provavelmente ser bastante formais; carregadas de respeito e de distância.

A leitura de normas disciplinares certamente não desvenda claramente o ambiente escolar, mas pode nos dar indicações sobre as formas de convivência consideradas mais adequadas em determinado período.

Assim, podemos perceber algumas pequenas modificações nas reformas que poucos anos depois a escola vive (1939 e 1943). O Instituto de Educação (nome que a instituição passa a ter a partir de 39), faz sérias exigências com relação à conduta das jovens que buscam a escola para se tornarem professoras. Por isso recusa a matrícula de quem apresente na caderneta escolar registradas “atitudes morais não conformadas às exigências da missão que pretende abraçar”⁶ e também atribui “nota de aplicação” em todas as disciplinas.

Já era então notório que o curso normal se destinava especialmente às mulheres e o Instituto de Educação já se consolidara como uma escola fundamentalmente feminina. Em 1944 concluem o ginásio os três últimos rapazes, e este nível de ensino passa a ser exclusivamente feminino. Como nesta época é assegurada a matrícula das egressas do ginásio do IE no curso normal, tal fato (somado à tradição do magistério primário feminino) garante a predominância de mulheres na instituição.

O regulamento disciplinar desta época talvez pudesse ser sintetizado numa expressão: “contribuir pela atitude intelectual, moral e social, mantida no estabelecimento ou fora dele, para elevar no conceito da sociedade o Instituto de Educação”⁷.

Estava-se construindo a sólida imagem do Instituto de Educação. O apelo de manter elevado seu conceito na comunidade funcionaria admiravelmente por anos a fio. Desenvolvia-se nas gerações de estudantes e no corpo de professores o orgulho de estar dentro daquela escola e exacerbava-se este sentimento para exigir uma dedicação e fidelidade constantes.

A descrição feita por uma personagem de sua entrada ali como professora, em 1944, pode exemplificar. Diz ela:

“... Já desde o tempo em que eu vivia em Santana p'ra mim seria o máximo do clima e do meio educacional o Instituto de Educação “Gen. Flores da Cunha”, uma bela casa com colu-

nas, colocada em pleno Parque da Redenção. (...) Bom, eu entrei por esta casa, entrei por aquelas colunas, empolgada, eu tinha chegado ao máximo, eu tinha 24, 25 anos, eu acho, e eu entrei assim como quem descobre o mundo. E realmente a imagem que eu tenho destes dois anos – que depois interrompi e voltei mais tarde – a imagem que eu tenho é tudo aquilo que a gente lê na literatura do que deve ser uma escola propriamente dita...”⁸ (A).

Também é expressivo o que diz uma ex-aluna, da década de 50:

“... A gente tinha consciência de que ser aluna do Instituto englobava algumas responsabilidades a mais. Em determinadas manifestações a gente tinha que se conter porque a gente era aluna do Instituto, especialmente se a gente estivesse usando o uniforme. Isso era muito usado na escola...” (D).

Referindo-se às participações da escola na semana da Pátria, eventos esportivos, religiosos e culturais na comunidade, diz adiante esta aluna:

“... E aí eu notava então, sempre, e nesta parte eu acho até que não sei se é positivo ou negativo, mas era uma coisa que a escola conseguia com a gente: a gente ia para estas solenidades, para estas comemorações muito convicta de que estava em jogo o prestígio e o nome do Instituto e a gente fazia das tripas coração para manter (...) Claro, sempre tinha uma ou outra aluna que não observava isto, mas era tremendamente mal vista pelos colegas e a coitada não tinha outra forma senão entrar nos eixos, porque a pressão do grupo era tão violenta que ou troteava ou saía da história (...) Isso ainda hoje eu me interrogo às vezes: que força grande que era isso aí? Porque na verdade se conseguia a adesão incondicional... mesmo que a gente achasse meio ridículo certas coisas... Mas o nome do Instituto e o conceito da escola era algo mais forte que apelava e aquilo era realmente com a consciência dos alunos da escola...” (D).

Esta constatação também aparece em outros depoimentos: a escola conseguia uma adesão incomum. Para descobrir a origem desta força parece que temos de retomar a história da instituição. É necessário entender

o significado do surgimento desta escola num estado muito desorganizado do ponto de vista educacional, e sua construção como um centro irradiador dos novos estudos e experiências pedagógicas. Apoiada em condições objetivas, como estar localizada na capital, dispor de apoio oficial e congregar professores de destaque, foi também “trabalhada” a imagem da instituição, ou seja, através de várias situações foi sendo desenvolvida na comunidade a valorização do colégio. A escola não só estimulava internamente esta valorização (nas aulas, nos hinos, nas solenidades), mas se expandia para fora, participando de todos os principais eventos de Porto Alegre, o que permite a uma das depoentes dizer que o “Instituto era uma espécie de sala de visitas do estado”.

As alunas que recebiam estas autoridades e visitas possivelmente eram as moças das camadas médias da sociedade gaúcha. Para observar o tipo de jovem que ali estudava seria interessante ler um exemplar da Revista do Globo de 1944 que apresentava em sua capa uma aluna da escola, abrindo uma reportagem cheia de fotos:

“Aparecendo na capa com o uniforme e o distintivo de seu colégio, Irene, sorridente e feliz, espelha o *são espírito democrático* em que está sendo educada dentro da única escola pública modelo que possuímos para a formação de professores normais. O Instituto de Educação realmente procura fugir às influências reacionárias, realizando métodos pedagógicos que oferecem a seus alunos totais oportunidades de estudarem com a necessária liberdade para a formação de um caráter puro e edificante. Assim, afastado tanto quanto possível de dogmas perniciosos, estranhos à principal tarefa do ensino, está preparando uma elite de professores que no futuro irá proporcionar às novas gerações de brasileiros uma alfabetização eficiente, de onde resultará progresso para o nosso País” (grifos nossos)⁹.

O tom do comentário da capa é logicamente aquele que vê na educação o móvel fundamental para modificação da sociedade, o que era a posição hegemônica no momento em todo o País. Uma posição idealista que entendia que este elemento supra-estrutural tinha forças para alterar profundamente toda a sociedade, inclusive sua base; e otimista, pois supunha que os novos métodos de ensino garantiriam uma educação de melhor qualidade, supostamente para todos.

É interessante notar que, apesar da ditadura interna no País, fala-se em democracia talvez agora um pouco mais à vontade, por-

que neste momento – 1944 – o Brasil já participava da luta ao lado dos Aliados na II Guerra.

“As influências reacionárias” indicadas pelo texto parecem se referir aos métodos tradicionais de ensino, e mais adiante, ao falar no afastamento dos “*dogmas perniciosos*”, a revista poderia estar aludindo às idéias comunistas, das quais se temia a infiltração nas escolas (um dos alvos do nacionalismo do Estado Novo).

Ia se construindo assim uma tradição, uma imagem da professora “de elite” formada pelo Instituto de Educação. Junto aparecia a crença de que “ensinar da mesma forma em que aprenderam” garantiria a manutenção dos ideais dominantes na sociedade, com a valorização do *indivíduo*.

A descrição de uma festividade na escola em 1944 ajuda-nos a desvendar um pouco mais o “clima” do IE.

Nela a figura feminina da estudante é muito exaltada, descrita em termos românticos, onde se percebe como um “continuum” as funções de mãe e professora. Alguns trechos poderão ilustrar:

“Passamos ao Auditorium. Dezenas de moças, nesta idade flutuante e gloriosa da mulher, em que tudo é romance, novidade, vida; em que os sentidos em superexercitação se exaltam e querem ver, saber, sentir; (...) Nós vimos entusiasmados, com o mesmo espírito de cordialidade e brandura, na mesma atmosfera de serenidade e de alegria, essas dezenas de moças, olhos fitos na mestra, em atenção intangível, executar as mais belas e complexas músicas corais”. (...) Diante de nós, mais sério que anteriormente, víamos em realidade o ideal pedagógico atingido: – o aluno orgulhoso de seu papel e de seu lugar, confiante em si mesmo, amigo da escola e estudante por amor. E esse é, sem dúvida, o próprio ideal cívico, porque ali estavam as futuras mães e futuras professoras – *argamassa inicial e permanente de todo o complexo social de um povo livre, formador de sua índole, tendências e tradições, penhor de suas lutas, sacrifícios e vitórias...*” (grifos nossos)¹⁰.

É necessário que se ressalte que tal descrição é feita por um visitante, capitão do exército, e como tal poderia não revelar exatamente a ideologia que a escola transmitia, mas sim mais especialmente a de seu observador. Contudo, este relato aparece na “Revista do Instituto de Educação”, órgão oficial do Grêmio de Alunas, o que nos leva a inferir que a descrição feita encontra res-

sonância entre as que foram objeto de observação. E não podemos deixar de notar que uma imagem positivista do papel da mulher está aí presente: ela é “a argamassa de todo o complexo social”, ou seja, ela precisa ser educada para bem cumprir este papel de formadora dos futuros cidadãos. Há também toques românticos na descrição feminina, o que provavelmente foi incorporado pelas jovens que reproduzem o artigo.

Numa linguagem que revela intimidade com os princípios escolanovistas, o visitante chama a atenção para a atividade das alunas que no ginásio apresentaram um programa onde “mostraram o que quiseram”; fala também no interesse da aluna que estuda “por amor”, porque gosta. Coerente com a tendência educacional do momento, não supõe pressão ou coação e sim prazer no estudo. Há ainda uma busca de identificar a escola com o lar, como se pode observar aqui:

“... Cenas e trechos de conversa entre alunas e mestras, o chá servido pelas professoras e doces feitos no INSTITUTO, faziam-nos compreender como é possível dar à escola um cunho de família, trazer a casa à escola e levar a escola ao lar”¹¹

O comentário finaliza elogiando a diretora do Instituto de Educação e é significativo o tom dessa descrição:

“... Mais uma vez, porém, parecemos, a obra é fruto de seus dirigentes. A forma fidalga de castelã em seus domínios, segura do que tem e do que sabe, com que D. FLORINDA recebia seus convidados; a brandura sem afetação, a nobreza inata de maneiras, o desenrolar do programa sem alardes; afirmavam seu invulgar talento de Chefe (...) Pequena, no meio da multidão seu vulto agigantava-se e polarizava as atenções. Comandava ou melhor, decidia – porque comandar é prever e tudo estava previsto; só o imprevisto exigia sua atenção – e era breve, suave, mais de gestos – e a máquina prosseguia, máquina complexa de complexos organismos vivos (...). Vimos que as altas autoridades estaduais – Interventor e Secretário de Educação – em tudo amparavam e facilitavam sua obra. Estava ali um programa de governo em ação na mais difícil de suas tarefas – o Estado educador...” (grifos nossos)¹².

Se, como assinalamos antes, o texto pode estar carregado das cores do observador militar, ele não deixa de ser também elucidativo do ambiente da escola. Parece que esta

buscava marcar seu espaço na comunidade apresentando-se como uma instituição moderna e ao mesmo tempo fiel à tradição. Apoiada pelas autoridades estaduais, coadunava-se com os princípios educacionais do estado vigente, daí o destaque ao civismo e nacionalismo dos coros e danças apresentados. É também de todo coerente com o espírito do regime do País a idéia de um comando central personalizado.

Mas no texto transparece ainda mais um certo ideal de aristocracia, colocando como modelo a diretora, metaforicamente comparada a uma castelã que sabe a todos e a tudo controlar com gestos discretos. Parece sugerir que a escola formava “moças de fino trato”, o que nos remete à colocação de que não era para jovens de classe menos privilegiadas que ela se destinava. É bom lembrar que se considerava nesta época o ensino secundário destinado às “individualidades condutoras” – conforme a lei de Reforma do Ensino Secundário de 1942 (Capanema). Sendo o Instituto uma escola que abrangia ginásio e normal, é de se imaginar que a ela ocorressem aquelas que pertenciam aos setores dirigentes da sociedade.

Não seria então por este ângulo que se poderia afirmar o caráter democrático do Instituto de Educação. É verdade que a escola era pública e gratuita mas provavelmente por sua tradição e seus níveis de exigência ali se concentravam as jovens das camadas médias. Outros indicadores apontados para afirmar sua democracia eram raça e religião. Efetivamente a escola não discriminava estudantes segundo estes critérios, embora a maioria fosse branca e católica.

Os ideais da escola eram algumas vezes expressos na figura de suas dirigentes. Como lembra esta entrevistada:

“... Naquela época (1944) havia uma efervescência de vida, de alegria... mas – é meio esquisito eu dizer – mas era uma alegria respeitosa. As pessoas tinham uma meta. Existia uma ideologia que seria... que emanava de professores anteriores, diretores diferentes, mas que tinha à frente do IE uma das maiores figuras de educadores que já vi: Florinda Tubino Sampaio, cuja ideologia era democracia e saber (...). Era a coisa fundamental que vem se perdendo, ela tinha consciência de sua postura, de sua posição, e ela era uma mulher profundamente culta e democrática. Então ela queria fazer da escola ou de cada uma das que estavam ali o que ela no fundo era... (A).

A figura da diretora, e de modo especial desta diretora, é muito destacada nas lembranças. Isso permite imaginar que havia

uma concentração de poder no dirigente, uma centralização de decisões. Realça também a importância das pessoas que ocuparam tais cargos, influenciando com suas características próprias a história da instituição.

Chama nossa atenção a importância que tiveram algumas destas figuras. Pelo menos até as décadas de 50 ou 60, podemos observar, tanto nos documentos como nos depoimentos, o realce à pessoa que dirigia a escola, como sendo ela a explicação e a fonte de orientação filosófico-pedagógica que a tudo imprimia sua marca. Assim são feitos destaques para personalidades como Florinda Tubino Sampaio, Olga Acauan Gayer e Mary Acauan Titoff. As características de personalidades dessas mulheres – nas quais se destacam traços muitos específicos, como formas de mandar ou de decidir, maior ou menor religiosidade, modo de vestir, tom de voz, tipo de relação estabelecida com alunos, professores e funcionários, etc. – parecem ser muitas vezes a explicação para uma unidade de ação da escola (pelo menos assim muitos acreditam).

A escolha destas mulheres para a direção também seria provavelmente uma resultante das condições políticas do estado – já que essa era uma escola oficial. Certamente prerrogativas regimentais asseguravam essa força decisória à diretora, mas não podemos deixar de registrar que algumas dessas mulheres exerceram uma liderança que era mais do que formal. Algumas delas criaram *escolas*, no sentido de que tiveram seguidoras de seu tipo de conduta, do seu modo de vestir e de ser, enquanto professoras e mulheres.

Escolhidas pelo estado para a direção da escola que era o ponto mais elevado na carreira do magistério público gaúcho, isso sem dúvida representava um grande prestígio, e algumas souberam ampliá-lo ainda mais dando sua própria *marca* ao período em que dirigiram o Instituto de Educação.

Na lembrança de outra professora da década de 40, fica este registro:

“... A dona Florinda tinha assim um espírito muito aberto, a educação feminina para ela não era uma educação para limitar a mulher para determinadas tarefas (...).

Eu me lembro bem que ela estimulava muito as alunas a estudar.

Depois o Instituto tinha uma limitação que eu nunca aceitei, que era de fazer a formação das meninas apenas para o magistério estadual, para serem professoras primárias. Porque a idéia dominante era de que o estado fornecia o curso e que então (...) a aluna tinha o dever moral de servir o estado depois, como professora primária. E eu, não sei se eu poderia ser chamada de desleal, mas eu nunca

estive de acordo com isso, eu sempre aconselhei as minhas alunas a que continuassem a estudar, fizessem um outro curso, se elas tivessem possibilidades” (B).

Assim, se constatamos que a escola expressava um conjunto de metas e estimulava a adesão a elas por todos seus membros, também é possível perceber que havia algumas diferenças no entendimento de qual seria o melhor caminho para as alunas. Esta entrevistada fala de sua discordância e do incentivo que dava a suas alunas para irem além em seus estudos, para seguirem outra trajetória.

As metas da escola sem dúvida compreendiam também uma determinada visão de mulher. No período que agora focalizamos, a década de 40, não eram muitas as oportunidades de estudos fora ou além da escola normal.

Assim é dentro deste contexto que devemos entender a colocação que se segue:

“... Na década de 40, que foi a primeira que eu peguei, eu diria que na escola de Florinda Sampaio se pretendia uma mulher digna – e essa frase é da Florinda.

Agora, o que é que é uma mulher digna, sem os bestas preconceitos sociais? É uma mulher que tivesse acesso ao saber, que tivesse uma profissão, embora ainda essa profissão fosse muito atribuída a ser uma profissão para mulher (que seria a de professora), e que acreditasse nessa profissão, (quer dizer ainda se acreditava no magistério como sacerdócio). E que essa mulher fosse uma amorosa mulher do lar”.

(E em outro momento):

“A Florinda tinha uma grande preocupação com a libertação da mulher pela cultura, mas era (hoje de longe, vendo isso) uma libertação meio no plano ideal, quer dizer... te liberta no plano do pensar, não do agir. Porque no fundo havia a preocupação de dar à mulher a estética, a higiene, o cuidado da casa, havia um belo curso de coisas domésticas, também...” (A).

Neste perfil feminino parece que se mantinham muitos elementos dentro dos padrões tradicionalmente idealizados: daí o treino nas prendas domésticas que a escola não deixava de desenvolver. Colocava-se também um ideal burguês de mulher “ilustrada”. Uma mulher culta que se liberta pelos seus livros e pensamentos, mas que não vai à luta, que participa do mundo produtivo na maior parte das vezes de modo transitório. A própria profissionalização que o colégio dava

era condizente com isso, parecia até que tornar-se efetivamente professora não era a meta principal naquela época, já que havia moças que faziam sua formação sem exercerem depois o magistério, ou o exerciam apenas até o casamento.

Quase trinta anos depois alguns elementos deste ideal feminino ainda eram valorizados pela escola. Lembra uma ex-aluna, sobre o início dos anos 60:

“(a escola desenvolvia uma educação feminina)... com relação a um certo requinte, da mulher de um determinado status... se valorizava muito este aspecto de postura, de atitudes, porque quando a gente queria manifestar suas opiniões, a gente não podia ser uma pessoa impositiva, tinha que sutilmente... Isso era muito alimentado na escola – que o comportamento da mulher era este – não ficar em destaque, em primeiro plano, mas influir por trás, meio na surdina, isso passava veladamente...” (D).

Na verdade esta é uma face da realidade. As profundas mudanças que ocorriam na sociedade provocavam dúvidas e choques com relação a estas orientações. As próprias depoentes que recordam estes ensinamentos desenvolveram intensas vidas profissionais e contrariaram estas regras.

No final da década de 40 de muitos modos a imagem feminina se transformava. A guerra impusera mudanças, as mulheres haviam assumido de modo mais explícito diferentes funções no mundo da produção. Elas haviam substituído os homens nas fábricas, no campo, nos hospitais, no comércio; haviam assumido até mesmo cargos de chefia e algumas tinham sido suas companheiras nas forças armadas. É verdade que isto acontecera nos países mais diretamente envolvidos no conflito, mas não podia deixar de ter repercussões sobre todo o mundo. A decantada fragilidade e incapacidade feminina fora desmentida. E então o cinema, as revistas, o rádio, enfim os vários meios de comunicação formadores de opinião revêem a figura ideal da mulher.

Um dos veículos mais fortes desta época é o cinema, especialmente o norte-americano. O Brasil, que através de Vargas demorara a definir sua posição no conflito mundial, assumira após 1942 o lado Aliado. Isso representava também sua aceitação da hegemonia dos norte-americanos e a ampla entrada destes no País. Por tudo isso é a imagem hollywoodiana de mulher que ganha espaço na década de 40¹³.

Se de um lado isso representava uma cópia de um padrão feminino estrangeiro, estes filmes (embora não deixassem de exaltar a mulher doméstica) traziam um certo

cosmopolitismo para a versão brasileira e gaúcha de mulher.

Por outro lado, objetivamente haviam se ampliado os espaços de atuação feminina nesta época no Brasil – por mais áreas de trabalho feminino, de modo especial no funcionalismo público que aumentara bastante nos últimos tempos.

Terminada a guerra, suas conseqüências econômicas e sociais se fazem sentir mundialmente. No Brasil, além de acelerar a queda da ditadura getulista, há repercussões de ordem econômica, das quais o Rio Grande do Sul não foge... Após esta data é evidente que o modelo econômico tradicional do estado não é mais viável, e se discutem os diferentes caminhos para a maior industrialização do Rio Grande. A sociedade gaúcha apresenta-se agora com características muito mais urbanas e com múltiplas exigências de melhor atendimento à população. Entre estas exigências sem dúvida está a possibilidade de escolarização.

Por isso a formação de professores ganha realce nas preocupações governamentais (Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946) e neste momento o Instituto de Educação sofre uma reformulação que amplia seus cursos, reformulação que traz como uma das marcas mais evidentes a maior valorização da psicologia.

Também nesta fase amplia-se muito a procura do IE. Em conseqüência, a escola institui rigorosos exames de seleção, que provavelmente conduziram a uma certa elitização da escola.

Ao lado da introdução de algumas inovações pedagógicas, aparecem (em relatório da direção da época) outras indicações que provavelmente representavam um movimento contrário. Sobre os livros das bibliotecas da escola, diz a diretora:

“As obras devem ser selecionadas, sob todos os aspectos. Consentir ou aconselhar a leitura de livros corruptos à mocidade, sob o pretexto de ser obra de escritor célebre ou bem estilizada, é trair a missão educacional, é solapar a integridade moral da pessoa, da pátria, e da família. Há tantos livros bons e sãos, belamente escritos que, sob a desculpa de examinar o estilo, permitir-se a leitura de uma obra má, moralmente falando, é ação que revela descarada malícia, e não é digno de quem se ocupa do admirável mister de educar a nossa mocidade.

A par da seleção cultural e intelectual das obras adquiridas para nossas bibliotecas, preocupou-se ainda, assim, a feição moral.

Atendendo a este critério, determinamos a exclusão de todas aquelas obras

que fossem nocivas à formação da mocidade” (grifos nossos)¹⁴.

Não há dúvida pois de que se fazia uma seleção e censura de leituras recomendadas às estudantes. Mas o que levaria a se considerar um livro “corrupto” ou “moralmente mau”? Quais seriam as obras “impuras” ou “nocivas à mocidade”? Não ficam claros os critérios que norteavam a exclusão ou a eleição de determinada obra. De qualquer modo o que se percebe é a não aceitação de ter o aluno livre acesso a idéias ou a posições contrárias aos valores dominantes da instituição.

E isso seria capaz de bloquear a entrada de valores conflitantes? Acreditamos que não. Alunos e professores enquanto indivíduos são síntese de determinadas condições sociais e históricas, e, ao se relacionarem, integram suas próprias histórias e confirmam, permutam ou rejeitam idéias e valores. Dessa relação e nessa relação, mediados pelos conteúdos estudados, pelos livros permitidos e até mesmo mediados pela proibição, idéias e valores não hegemônicos também passam e têm espaço no contexto escolar.

O texto em que nos apoiamos mais encobre do que mostra estas idéias, mas se há tais advertências (aos professores que permitem a leitura de uma obra “má” que facilitam o acesso a fontes “impuras”) é porque existiam aqueles que ousavam entregar estes materiais a seus alunos, transgredindo as normas ou o pensamento dominante.

Adiante, ao referir-se ao movimento religioso do colégio, outros indícios se infiltram. Citamos mais uma vez a diretora:

“Educação neutra, sem a preocupação de uma orientação religiosa, não é aconselhável, sob nenhum ponto de vista, mormente em nosso meio, em que religiosas são as raízes de nosso povo, e religioso o ambiente no qual cresce e se desenvolve a nossa juventude.

Com a finalidade de dar essa orientação à educação da mocidade, e sobretudo por verificar seu valor em uma escola em que se formam e preparam nossos professores primários, tomou-se a iniciativa da entronização do Crucifixo, à entrada do Estabelecimento. (...) Foi rezada por S. Excia. Rvma. a Santa Missa no ‘hall’ do Instituto de Educação, e pelo mesmo proferido o discurso alusivo, do qual mandamos imprimir 2.000 exemplares, que foram distribuídos ao corpo docente, discente e servidores da Casa, bem como às Escolas Normais do interior. Em todas as salas do prédio, foram colocados,

também no momento, pequenos crucifixos.

A todos os que levantaram críticas ou objeções a respeito deste ato, respondemos com as palavras do Sr. Dr. Marcondes Filho, então Ministro da Justiça, na exposição de motivos sobre assunto semelhante, ao Sr. Presidente da República...” (grifos nossos)¹⁵.

Finaliza a Diretora comentando palavras de Joaquim Nabuco sobre a quase perfeição moral da mulher brasileira, dizendo que *se ao redor dela desaparecesse a religião muito se perderia.*

Essa linha de argumentação nos permite observar que a religião era considerada indispensável à formação da mulher (e da professora) ideal e que, se o colégio se mantinha oficialmente leigo, ele tinha na verdade uma nítida orientação católica, pois é transparente o esforço de difusão desta posição religiosa dentro da escola e na sua imagem perante a comunidade. Acreditamos que é possível explicar tal preocupação pelas justificativas que o próprio texto apresenta, aceitando-se que havia uma religiosidade declarada na população (mesmo que se possa questionar sua profundidade). Assim provavelmente seria menos recomendável na década de 40 que uma escola tradicional se apresentasse sem religião. Por outro lado, também se menciona que houve aqueles que levantaram críticas e objeções. Ora, se coexistiam proposições opostas, é razoável que se admita que essa escola (como de resto qualquer escola) não era capaz de reproduzir fielmente, em falhas, apenas as idéias oficiais. Tanto no que se refere à colocação dos crucifixos, como à “seleção” dos livros, supõe-se a necessidade de se impor uma posição – o que evidentemente significa *impor sobre* ou *contra* outra posição.

Não discutimos a realidade de que as idéias oficiais eram obviamente dominantes, mas apontamos para o fato de que existiam idéias divergentes, idéias que as oficiais buscavam dominar e que a elas se opunham. Neste processo de luta é que nos parece existir um espaço para o papel transformador da escola.

Parece-nos que fica implícito que a posição dominante na escola esperava formar uma jovem com religiosidade, obediente aos superiores e às leis, recatada; uma professora bem preparada para exercer suas funções, ou seja, com domínio do saber escolar, com habilidades técnico-pedagógicas e dedicação quase maternal a seus alunos.

Mas os próprios textos oficiais em seus comentários e parênteses, somados aos outros documentos e depoimentos da época, permitem que se entenda que tal posição é dominante mas não é única, que na escola

atravessam outras mensagens e que a própria escola oferece meios para que suas jovens alunas percebam mais amplamente a realidade, assumam uma profissão, tornando-se mulheres menos submissas e escondidas. Então o espaço de luta em que se chocam as idéias dominantes com as idéias dominadas poderia permitir questionar não só a divisão classista da sociedade, mas também a imagem feminina idealizada como consequência da dominação do sexo masculino sobre o feminino.

O movimento estudantil, que se processava não só no Instituto de Educação como nas demais escolas do estado e do país, representava uma outra fonte – importante – de aprendizado.

Neste mesmo relatório de 1946, é possível observar a preocupação que tem a direção da escola com o movimento estudantil:

“Tem-se dito a respeito, desde vários anos, que há um generalizado fermento de insubordinação e de descontentamento que se difundiu na sociedade e contaminou a família, e que, reflexivamente, desta retornou aquela, numa constante, perdurável e funesta interação dos grupos sociais.

Este estado de espírito se reflete na criança, no adolescente, e repercute na escola. Daí a intensificação das responsabilidades pedagógicas, sobrelevando a majestade da missão do mestre, consistente na restauração da disciplina, da hierarquia e da ordem no conjunto escolar.

Provocar, estimular ou apadrinhar movimentos pseudo-estudantis, concordar em concessões infundadas que se encadeiam umas às outras, num movimento sem fim, é fácil, cômodo, e se ganham, com isso, os aplausos de ocasião. Mas é concorrer também para a manutenção de semelhantes estados de insubordinação, sintoma muito em voga em más épocas”¹⁶.

O texto supõe que se vive, nesse final da década de 40, uma destas “más épocas” e que nestes momentos a missão do educador é mais importante. Como há uma “dispersão geral”, “os rumos da educação se devem impor com mais energia”.

Numa visão da sociedade que revela traços do positivismo, entende-se que cada um dos círculos de influência do homem (família, escola, sociedade) contribui para sua formação, e que se este todo é orgânico, ou seja, se cada setor se integra de modo harmônico, o resultado será salutar.

O intercâmbio pessoa-sociedade é visto como um organismo em que a célula sadia resiste ao ataque da doença e restaura a vita-

lidade a todo o conjunto. Esclarece a diretora que

“Tais reflexões nos ocorrem a propósito da disseminação de conhecimentos gerais históricos, sociais, filosóficos que passam a ser outras tantas normas de ação, mercê de uma formação defeituosa do caráter do educando, que passa a ter tantas religiões quantas conhece pela leitura apressada, tantas filosofias quantas conhece por um estudo superficial, tantas idéias sociais quantas lê aqui, ali, acolá, colhendo de cada disciplina farta sementeira de desordem religiosa, moral, intelectual, e que, por força de extroversão irá irradiar no círculo social a que pertence, contribuindo, assim, para conturbar ainda mais a vida”¹⁷.

Há, portanto, um claro receio de que se perca o controle, a unidade (ou uniformidade) de pensamento e de princípios. O livre acesso às diferentes fontes filosóficas poderia representar o questionamento e até a rejeição das idéias dominantes – daí então a justificativa que mais do que nunca “os rumos da educação se devem impor com mais energia”.

Fala ainda a diretora na necessidade de se ter “a coragem da reação”, mesmo sendo chamados de “reacionários”, e em “reagir contra a corrupção”. Isso para concluir que o mestre tem uma missão mais importante do que ministrar conhecimentos intelectuais, qual seja, a de ser um verdadeiro exemplo por suas ações, constituindo-se num “educador na verdadeira acepção do termo”.

Parece-nos possível afirmar que muitos elementos deste relatório (que é escrito na segunda metade de 48) têm tons conservadores e autoritários e revelam uma preocupação de manter a escola ajustada ao estado, longe de qualquer semente de subversão, de contestação ou mesmo crítica. O Instituto tinha neste momento uma “reputação” e um “prestígio” (conforme sua direção) que precisavam ser zelados.

Acreditamos encontrar neste documento uma continuação do autoritarismo do Estado Novo que findara, como se não houvesse ainda se desvestido um modelo de ação e ficasse difícil adotar um comportamento mais democrático.

No entanto, seria necessário indicar que a direção que assina o relatório atua num curto período na escola (1946-47 – o menor mandato que registramos) e, segundo o depoimento de uma aluna da época, a escola passava por um momento de divergências internas, ainda que houvesse um esforço para aparentar uma unidade ideológica. No relato desta ex-aluna fica bem salientada esta preo-

cupação com harmonia. Referindo-se ao episódio, diz:

“... Nunca se notou assim no comportamento dos professores alguma discordância com a direção, mas a gente sentia um clima estranho. Essa direção durou pouco tempo. Foi só este ano (...) no ano seguinte assumiu direção a dona Olga Acauan Gayer, que foi durante grande parte de minha vida escolar a diretora que eu conheci. (...) Então justamente olhando a escola hoje, o próprio processo sucessório, a escolha dos diretores, o movimento que é feito na escola, me parece que naquele período (...) a escola era para mim uma coisa muito estável. (...) Cada ano que se voltava à escola não havia assim muitas modificações, a escola me parecia assim uma coisa muito estável, mesmo, muito eterna, na minha visão de criança” (D).

A permanência do corpo docente e de funcionários possivelmente é um elemento para transmitir esta idéia de estabilidade. Isso também ajudava a criar algumas figuras especiais (às vezes até carismáticas) na história do colégio. A recordação das pessoas que passaram pelo IE está sempre entremeada destas personagens, quase com um folclore rodeando a vida de algumas delas.

Como o Instituto de Educação se colocava no topo da carreira, as professoras para ali nomeadas geralmente ficavam na escola até a sua aposentadoria. Isso talvez explique o contato de várias gerações com as mesmas pessoas. Por outro lado, sendo uma escola que valorizava a tradição, não estimulava ousadias no comportamento. Assim suas professoras de modo geral trajavam e agiam dentro dos padrões mais clássicos, ou seja, aqueles que se supunha ser os mais convenientes e dignos. Havia mesmo um certo desestímulo a seguir a moda – no vestir e no comportamento – sendo o cigarro inadmissível em público – até mesmo na década de 60 quando o hábito já era então largamente difundido entre as mulheres. Esse padrão de comportamento era por conseguinte um modelo que se pretendia que influísse nas jovens estudantes.

Provavelmente influía, mas não apenas levando à cópia do modelo, talvez muitas vezes o que provocasse fosse a desmistificação e a contraposição ao modelo. Diz uma ex-aluna:

“... Relembrando o tipo de professora que a gente tinha no ginásio, às vezes eu me apavoro... como é que aquelas pessoas não influíram negativamente na adolescência da gente?

Porque realmente a nossa adolescência acho que foi povoada por tipos, que um Felini faria um filme supe-rável a um Amarcord por exemplo. Realmente aqueles tipos eram ímpares! A maior parte delas soturnas, sofridas... Tu repara bem, quando aparecia alguma um pouco mais alegre, um pouco mais aberta, como a gente ficava assim apaixonada pela professora, como a gente buscava a professora pelos corredores... Porque havia uma questão, eu acho que era um respeito (eu sentia isso), um certo distanciamento, era aquele negócio: os modelos, o exemplo. Eram pessoas de conduta irrepreensível, eram pessoas de aspectos até acéticos, vestidas meio pobremente, um aspecto tão sofrido... Sei lá! Acho que poderiam passar tanta coisa para a cabeça da gente! Acho que graças a Deus não passou tanto..." (D).

Enquanto argumenta deste modo, esta ex-aluna também aponta para o grande número de egressas da escola que se destacaram profissionalmente na vida cultural, artística e até política de Porto Alegre.

A constatação do fato de que várias lideranças (especialmente no setor educacional) passaram pelo IE parece contrariar a força da dominação ideológica que propunha o perfil feminino de uma mulher discreta, obediente, recatada. Havia portanto uma reação a esta dominação. Reação que não se dava de modo organizado ou criticamente desenvolvido. Era uma reação que se fazia a nível de marchinhas que ridicularizavam determinados comportamentos e figuras, a nível de manifestações individuais ou de pequenos grupos de rebeldia às normas, e até de descobertas de "macetes" para dar a impressão de que se seguia a filosofia recomendada.

"Safram boas cabeças", porque pela própria contradição que existe em qualquer prática social esta mesma instituição engendrava situações que permitiam a percepção dos contrários.

Uma prática educativa que, no nosso entender, exemplifica isto é a imprensa escolar.

Chama nossa atenção a quantidade de revistas e jornais impressos pelos órgãos estudantis da escola em diferentes momentos de sua história, o que parece revelar uma certa vitalidade dos órgãos estudantis.

E essa é uma das instâncias em que acreditamos ser possível evidenciar-se o movimento contraditório da escola.

Vejamos: suas seções se constituem no "esperado", ou seja, aparecem artigos sobre a escola nova, textos recolhidos de jornais ou escritos pelas estudantes, humorismo e tam-

bém arte culinária,, poesias, aniversários do mês, biografia de artista de cinema, "pílulas" de notícias do mundo, "mexericos" sociais das alunas¹⁸. Não há nada portanto que seja contestador, o que nos parece que se explica por serem jornaizinhos editados dentro da própria escola e provavelmente passarem por alguma revisão da direção.

Mas a atividade jornalística em si mesma tem importância. Nos anos posteriores, década de 60 especialmente, vamos notar algumas diferenças nos textos. Adiante discutiremos isto, mas o que queremos acentuar aqui não se refere somente ao que veicula o jornal, mas à própria existência do periódico. Essa era uma prática inscrita dentro das recomendações do escolanovismo, daí ser estimulada; então, junto com a atividade recomendada pela escola, viria também a leitura dos jornais da cidade para seleção de artigos, o ensaio em redigir suas impressões e opiniões, a descoberta que é possível organizar-se um grupo para um trabalho coletivo como a edição de uma revista, etc. Enfim, ensinava-se a vibrar pelos ideais do colégio, defender estes princípios e se orgulhar de fazer parte deles e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, se sugeria os mecanismos de libertação da dominação, ou seja, a iniciativa, a liderança, a associação.

Possivelmente podemos nos questionar se as alunas ao utilizarem estes meios de expressão percebiam sua potencialidade. Talvez não claramente. Também não podemos afirmar que elas fossem capazes de desvendar os meios que se usava para inculcar-lhes as idéias dominantes na sociedade, enquanto estavam atuando dentro do processo escolar. Mas entendemos que era a própria escola que lhes fornecia alguns instrumentos para este desvendamento, não só por dar-lhes os artefatos básicos de leitura, como por ampliar-lhes as formas de linguagem, comunicação e compreensão.

A escola utilizava também determinados rituais para marcar momentos específicos da vida escolar. Um destes rituais era a cerimônia do laço, que ocorria na entrada para o curso ginásial.

Fazia parte do uniforme do ginásio um laço de seda azul marinho que as meninas deveriam conservar rigorosamente preso à gola das blusas brancas. Esse laço era retirado solenemente pelas estudantes na cerimônia da formatura e guardado pela escola. No início do ano letivo seguinte os mesmos laços eram entregues na recepção às novas ginásianas, sendo que a aluna que conquistava o 1º lugar no exame de admissão o recebia das mãos da própria diretora. Sem dúvida havia neste ritual uma idéia de vínculo (laço) e de continuidade entre as gerações de estudantes. O laço era também o indicativo de uma nova etapa - já que era a única mudança no uniforme do primário para o ginásio (saia azul

marinho pregueada e blusa branca). Também era um dos motivos mais próximos para as pequenas rebeldias das meninas, pois tirá-lo do peçoço ou usá-lo com a blusa mais aberta e decotada resultava em repreensões e às vezes até em outras punições mais severas.

Outra atividade marcante era a concessão do prêmio “Miriam Rosemblat” à aluna classificada em 1º lugar no exame de admissão ao ginásio. (O prêmio fora instituído pelos pais desta menina que falecera após o exame, antes de entrar na primeira série.) Nesta solenidade, além da entrega de um diploma, era colocada na sala da estudante uma fotografia de Miriam. Esta foto indicava a sala de aula onde estudava a aluna primeira colocada.

Ambas as cerimônias se revestiam de emoção e acabavam funcionando como “rituais de passagem”. Aliás coroavam um momento extremamente exigente e temido: o exame de admissão.

A este exame concorriam não só as alunas do primário do IE como de qualquer outra escola, e então se criava uma grande expectativa para obter as disputadas vagas. Como diz uma depoente: “era um mini vestibular”. As alunas do IE passavam percentualmente em maior número, mas este era um dos únicos momentos em que oficialmente havia possibilidade de ingresso na escola (outra era o admissão ao curso normal, também muito concorrido; e a seleção para o jardim de infância).

É interessante o que lembra uma ex-aluna sobre o exame de admissão ao ginásio:

“... era uma coisa que mudava um pouco o clima da escola porque no exame de admissão as alunas do Instituto entravam em igualdade de condições com as alunas vindas de todas as outras escolas. (...) Então na primeira série do ginásio mudava um pouco aquela fisionomia, e a gente conhecia pessoas novas, havia influências diferentes. (...) Então isso mudava um pouco (...) aquelas coisas tão certinhas, tão organizadas, tão estáveis que a escola apresentava. Entrava um sangue novo nisso a?” (D).

Talvez justamente pela entrada de “sangue novo” é que a escola buscava *marcar* com solenidades a nova etapa. Parece-nos que era preciso reconstruir a identificação com a escola, criar laços (uma vez que muitas meninas estavam ali chegando), ou desenvolver o orgulho de pertencer àquela instituição..

Sobre a destacada igualdade de condições em que as alunas entravam, é significativo observar o comentário de uma profes-

sora (referindo-se às crianças das escolinhas anexas ao IE):

“... Essas escolas pertenciam ao Instituto de Educação. No Instituto havia o exame de admissão que era aberto para quem quisesse. Inscreviam-se 500, 600, 700, 800 e havia 120 vagas. Essas nossas crianças, que tinham uma riqueza de experiências diferentes das nossas crianças de classe média, vinham para cá para concorrer ao mesmo exame de admissão e é claro que não podiam entrar. (...) Então as nossas crianças das escolinhas de arredores quando vinham... (...) era essa injustiça social, concorrer já era perda na certa. (...) Eu reuni os pais da 5ª série e discuti com eles o problema que eles poderiam ir ao Instituto, poderiam inscrever... que eles tinham o mesmo direito... (...) mas é que acontecia uma injustiça antes do exame de admissão. (...) porque os pais de modo geral (os pais das crianças daqui) punham professor particular... e levavam as crianças ao cinema, ao teatro infantil, sei lá, de certo tinham livros em casa, era muito difícil essa concorrência. Então o que eu queria mostrar a eles é que eles estavam concorrendo já numa pré-injustiça...” (C).

Esta professora tem consciência de que as diferenças sociais eram criadas fora da escola, mas que também nela se manifestavam. Adiante ela faz um relato do diálogo com pais analfabetos e da percepção que alguns deles têm do problema. E destaca o quanto ela e as companheiras aprenderam no contato com as pessoas da escolinha:

“... Foi uma experiência muito especial e foi a vez que nós tivemos uma percepção de que a realidade (...) cultural, social, econômica, tudo... era muito diferente ao redor de Porto Alegre, do centro urbano e do Instituto de modo especial” (C).

O trecho acima permite que comentemos um outro traço do IE: a ênfase em sua realidade interna.

Pelo que podemos apreciar nos diferentes depoimentos e mesmo nos registros escritos, a escola voltava-se muito mais para dentro de si mesma. Buscava desenvolver nas normalistas a preocupação com os problemas de sala de aula, o interesse pelos seus alunos (cujas diferenças eram vistas pelo ângulo psicológico), além do treinamento em métodos e técnicas que melhorassem o pro-

cesso ensino-aprendizagem, coerentes com os princípios escolanovistas. A realidade social era encarada de modo harmônico. É assim que o pensamento liberal entende a sociedade, e por extensão provavelmente se pensava que a realidade do IE, as condições objetivas de vida das alunas do IE representavam a realidade social mais ampla.

Contudo, embora a escola “não gostasse muito de influências exteriores” (conforme uma depoente), ela era sem dúvida atravessada por estas influências.

Fazia parte da concepção pedagógica ali defendida colocar as alunas em contato com experiências de arte, debates, eventos da comunidade.

Além desta participação na vida cultural de Porto Alegre (que nas décadas de 50 e até 60 era bastante expressiva), e nas competições esportivas, a escola também contava com duas instituições às quais as alunas aderiam voluntariamente e que tinham maior abertura para a comunidade: o TIPIE (Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação) e o Orfeão Artístico.

O TIPIE, que se iniciou oficialmente em 1956, criado e liderado por Olga Reverbel, era mantido pelas normalistas, que encenavam e dirigiam peças infantis, além de preparar cenários, guarda-roupas, etc... Acabou se constituindo numa atividade sistemática, apresentando espetáculos semanais, muitas vezes fora do IE, em praças, escolas da periferia e cidades do interior. Foi uma atividade que causou polêmica quando de sua implantação, provocando a discordância de alguns que temiam que as alunas se transformassem em atrizes.

O Orfeão Artístico, regido por Dinah Néry Pereira, sempre teve caráter de atividade opcional, e pela qualidade do trabalho desenvolvido acabou alcançando grande prestígio na comunidade, sendo solicitado para os eventos mais importantes, recepções que o governo gaúcho promovia e festivais de música. O “Artístico” (como era chamado para distinguir-se do Orfeão Geral, obrigatório) conseguia uma adesão muito especial das alunas, e sua participação também se estendia além das fronteiras da escola.

Mas além destas atividades que colocavam as jovens em contato exterior, havia um outro tipo de interferência não programada e talvez até mesmo não desejada pelo IE. Esta interferência podia ser notada especialmente através dos órgãos estudantis e da JEC. Lembra uma ex-aluna:

“... quando eu cursava o Instituto, eu entrei num movimento chamado JEC (Juventude Estudantil Católica) e depois me prolonguei na JUC, participei na AP e outras coisas mais. (...) A JEC funcionava dentro do Instituto num clima de muito boa

convivência. Eu até acredito que em alguns momentos a escola não conhecesse o que é que a JEC realmente fazia, o que era a JEC, por que na verdade as reuniões da JEC eram fora da escola, mas a atuação da gente era dentro da escola. E dentro da JEC, sim, foi o primeiro lugar onde eu comecei a me dar conta de uma realidade social diferente do IE, e de uma realidade política, porque o Instituto parecia que dentro da escola se defendia para que essas coisas não crescessem muito mais em termos de discussão...” (D).

A preocupação com a realidade social e política de modo mais crítico não era desenvolvida pela escola, mas acontecia também na escola.

Como linha de atuação pedagógica, o IE não acentuava o questionamento da conjuntura social e política, ou da estrutura econômica. A história ensinada era muito pouco crítica, pelo menos no que se referia ao Brasil contemporâneo, como lembram algumas ex-alunas. Sabiam muito dos antigos, romanos e gregos, era aguda a análise de sua arte e civilização, mas o “aqui” e “agora” era visto de modo oficial.

No entanto a crítica penetrava na escola. As injustiças sociais, as diferenças de classe e a dominação de sexos acabavam sendo percebidas. Talvez as alunas que tivessem melhores oportunidades destes debates fossem as envolvidas nos órgãos estudantis.

Duas entidades haviam sido criadas já desde a década de 40: o Grêmio de Alunas e o Conselho de Alunas, mas elas parecem adquirir maior expressão apenas por volta de 1955.

Pela forma de criação do Conselho, e também por sua história, parece-nos que este órgão nasceu e se desenvolveu mais vinculado à administração da escola. O Grêmio de Alunas parecia contudo ter uma autonomia um pouco maior. Diz uma depoente:

“a minha participação no Grêmio da escola foi muito importante, porque o Grêmio do Instituto – embora fosse uma entidade muito bem comportada (especialmente a julgar pelos padrões de hoje) – era uma entidade que mantinha dentro da escola uma autonomia muito grande. E tinha um contato externo, porque era filiado a UGES (União Gaúcha de Estudantes Secundários) (...) De certa forma as pessoas, as alunas que participavam do Grêmio, tinham um contato mais intenso com a realidade fora da escola. (...) Havia no Instituto um espírito de fazer as coisas o melhor possível (...) mas o Instituto

era meio fechado dentro de sua realidade e meio que se auto-sustentava e não gostava muito de interferências externas. A gente sentia um certo desagrado da escola quando alguma coisa de fora era adotada pelos alunos do Instituto. (...) E o Grêmio de certa forma incomodava um pouco em relação a isso, porque tinha um permanente contato externo, às vezes, inclusive outras pessoas vinham às reuniões do Grêmio” (D).

Aqui parece-nos que fica mais saliente o movimento contraditório da prática escolar. Os organismos estudantis eram em certa medida necessários para os próprios objetivos da escola, e eram controlados, no sentido de contribuírem na orientação pedagógica do IE. Congregavam as estudantes (era recomendado que assim o fizessem), representavam suas reivindicações, e possivelmente foram muitas vezes colaboradores na implantação da ideologia dominante. Mas dentro deste mesmo processo estas entidades levavam ao contato com o movimento estudantil mais amplo, ao contato com outros colégios e estudantes, com outras realidades. Colocavam-se contradições para as alunas, preocupações diferentes das postas pelo Instituto, talvez propostas de uma ação menos obediente, ou uma ação diversa dos padrões das moças bem comportadas do IE.

Estas moças que atuavam no movimento estudantil possivelmente se tornariam mais “metidas”, mais “salientes”. Era um início de participação política, de desenvolvimento de liderança.

A escola não era pois tão fechada como se poderia pensar, ou até como alguns o desejassem. Necessariamente, como qualquer prática social, era plena de contradições.

A vanguarda pedagógica que ela assumia ao abraçar as teorias educacionais mais modernas era, em contraposição, acompanhada por uma fidelidade a tradições com referência à formação feminina.

O IE buscava estar “na ponta” em relação às novidades em teoria e prática educacionais, com isto suas normalistas eram geralmente muito atualizadas no que se referia ao fazer escolar. Mas como predominava a concepção de formação feminina tradicional, a escola se esforçava para manter nestas jovens comportamentos sociais mais convenientes com a tradição: pouca ousadia ou concessões aos modismos, discreção, valorização da maternidade e da vida doméstica, etc.

Um exemplo desta situação é a reforma do curso normal em 1955. Reforma que tem como ponto básico a flexibilidade curricular e introduz o sistema de departamentos, as disciplinas optativas, a recuperação, etc. Segundo se afirma, antes de qualquer escola no

Pais, o I.E. de Porto Alegre colocou em prática esta nova legislação (já no 2º semestre de 55), fazendo do estágio em escolinhas da periferia a sua mais importante inovação. Era sem dúvida um avanço no sentido de uma prática mais realista para as estudantes, que assim seriam durante todo um semestre responsáveis como professoras junto às crianças. A experiência do estágio, iniciada no IE antes mesmo da exigência legal, certamente obrigou as orientadoras a reverem suas receitas didáticas construídas para situações idealizadas de ensino com crianças das camadas médias. Possivelmente algumas se reformularam, mas muitas continuaram com o descompasso entre a preparação feita dentro do IE e as necessidades reclamadas pelas condições diferentes das escolinhas.

Mas outro ângulo desta reforma podemos observar pelos objetivos da Divisão de Atividades Econômicas (do Depart. de Cultura Geral) que permitem (ou estimulam) uma relação escola-lar. Assim ensinava-se no IE trabalhos de agulha, aproveitamento de materiais, administração do orçamento doméstico e regras de etiqueta no lar, por exemplo – o que provavelmente não deixava de atender às expectativas das próprias estudantes, porque ao lado da formação profissional e talvez mesmo acima dela estava o projeto de casamento.

O curso normal manteve (na opinião de muitos) a fama de um curso para *esperar marido*, ou seja, as jovens faziam o normal aguardando que seus namorados e noivos concluíssem a faculdade ou, quando não estavam ainda comprometidas, esperavam que isto acontecesse.

Assim, se o casamento não ocorresse logo, a normalista tinha uma profissão sem ter necessidade de cursar a universidade, e essa profissão era bem aceita, já que era tida como adequada à sua condição de mulher. Por outro lado, as características do curso normal também significavam uma formação conveniente para que ela se tornasse uma boa mãe e uma esposa satisfatoriamente culta.

Era um perfil feminino típico de camadas médias.

Mas é importante que registremos que algumas depoentes, quando indagadas, discordaram desta condição de curso “espera marido”. Na opinião destas entrevistadas, o curso estimulava a atuação profissional, e a comprovação disto seria o percentual significativo, por elas estimado, de ex-alunas que seguiram carreiras.

Dentro desta formação feminina mais tradicional se colocava a questão religiosa. Ao que parece dependendo em grande parte da posição que assumia a direção, a tendência religiosa (católica) era mais ou menos acentuada.

Era usual, por exemplo, a participação do IE na procissão de Corpus Christi, ativi-

dade não obrigatória, mas muito estimulada. Criava-se mais um momento para defender o nome do colégio, como lembra uma ex-aluna:

“... quem assumia o compromisso de ir e se inscrevia para ir devia assumir a responsabilidade de que a representação do Instituto seria impecável, ia botar boina na cabeça e desfilar com boina na procissão. E chamava a atenção que na procissão de Corpus Christi a delegação do Instituto era a mais disciplinada, a mais piedosa, a mais... Porque os outros (os colégios religiosos) estavam forçados, então aproveitavam para boicotar, fazer anarquia, criar problemas e a do Instituto era aquilo perfeitíssimo. Isso era facultativo. Jamais houve obrigatoriedade” (D).

Não era preciso obrigatoriedade, a própria comunidade escolar criava elementos de persuasão.

Ocorria também no IE a situação comum às escolas leigas: no momento da aula de religião nem sempre havia professores para os não católicos. E sem dúvida estas aulas eram recheadas de conselhos morais sobre a conduta adequada para moças cristãs. Lembra uma ex-aluna:

“... ur. a professora começou a se referir (...): os ‘pecados do sexo que vocês cometem, etc. e tal’. Deu um verdadeiro ‘frisson’ na aula, porque ninguém sabia exatamente o que se estava referindo, que pecados de sexo eram estes... Eu me lembro que uma certa hora eu tomei coragem e perguntei. Quando eu perguntei a professora foi tomada de um verdadeiro horror: – ‘Mas como é que tu não sabes dos pecados que tu cometes?’ E eu realmente... me passava pela cabeça, mas... naquela época, pelo menos eu acho que ninguém transava com namorado nenhum. Então que coisas eram aquelas? Ela referiu-se a dançar de rosto colado ou beijar algum namorado, que eram pecados de sexo. Tu repara bem. Então.. que loucura! Nós estávamos já na década de 60! O que era isso que passavam para a gente? E eu realmente fico pensando, o que terá feito sair, grande parte daquelas pessoas, com a cabeça saudável?...” (E).

A colocação já fora feita anteriormente por esta mesma depoente: diante da constatação de que havia pressões conservadoras,

ela salienta resultados que se contrapõem às pressões. E isso ocorria não porque houvesse brechas ou falhas (embora as houvesse), mas porque o processo de dominação gerava ele próprio sua oposição. É claro que não era absolutamente eficiente a pregação de um tal perfil feminino (os comentários das depoentes e os relatórios da direção indicam as vozes discordantes), a própria comparação com a libertação feminina pregada pelos meios de comunicação de massa e com a participação da mulher nas atividades fora do lar provocavam o questionamento deste modelo. Sem esquecermos que a nova imagem que aí se divulgava era por si só bem mais atraente... Mas além disso, ao se exigir estudo e reflexão das jovens elas exerceriam estes comportamentos também para além das orientações previstas.

Alguns textos utilizados na escola na década de 60 permitiram-nos apreciar com mais precisão a imagem dominante (ou oficial) sobre a mulher.

Nesta época, nos primeiros dias de cada semestre letivo, o Departamento Pedagógico do curso normal promovia encontros de planejamento e estudos conjuntos entre os professores do curso, numa prática recomendada pela tendência pedagógica mais atual (tecnologia educacional).

Um dos textos usados como subsídio para discussão em 1966 tinha por título: “Alguns aspectos da educação da jovem no mundo atual”. Nele se indicava a que educação moderna deveria ser “funcional e social”, uma educação que buscasse a harmonia, o equilíbrio entre o homem individual e a comunidade. E fazia-se um destaque especial à mulher:

“Há alguns anos vem conquistando a jovem igualdade com o homem em muitos domínios da vida moderna. Mas apesar da iniciativa, competição, segurança e responsabilidade que essa nova posição exige, continuamos a valorizar nela, a graça, a meiguice, a docilidade, a vigilância, a resistência não ostensiva a certos hábitos modernos que tendem a introduzir-se e a fixar-se, apesar de prejudiciais à natureza feminina”. (grifos nossos)¹⁹.

Em função disso, colocavam-se as perguntas chave para discussão entre os professores:

“No momento atual, em que aspectos a educação social da jovem requer maior vigilância por parte dos professores? Que recursos são indicados para desenvolver essas qualidades e atitudes, e outras desejáveis?”

O texto nos parece representativo do pensamento sobre a mulher que tem a insti-

tuição neste momento. Ela é considerada capaz socialmente – e isso seria evidentemente o mínimo que se poderia esperar num curso na época frequentado totalmente por mulheres. A escola se insere no pensamento dominante na sociedade que supõe igualdade de oportunidades aos jovens de ambos os sexos. Mas, (há sempre este “mas”) são realçadas a “graça”, a “meiguice”, a “docilidade”; o que leva, como colorário, à aceitação e à obediência. Ainda mais, se pede a “resistência não ostensiva a certos hábitos modernos”. Isso não seria sugerir apenas acomodação e manutenção dos comportamentos tradicionais?

O texto fala em “harmonia social” e para que esta seja alcançada parece que a mulher deve manter-se fiel à sua idealização. Aceita-se que ela tenha “iniciativa”, “segurança”, “responsabilidade” nas novas tarefas que o mundo contemporâneo lhe permitiu, mas não se espera que ela promova nenhuma revolução ou mudança mais brusca. Todo o *tom* é de acomodação e quando se fala em resistência é para resistir ao novo, o que pode ser entendido também como reação, ou reacionarismo. Dos professores se espera que estejam *vigilantes*, que identifiquem os indícios de atitudes indesejáveis, e que indiquem modos para desenvolver as qualidades desejadas.

Outro tema proposto à discussão pelos professores nesta fase de planejamento conjunto refere-se à “Liberdade, autoridade e disciplina”.

A própria colocação do trinômio já nos permite perceber como ele é concebido.

São evidentes suas matrizes liberais, onde se entende que todo o homem tem direito à liberdade, mas que esta se limita com a liberdade dos demais e cabe às instituições sociais exercerem a autoridade sobre os grupos. O texto é também ajustado ao momento político do País, quando evoca um abalo no trinômio liberdade-autoridade-disciplina, que estaria sendo tentado neste período histórico.

A escola alinha uma série de elementos para indicar que a liberdade de suas alunas é assegurada. Há uma série de áreas nas quais se supõe que a estudante pode expandir sua liberdade, inclusive associando-se a seus iguais. Mas se entende que essa liberdade não pode ser exercida

“em direções que não são biologicamente úteis ao indivíduo (contrárias às leis naturais) ou que são de duvidosa significação social (contrárias aos interesses sociais que em uma democracia se confundem com os do próprio indivíduo)”²⁰.

Na pergunta que deveria suscitar a discussão se coloca:

“ – Como levar os alunos a reconhecer os limites de sua liberdade, a respeitar a autoridade, a aceitar e praticar uma disciplina escolar que eles próprios elegeram, por reconhecerem válida e necessária?”²¹.

Parece a partir daí que poderíamos inferir que as alunas foram de algum modo consultadas sobre a disciplina escolar (sugere-se que o Conselho de Alunas faça uma proposição de normas para serem observadas pelas estudantes na escola).

Há mais de uma leitura para isso, no nosso entender. De um lado, poderia representar uma forma mais participativa de administração da escola, na qual as estudantes, que são o alvo principal da disciplina e autoridade, contribuiriam com suas próprias opiniões sobre a forma ou limites dessa autoridade. Por outro lado, poderia significar que este órgão estudantil era suficientemente dócil e que seria fácil controlá-lo no sentido de ter sua anuência à orientação que se quisesse imprimir, ou ainda seria possível influenciá-lo para que elegeisse um conjunto de normas consideradas adequadas pelos dirigentes. Talvez não possamos definir qual dessas leituras mais se aproxima da realidade, mas, o que é mais provável, devemos entender que ambas as leituras são verdadeiras e a prática teve as duas versões juntas.

Quanto às normas propriamente ditas, parece-nos que este texto, como o anterior, refere-se ao fumo que deveria ser combatido na escola (daí falar em resistir a certos hábitos modernos prejudiciais à natureza feminina, ou exercer a liberdade em direções que não são biologicamente úteis); e poderia também estar aludindo ao uso da pílula anti-concepcional, o que então já se difundia no País.

A preocupação que a liberdade pudesse ser exercida em direção de “duvidosa significação social” é provável que se referisse aos receios com o avanço de um pensamento de esquerda nos meios estudantis e em outras entidades, como a Juventude Estudantil Católica (JEC).

Não é demais lembrar que estes subsídios para discussão estão sendo utilizados em 1966, quando o País está vivendo novamente uma escalada de autoritarismo e repressão e que ainda se tornaria mais aguda ao final da década. A palavra democracia, usada nestes textos e em outros, é empregada pelos próprios dirigentes do Estado brasileiro, entendendo que no País se tinha uma restauração dos costumes e uma forma especial de governo, mas não admitindo que se estivesse negando a democracia; ao contrário, no entender destes, o movimento de 64 fora feito para resguardá-la. O pensamento de esquerda era considerado então uma ameaça à democracia. Os jovens precisavam pois ser bem

orientados, pois no idealismo próprio de sua idade poderiam ser seduzidos por estas idéias.

Devemos ressaltar que este conjunto de textos que seriam discutidos pelos professores do Instituto de Educação tem um tema central gerador que é “Unidade e diversidade na ação educativa”.

Não há dúvida que todo o trabalho preparatório do semestre letivo visava harmonizar os pontos de vista fundamentais dos docentes para uma ação conjunta. Mas devemos notar que o próprio Departamento Pedagógico (enunciando vários aspectos) percebia os limites dessa unidade ou harmonização.

Em outros termos, o que se observa nos elementos apontados é que os professores são indivíduos com origens, condições sociais e histórias diferentes, impossíveis de ser enquadradas em um único modelo, e implicitamente se admite aí uma interação não de todo controlável pelo sistema.

É pois interessante notar que o próprio texto do Instituto de Educação fala que

“Toda educação é uma história que se faz e que não se saberia escrever de antemão. Ela resulta, em grande parte, de acontecimentos inesperados, de descobertas, de acasos, acertos e erros. De certo modo ela é, e é preciso que continue a ser, uma aventura”²².

Isso representa aceitar que há elementos não predizíveis na relação professor-aluno. E note-se que este texto se põe num momento de grande reverência ao planejamento e ao controle, à previsão de comportamentos...! Mas há uma dose de realismo que permite aos organizadores de um encontro para planejamento educacional perceberem que a atuação de cada professor é também determinada por suas condições de vida e que estas podem ser diversas.

É provável que idéias profundamente opostas às dominantes e claramente manifestadas sofressem uma repressão maior – e aqui não nos referimos só à instituição escolar. Mas sempre haveria uma margem para divergência, e nos parece que o texto da própria coordenação entende assim.

Com referência à dominação-libertação feminina possivelmente a tolerância em relação às idéias inovadoras seria maior do que no terreno especificamente político. Não somos ingênuos de supor que não estejam intimamente ligados estes temas, mas devemos lembrar que um discurso feminista já se fazia amplamente presente no mundo capitalista de então, e, mesmo com todas as incoerências que ali identificamos, conviviam idéias de libertação da mulher com as de manutenção da exploração classista.

Assim, e talvez até por não ser esta (a dominação de sexo) a contradição básica da sociedade, esse terreno seria mais permeável à discussão, numa instituição escolar que já por várias gerações dedicava-se à educação das mulheres.

Podemos até supor que este tipo de discussão fosse desenvolvido por alguns setores justamente na busca de uma imagem mais avançada e moderna, embora pudessem manter uma posição conservadora em relação à contradição fundamental da sociedade.

Afinal essa era uma escola já praticamente centenária e que tinha tanto no seu corpo docente como discente uma expressiva maioria feminina. Eram fundamentalmente mulheres que ali se relacionavam. Mulheres profissionais instruindo outras, com um objetivo final também profissional.

Assim, ainda que houvesse professoras conformes com a ideologia machista, acreditamos que a própria condição de trabalhadoras lhes conferia algum grau de resistência ao enquadramento no modelo doméstico absoluto que a sociedade criara para a mulher. Por outro lado, certamente havia muitas professoras que contribuíssem com seu salário para a manutenção da família, e que possivelmente deveriam ser mais conscientes de sua participação produtiva e menos dependentes dos homens como chefes familiares.

E com isso queremos mais uma vez salientar o espaço de luta na escola – o espaço para a transformação.

Acreditamos que mereceria registro também a qualidade do ensino ministrado na escola.

Nas lembranças das entrevistadas são freqüentes os destaques para um bom nível de conteúdo, especialmente em português, matemática, ciências (no ginásio). Diz uma delas:

“... na realidade eu creio que o primário do IE dava uma base muito boa, o ginásio solidificava esta base. (...) Acho que te dava instrumentos, em termos de conhecimento (até te proporcionava então a forma de instrumentalizar estes conhecimentos), te habilitando a uma vida competitiva, a concursos, a exames de seleção, etc. e tal. (...) Acho que o processo de alfabetização realmente foi muito bom. Acho que as pessoas do IE conseguem escrever bem, uma coisa que já não é tão freqüente. (...) acho que deu uma formação muito boa no terreno da linguagem” (E).

A formação em linguagem aparece outras vezes nos depoimentos, como no que segue:

“... Uma coisa que me chamava atenção é que nós todas que saíamos do Instituto tínhamos muita segurança em redigir. (...) Até hoje eu sou uma pessoa que tem segurança ortográfica e redijo com facilidade... Eu acho que isto é mérito da escola, porque eu via depois os meus colegas de faculdade (...)

... Mesmo depois na vivência da política estudantil, quando se tinha de redigir alguma coisa, a dificuldade que era a redação para os demais, nós tínhamos uma facilidade... Parecia... que era mesmo um processo que acontecia naturalmente. (...) E não era uma característica só minha. (...) Eu fico pensando que talvez esta facilidade que a gente tinha fosse porque a escola oportunizava muita coisa. O que eu me lembro da minha vida escolar era uma vida muito ocupada, muita coisa. (...) ninguém escreve sobre o que não viveu. Na medida em que a vida é muito intensa, as idéias vêm...” (D).

Seria interessante que examinássemos um pouco mais detidamente esta característica do IE – o desenvolvimento da expressão escrita e da boa linguagem.

Sobre a linguagem escolar os reproduzidas não são nada complacentes. Para Bourdieu e Passeron a escola usa a linguagem dos grupos dominantes e então somente para as crianças burguesas este é um discurso familiar. Para Baudelot e Establet a situação é mais grave: a linguagem escolar é propositalmente manipulada com intenção de excluir as crianças do proletariado.

Nesta linha de raciocínio, teríamos de pensar o Instituto como uma escola tipicamente burguesa e atribuir esta facilidade de expressão indicada pelas ex-alunas à possível presença maciça das crianças das classes dominantes, que ali não fariam nada mais do que reforçar sua própria linguagem.

Mas este seria um raciocínio extremamente simplificador. O IE como escola pública e leiga não abrigava maciçamente os filhos da burguesia, era muito mais uma instituição das camadas médias, na qual também estavam presentes (em menor número) elementos dos setores desfavorecidos socialmente.

Encontramos em Snyders²³ alguns apoios para desenvolver outra caminho de argumentação. Não há dúvida que esta escola (à semelhança das demais escolas da nossa sociedade capitalista) usava a chamada linguagem culta, e valorizava os grandes escritores da língua portuguesa e também os textos antigos, em detrimento do cotidiano dos alunos.

Mas, como salienta Snyders, não existe uma incomunicabilidade entre as duas linguagens (popular e culta) e é possível estabelecer a continuidade entre elas, o que seria papel da escola. Também não podemos negar que há maior riqueza na linguagem elaborada, riqueza de nuances, de precisão, de clareza.

Então, mesmo admitindo que houvesse uma certa familiaridade em relação à linguagem culta, por parte de alguns estudantes, parece ser verdadeiro que o IE desenvolvia a capacidade de expressão oral e escrita, com exigências de rigor, correção, exatidão, estabelecendo um crescimento em relação à linguagem já dominada pelos alunos.

Acreditamos ainda mais que esta capacidade de expressão pode ser vista como um instrumento de poder.

A escola dava este instrumento de modo seguro e consistente e de posse dele as pessoas podiam mais facilmente dominar informações e expressar-se. Quando esta ex-aluna associa a facilidade de redação à atividade de política universitária, ela permite que salientemos o poder daquele que registra o pensamento de um grupo. Os relatores de discussão (tarefa usualmente destinada a quem redige bem) elaboram as idéias, organizam o pensamento do grupo, certamente nele colocando o seu cunho pessoal. Mesmo que tente ser fiel reproduzidor da discussão, aquele que escreve fica investido de uma certa autoridade que advém de ser ele o organizador da palavra do grupo. E esta capacidade pode muitas vezes ser um caminho para liderança.

O domínio da linguagem é também fundamental para melhor compreensão e análise do que se lê e conseqüentemente facilita o acesso às informações, ao saber acumulado.

Não só a precisão e a clareza, mas ainda todas as possibilidades de tonalidades e nuances que tornam mais rica a comunicação são ensinadas pela linguagem da escola e parece que para isso é indispensável a vivência de diferentes “situações pedagógicas cada vez mais complexas” (como diz Snyders).²⁴ Parece-nos que é nesta direção que aponta a declaração da depoente quando relaciona a facilidade de expressão com as múltiplas atividades proporcionadas pela escola.

Pelos indicadores que temos, a escola não procurava dirigir o pensamento crítico de suas alunas para a análise da realidade social, mas acreditamos que ao desenvolver-lhes as habilidades de expressão e comunicação estava lhes fornecendo instrumentos necessários para posteriormente construir esta análise.

Uma depoente refere-se à abertura em termos intelectuais, que a escola proporcionava, ligando-a à existência de divergências entre posições dos professores. Para ela, a

escola tinha como critério básico a competência, então:

“... no Instituto se respirava um clima bom de autonomia intelectual. Isso eu acho que é mérito do Instituto, mais do que da universidade. (...) Durante algum tempo (...) eu considerava o curso efetivamente de nível superior que eu tinha feito sido o curso normal. Porque, por exemplo, no Instituto nunca houve unanimidade de opiniões, havia pluralismo, nós tínhamos professores que a gente sentia tacitamente que... eram posições conflitantes, embora houvesse uma convivência educada em que os conflitos não aparecessem. Não se trabalhava em cima do conflito, agora o conflito era presente. (...)

Porque a gente percebia nitidamente, por exemplo, que os professores tinham posições antagônicas, embora nenhum fizesse apologia de suas posições. Eles aparentemente eram neutros, eles davam a sua disciplina com seu compromisso científico, mas permeava por meio disso suas posições diferentes. Então a gente sabia nitidamente... embora nunca abertamente este debate tivesse se institucionalizado na escola. Isso, eu me lembro que nunca! (...) e contradições, jamais! O conflito não era administrado e nem era permitido que ele eclodisse. Havia de certa forma uma camuflagem do conflito, mas as idéias dos professores permaneciam divergentes. E neste aspecto eu acho que tive uma educação pluralista!”
(D)

A rememoração da passagem pela escola por esta ex-aluna é bastante expressiva. Há uma reflexão sobre o cotidiano do IE e uma tentativa de ver além da sua aparência.

O pluralismo que ela identifica se exercia apesar da busca de unidade que os textos e planejamentos cooperativos declaravam. Pluralismo representa variedade, diferença de posições – o que serve para reforçar a argumentação de que a escola não reproduz apenas e maciçamente o pensamento dominante.

Mas o pluralismo não significa necessariamente contradição. Contradição supõe um movimento dialético em que um elemento nega o outro, mas ambos dependem e se constituem mutuamente. E este é o próprio movimento que fundamenta a vida e que cria a transformação.

No comentário feito pela depoente parece que a contradição é empregada como oposição de idéias e posições, como desacor-

do, e não explicitamente na conceituação dialética. Então ela diz que a escola jamais permitiu perceber as contradições. Mas a contradição aparece no mesmo depoimento, quando – pela capacidade de reflexão desenvolvida pela própria escola – ela é capaz de desconfiar das aparências, de questionar além do previsto. A contradição também aparece no processo educativo que estamos examinando quando a prática educativa que submete as meninas à aprendizagem de determinado perfil feminino tradicional cria, ela mesma, os instrumentos de libertação deste perfil.

Na escola ganhavam realce as idéias e posições coerentes com o pensamento dominante da sociedade brasileira naquele momento. Sabemos que as idéias dos grupos dominantes sempre são as idéias que prevalecem (que dominam) e há tendência de mostrá-las como únicas. Assim seria próprio da escola escamotear o conflito, evitando que as idéias divergentes ganhassem mais espaço.

Na formação feminina o pensamento divergente seria a representação da mulher participante, profissional, crítica, politizada. Seria admitir na mulher o questionamento, a discordância, a desobediência e a capacidade de decisão. Na medida em que há possibilidade de entrar em contato com posições diferentes, possibilidade de se apropriar de informações e de adquirir habilidades de estudo e de análise, vai também se desenvolver a capacidade de “desconfiar” da harmonia, daí porque “se percebia nitidamente” o conflito, embora houvesse um esforço para escamoteá-lo.

É evidente que este escamoteamento dificultava o desenvolvimento da consciência crítica, emperrava a politização. Como tendência geral diríamos que esta escola não acelerava as transformações sociais, na medida em que acentuava a estabilidade e a harmonia.

Mas esta aparência de estabilidade e harmonia interna não resiste a uma análise mais aguda. As contradições que permeiam a sociedade burguesa também estavam ali presentes. A formação das jovens gaúchas não estava pois preservada de contradição, nem poderia, é claro! Como cada pessoa se constitui nas relações sociais, elas também se formavam se espelhando ou se contrapondo às outras pessoas. Deste modo nem sempre haveria a imitação desejada dos modelos propostos pela escola, mas ocorreria também a negação destes modelos – o que significa transformação.

Evidentemente a escola não se mantinha alheia às mudanças sociais que ocorriam no Brasil e no mundo. As mudanças ali entravam, embora muitas vezes sendo incorporadas para a reconstrução do pensamento dominante.

Observemos a década de 60 para perceber este movimento. Naquele momento no IE estuda-se Sartre, discute-se o existencialismo, lê-se extensiva e intensivamente “O Pequeno Príncipe”, de Saint Exupéry (o que aliás não foi privilégio destas escolas, mas um modismo cultural brasileiro).

O catolicismo de outros momentos cedia lugar para a mística d’O Pequeno Príncipe. Repetia-se “ad nauseam” as frases de Exupéry. E delas se extrai a docilidade, a fraternidade, o amor ao próximo, a crença no valor do indivíduo. Não seria esta uma forma de recriação ou transformação do ideário humanista católico? (Aliás neste momento a própria igreja se transformava, com João XXIII e com sua doutrina social).

Para o IE o livro servia muito bem: não trazia explícito nenhum credo, mas exaltava praticamente os mesmos valores que a escola vinha trabalhando. A amorosidade que o texto transmitia podia ser dirigida para marcar a atividade da normalista junto às crianças. Continuava-se exaltando a dedicação integral da professora à criança, não mais usando o argumento da maternidade (do destino feminino), mas recriando esta dedicação com outras justificativas.

Apesar da hegemonia destas idéias é interessante observar que algum tipo de resistência também se desenvolvia. Observemos o depoimento seguinte:

“... Quando chegou a época da escola normal eu percebi a jogada, por exemplo, de como me sair bem em determinadas provas, para as quais eu não apostava muito nas disciplinas. (...) Era muito em voga colocar assim algum pensamento... e a gente deveria dissertar. (...) Eu descobri que jogando com determinadas palavras eu me saía bem sempre e inclusive em cerca de quinze minutos estava pronta a prova que invariavelmente tirava A, embora não estivesse acreditando muito naquilo. Eu percebi que havia determinadas palavras chaves que eram jogadas de um contexto pro outro e que certo tipo de coisa funcionava praticamente em qualquer disciplina. Isso é uma coisa que eu me dei conta aos 17 anos” (E).

E conforme a entrevistada esta forma de “driblar” os professores era comum ao seu grupo de colegas. Aqui a boa linguagem, a facilidade de expressão desenvolvidas pela escola eram utilizadas contra a própria escola, ou pelo menos contra a pregação feita por ela.

De certa forma as alunas percebiam como vazias as propostas que lhes eram feitas e, usando os mesmos conceitos, devolviam aos professores o que eles queriam ouvir,

criando a farsa de que tinham sido convencidas. E isto é também uma forma de resistência à dominação.

As mensagens de fim de ano, de festas e formaturas, ou, enfim, dos mais variados eventos, escritas tanto por alunas como professores nos permitem perceber claramente uma visão idealista e até mesmo romântica com referência à educação. Vocação é ainda o elemento usado como definidor do magistério. Para esta época possivelmente soaria quase anacrônico falar-se em maior profissionalização, valorização salarial, etc. – argumentos que só estarão no discurso da categoria alguns anos mais tarde.

Mas se as normalistas pareciam ter uma visão romântica de sua atividade profissional futura, mesclava-se a isso a inquietude e a energia tidas como características de sua idade. Lemos no artigo de capa da revista JOIE de fins de 1968:

**“Quem construiu este mundo?
Quem semeou esses problemas?**

Não são aqueles que agora querem impedir que o jovem conquiste e alcance algo para si?

Não é aquela geração de após guerra, que quer que a mocidade siga de olhos e mente fechados para tudo aquilo que não representa a sua ordem, o bem estar, a segurança?

A vida continua e se renova a cada nascimento de seres humanos e as idéias evoluem e tomam outra forma nessas novas vidas que surgem” .²⁵

Assim se expressa uma estudante do Instituto de Educação lembrando o constante choque entre as gerações, acreditando que “serão os jovens que traçarão as normas de uma ordem social mais condizente com as aspirações e necessidades da própria época”. É uma jovem mulher que parece se entender como parte importante da mudança. Não é um discurso de acomodação, contudo é importante ler mais um pouco para observarmos os limites ou as formas de luta que ela propõe. Diz adiante:

“Os estudantes procuram senão uma igualdade social, pelo menos uma maior justiça. Quem tem um jornal ou uma revista ou ainda está com o rádio ou a televisão ligados, recebe a cada instante informações sobre as revoltas estudantis no mundo inteiro. (...) A liderança estudantil é de suma importância para o país, para o mundo, pois será da juventude que nascerão as novas idéias, as reestruturações das normas sociais. (...) Será deles o mundo que construirão e que deverá estar repleto de compreensão e ajuda tanto ao branco como ao

preto, tanto ao rico como ao pobre. Existe uma grande desigualdade no que diz respeito à distribuição de riqueza e bens, e que são as causas primeiras do desequilíbrio econômico que deixa um traço marcante nas diferenças das classes sociais. Essa luta pela liberdade e pelos novos ideais não será vencida hoje, nem amanhã. É uma luta constante do homem que se sente envolvido por um grande progresso científico".²⁶

Como podemos perceber, a aluna identifica a desigualdade na distribuição de riquezas como causa primeira do desequilíbrio econômico e das diferenças de classe. De algum modo estas idéias foram incorporadas pela normalista – direta ou indiretamente – através da educação escolar, ou fora desta, mas, seja como for ela as está expressando no jornalzinho que circularia entre suas companheiras. Ainda que a ideologia dominante encobrisse estas idéias, ela começava a desvendá-las. E ao referir-se aos jovens sem distinção de sexo certamente incluía a mulher (incluía-se) na luta pela transformação.

Ela continua expondo como vê a luta por um novo tipo de sociedade:

“Mas não será pela violência que encontrarão a paz de que necessitamos e sim agindo pacificamente, buscando a palavra que é o veículo de comunicação entre os homens. O estudante pode revolucionar o mundo, abalar conceitos e atravessar fronteiras, desde que encontre as suas armas na palavra e o apoio na razão. Através do trabalho bem organizado, do conhecimento dos problemas chegará à compreensão da vida sócio-político-econômica do seu país e então terá condições de dar um passo à frente e iniciar as reformas”.²⁷

Reforma é o termo utilizado, talvez circundando (ou evitando) o conceito de revolução, tão temido naqueles tempos. A forma de transpor os problemas sociais é mais reformadora do que revolucionária. Mas de qualquer modo os temas tratados pelo jornal não são mais apenas “pílulas de notícias do mundo”, ou mexericos sociais.²⁸ O texto apresenta uma preocupação da estudante com a sociedade em que está vivendo, há uma percepção da ligação de seu pequeno mundo (Instituto de Educação, P. Alegre) com o que se passa internacionalmente (movimentos estudantis na França), e ela própria percebe-se como tendo uma parte na tarefa de construção de um outro tipo de sociedade. Parece-nos que de qualquer modo isso representa uma posição mais participante e desalienada.

No mesmo jornal há outro artigo, também assinado por uma normalista, intitulado: “Importância da liderança estudantil no contexto político-sócio-econômico”, no qual alguns temas se repetem, e onde é evidente a valorização da força estudantil. Isto significa uma autovalorização e talvez também signifique uma percepção da importância da força da escola como mediadora entre o “idealismo” do jovem e sua capacidade para a ação consciente. A articulista levanta o choque entre as gerações, mas assume uma posição dócil, como representando a filha bem comportada que espera dos pais (ou dos professores) a orientação.

Entende o trabalho como móvel da mudança, por isso critica os “hippies” que, segundo ela, “escapam covardemente (...) criando uma sociedade utópica e frágil como uma bolha de sabão”. Para ela o esforço para modificar o mundo está certo, errados são os meios. Assim, termina pregando a união das gerações, pois “os jovens precisam de alguém que os oriente, de modo que possam trilhar a estrada certa”.²⁹

Há um certo direcionamento mais ou menos semelhante na apreciação do movimento estudantil desencadeado naquele momento, embora com diferentes nuances nas interpretações. Mas ambas criticam os métodos de transformação que estão sendo empregados pelos jovens.

Como estamos lidando com materiais escritos e assinados pelas estudantes, em jornal de circulação interna no colégio, entendemos que aí estejam as razões de seu tom pouco contestador.

As outras matérias deste mesmo jornal espelham a visão mais tradicional sobre a mulher. Os títulos de algumas delas servem para ilustrar: “A normalista na cozinha”; “As mulheres e seus regimes”; “De olho na Moda”; “Tu sabes te fazer estimar?”; “Como conquistar a pessoa amada (ele)”.³⁰ São todos textos perfeitamente coerentes com a idealização do feminino.

O relatório do CAIE da gestão 69/70 traz indicações que podem ser interpretadas mais ou menos na mesma linha. Afora campanhas assistenciais ou torneios esportivos, observamos entre as atividades promovidas por sua secretaria social o baile do centenário da escola, reuniões dançantes com o Colégio Militar, chá das mães e cafézinhos poéticos.³¹ A secretaria cultural organiza alguns cursos diretamente ligados ao quadro que expusemos, como os de ginástica estética feminina, yoga, decoração e maquiagem. Contudo, promove também outros mais relacionados com a atividade profissional: de dactilografia, alfabetização de adultos e laboratório de sensibilidade.

Então se o pensamento dominante pode ter sua força medida pela extensão de sua

presença, acreditamos que a observação quantitativa dos diferentes artigos de jornal do Instituto de Educação e das atividades estudantis indicam claramente que ainda predominavam as idéias mais conservadoras sobre mulher e sociedade.

Se este tipo de pensamento tinha já uma longa história, ele também recebia neste final dos anos 60 um reforço através do conservadorismo que a nova ordem política impusera ao País.

O fechamento político era bastante abrangente, como sabemos, e com diferentes mecanismos de censura e controle procurava-se evitar as transformações, inclusive no terreno do comportamento social. A liberalização dos costumes era atacada e o alvo de pregação mais direto era a mulher. O controle sobre os movimentos estudantis também era muito forte. Havia um grande temor ao avanço de um pensamento contestador.

Tudo isto justificava a redobrada "vigilância" que uma escola secundária feminina teria nesta época. O IE mostraria também sua preocupação em não subverter a ordem.

Mas a sociedade civil brasileira crescera e se estava tolhida no momento isso não significava unanimidade de apoio. Como antes salientamos, nos últimos anos os debates sobre os projetos políticos para o País haviam sido travados intensamente e com a participação feminina. Assim numa escola como o IE o golpe de 64 seria aplaudido por uns e rejeitado por outros.

Haveria o medo de fazer algum gesto que pudesse ser interpretado como subversivo; infiltrar-se-ia a desconfiança entre professores, alunas e funcionários, com receio de denúncias; mas haveria também a resistência (ainda que tímida) perceptível ao se discutir por exemplo, Paulo Freire, em pequenos grupos.

O autoritarismo do período atingiu de modo amplo a prática educativa. Para umas das depoentes este autoritarismo matou o IE, no que ele tinha de inovação, inquietude e experimentação. Diz ela:

"... O autoritarismo se instalou no País e este autoritarismo através da Secretaria de Educação matou o Instituto de Educação. Matou, exato isso, matou. Por quê? Enquadrou o Instituto no mesmo setor de todas as escolas (...) Eu argumentava que o Instituto é uma escola de experimentação... mas aí não valia... Começou-se a falar outra linguagem, a linguagem do autoritarismo. Entrou também pedagogicamente, junto com o autoritarismo, os objetivos operacionais, que foi outra morte para todo o ensino. Era um treinamento (...) não havia tentativas, não havia possibilidades, não havia ca-

minhos diferentes, era um caminho só, para chegar a um objetivo só. Então o que matou o Instituto: o autoritarismo, os objetivos operacionais, mal entendidos, tomados ao fanatismo, um planejamento que se esgotava no planejamento e não havia vez para as pessoas enriquecerem com idéias, não se ensinava a pensar com possibilidades diferentes, era um pensar numa linha só, com o resultado previsto..." (C).

Na concepção que esta entrevistada faz da queda do IE estaria o abandono de seu caráter de escola experimental, que seria a fonte e consequência de uma inquietude e dinamismo. Segundo ela "a burocracia entrou para dentro das pessoas".

Mas se havia vozes discordantes que atuavam no IE naquele período, é claro que junto com elas haviam também vozes de apoio ao autoritarismo.

É por esta época que o IE comemora seu centenário, em 1969, com muitos festejos. Estes só se encerram em abril de 70 numa sessão solene, onde fala o antigo secretário de educação do estado, Coelho de Souza, exaltando a história do colégio.

Para uma escola que buscara acentuar na comunidade a idéia de estabilidade e solidez, o centenário era muito significativo — exaltava-se a tradição do IE, a continuidade.

Mas algumas mudanças eram evidentes. A procura pela escola normal diminuía, e com a ampliação dos cursos do Instituto para o turno da noite (o ginásio noturno iniciara em 1965), modificara-se a composição social de seu alunado. As moças do noturno não pertenciam mais às famílias de classe média, mas aos grupos mais desfavorecidos, buscando no estudo a possibilidade de ascensão. Este aumento de demanda pela escola (que não se fazia apenas neste nível, mas era muito mais intenso no primário) acontecia em decorrência da industrialização e urbanização da sociedade brasileira e gaúcha. E se de fato o País ampliava o sistema educacional, não aumentava na mesma proporção os investimentos com a educação. Em consequência, a chamada crise da qualidade do ensino se acentuava. O próprio magistério também vinha sofrendo uma queda expressiva pela desvalorização de seus salários, pela consequente busca de vários empregos, pelo aligeiramento do preparo das aulas, etc. Um fenômeno que era muito mais abrangente do que aquela escola ou estado, mas que também ali se refletia.

A formatura das normalistas do ano do centenário é, curiosamente, destituída de solenidade: o paraninfo ausente, poucas pessoas no ato, algumas formandas ausentes também, uma cerimônia simples, de trinta minutos, no meio da tarde. Interrogadas pela

reportagem de um jornal³² sobre suas atividades futuras, as normalistas dizem: "Não queremos responder". E outras cantam o samba de Martinho da Vila, ironizando a diploma, seu "canudo de papel".

Sem dúvida, é um contraste com as solenidades tradicionais da escola que sempre acentuou a emoção e o caráter oficial de suas formaturas. Talvez as moças que deixavam o colégio estivessem manifestando suas dúvidas sobre o reconhecimento social da profissão em que se habilitavam, ou até questionando o comportamento apreendido em tantos anos. De qualquer modo, bombinhas, foguetes e serpentinas, como reporta o jornal, eram muito pouco usuais na fachada severa do Instituto de Educação.

A nova legislação educacional que entra em vigor a partir de 1971 concretiza mudanças evidentes na instituição. A lei 5692/71 para o ensino de 1º e 2º graus exige que o Instituto reformule alguns dos objetivos finais de seus cursos.

O antigo ginásio (diurno e noturno) passa a ter como áreas de estudo técnicas industriais, comerciais, agrícolas e domésticas; e o 2º grau acrescenta à sua tradicional habilitação magistério outras habilitações: auxiliar de orientação de creche, auxiliar de terapia ocupacional e secretário auxiliar (para o curso noturno). Como nos lembrou uma das depoentes (então professora do IE), as terminalidades escolhidas eram aparentemente destinadas a um público feminino. São todas atividades *auxiliares*, de assessoria, e por isso mais freqüentemente destinadas, em nossa sociedade, para as mulheres. (Mesmo o curso noturno era de secretário *auxiliar*, e na escola usualmente referido como secretária auxiliar.) Assim, embora com modificações, a tendência seria de continuar a instituição predominantemente feminina, ainda que sua principal característica, de escola especificamente de formação de professoras primárias tivesse terminado.

CONCLUSÕES

Procuramos nas páginas antecedentes revelar como se comportou o Instituto de Educação enquanto escola formadora de mulheres no Rio Grande do Sul, durante as décadas de 30 a 70.

Como vimos, o IE era uma instituição pública, freqüentada majoritariamente por mulheres das camadas médias, e que se apresentava como uma escola avançada pedagogicamente, fiel às suas tradições e com uma unidade de princípios filosóficos e educacionais orientadores de sua ação. Essa era sua aparência, difundida por documentos, planos e regimentos, o que certamente seria

parte da realidade, mas não a realidade completa.

Determinada pelas condições estruturais da sociedade brasileira e gaúcha, esta escola, sem dúvida, refletiria as características de dominação de classes e de sexos presentes no todo social.

Alguns traços da sociedade capitalista, como o individualismo, a negação do conflito social, a manutenção do "status quo" evidenciavam-se, mesclados com marcas de dominação masculina.

O individualismo podia ser percebido pelo emprego da seleção, da competição e classificação.

A escola estimulava o crescimento individual de cada aluna; em outras palavras, sua proposta não era de um projeto coletivo de desenvolvimento da sociedade, mas sim a de construção de projetos individuais. Evidentemente esta é a proposta educacional predominante numa sociedade dividida, pois a construção de um projeto coletivo implicaria também a existência ou o desenvolvimento de uma outra ordem social. Não podemos esquecer que ainda que tenha uma "autonomia relativa", a escola não sobrevive desarticulada da estrutura da sociedade.

A aparência de harmonia de princípios, ausência de conflitos e busca de unidade tinham apoio no fechamento do IE sobre si mesmo, evitando ser invadido pela sociedade contraditória e confusa que "estava lá fora".

Estas são tendências ao conservadorismo e que apareceram numa escola que incursionava na sociedade exterior com "luvas de pelica", escolhendo o que mostrar e fazendo o possível para preservar-se da contaminação. Em decorrência disso também se colocava a valorização do passado e o estudo da cultura antiga, com menos ênfase no cotidiano e no imediato.

Mas sem dúvida a escola não realizou estes intentos plenamente, já que a sociedade desarmoniosa estava também "lá dentro".

O IE fazia também uma curiosa combinação de escola tradicional e moderna. Em dia com as novidades educacionais, antecipando-se e irradiando as novas teorias e tendências pedagógicas, e escola era moderna: mas também, concomitantemente, fortalecia uma sólida imagem de instituição fiel à tradição, com seus rituais, seus hinos e símbolos, com metas e valores permanentes, atrelada ao estado e em consequência mostrando respeitosa obediência às orientações governamentais.

Do ponto de vista especificamente pedagógico, foi mais marcadamente escolanovaista entre 1930 e 60 (mantendo no entanto alguns traços da pedagogia tradicional, como a disciplina). Ao longo da década de 60 as orientações da tecnologia educacional passam a integrar sua linha programática, onde

também se observa, desde alguns anos, o estímulo às práticas não diretivas.

Se aplicarmos a análise de Saviani³³ para as tendências da educação brasileira, concluiremos então que o IE seguiu mais ou menos a mesma trajetória do ensino no País nesta época, com emprego de teorias e práticas educativas acríticas.

Todas as tendências estão voltadas para dentro da escola, tentando compreender o processo ensino aprendizagem e melhorá-lo como uma realidade em si. Em consequência, há também nestas práticas uma crença na capacidade de a escola gerar transformações mais profundas em toda a sociedade, e as desigualdades são percebidas como resultantes de “diferenças individuais”, de “estilos de aprendizagem”, encaradas e encaminhadas a partir do psicológico e do técnico. Não se assume que a sociedade é dividida em classes e grupos antagônicos, não se entende a educação estreitamente vinculada à estrutura social ou relacionada dialéticamente com a sociedade. Nesse sentido, as diferentes teorias, ainda que proponham mudanças de forma, de procedimentos, ou de ênfases, guardam uma continuidade no modo não crítico de compreender a educação – o que talvez permita melhor combinar tradição com modernidade.

Parece que podemos afirmar que o Instituto exerceu um papel de liderança na educação escolar riograndense. Papel especialmente evidente no início de sua história, mas que se estendeu pelo menos até a década de 60. Por isso, fazia parte de seu projeto formar a elite do professorado gaúcho.

Estes elementos, que possivelmente serviriam para construir a imagem de uma escola qualquer de classe média, precisam ser articulados ao fato de que esta era fundamentalmente uma escola para moças. Então alguns destes dados contribuíram para reforçar o ideal de obediência, docilidade e respeito, que, junto com outros elementos, caracterizaram o perfil feminino desejado pela instituição.

Na construção deste perfil se percebia de um lado o estímulo ao estudo, o desejo de formar uma jovem que se “libertasse pela cultura”, pelos livros. Uma mulher “ilustrada”. Seu destino seria o magistério primário público e/ou o lar, numa combinação harmoniosa de professora competente e dedicada e de amorosa mulher do lar, sem descuidar das prendas domésticas, da etiqueta e da estética.

Dentro deste espírito é que se pensava na escola como uma continuação do lar e buscava-se estabelecer um “continuum” entre as funções de professora e mãe.

Seu comportamento deveria tender para a discreção e nela se valorizava a religiosidade e a moral.

Em alguns momentos se salientou com clareza a concepção positivista de mulher –

ela seria educadora da geração de amanhã, reduto dos bons costumes, regeneradora da sociedade e mantenedora dos valores morais. Sua educação então tinha mais um sentido para fora ou além dela mesma (o filho, o aluno), do que para seu próprio crescimento enquanto pessoa.

Com as transformações sociais mais amplas exigindo mudanças na imagem feminina, a escola buscou combinar características modernas com alguns traços tradicionais.

Em síntese podemos dizer que a escola estimulou nas moças: mais a disciplina, do que a contestação; a obediência, e menos a crítica; a discreção, e não a imposição; a docilidade, e não a agressividade; a teoria, mais do que a prática; o passado, mais do que o presente; o individual, mais do que o coletivo; o estudo livreco, mais do que a ação sobre a realidade.

Observando estes pares de conceitos podemos perceber que os elementos primeiros são aqueles que justificam ou reforçam a dominação do sexo feminino, pois são características que implicam mais em ações coadjuvantes, acessórias, e não traços que distinguem os protagonistas e líderes.

Mas estes pares de conceitos, que talvez possam levar à uma classificação simplificadora da escola, são, no entanto, oposições que na realidade se apresentam de modo mais complexo. Na busca de um destes elementos pode-se provocar a presença do outro, ou seja, a escola ao acentuar um dos fatores contribuía não apenas para sua afirmação, como para a reação contrária – de negação.

Queremos crer que a negação também se deu, não só pelo destaque de várias mulheres egressas da escola em atividades de liderança na comunidade (especialmente no âmbito educacional), mas também pelas diferentes manifestações de resistência, oposição ou desmistificação dos modelos, perceptíveis nos relatórios, nos depoimentos, no movimento estudantil, na imprensa escolar e mesmo nas atitudes irreverentes das alunas.

Talvez aqui pudéssemos lembrar Snyders quando ele diz:

“Entende-se por dialética que cada contrário é penetrado pelo seu contrário, correndo portanto o risco constante de se perder arrastado por ele, mas podendo igualmente encontrar nesse contrário o aghilhão da luta”.³⁴

Desconfiar das aparências, questionar o que está por trás, perceber os conflitos escondidos, reagir a partir da práxis, inventando seus próprios recursos para “driblar” a autoridade, são todas formas de resistência à dominação, que também no IE foram exercidas. Na verdade parece ser esta uma caracte-

terística do ser humano que, mesmo quando submetido a situações muito mais envolventes de dominação, descobre formas de resistir e reagir – ainda que não o faça de modo organizado e crítico, num primeiro momento.

É neste nível que acreditamos poder inserir as manifestações das estudantes do IE, como uma resistência pouco organizada ou pouco elaborada criticamente. A irreverência, as trovas e modinhas, trocando das normas do colégio e das atitudes das professoras, podem ser entendidas como uma reação crítica – ainda que primitiva ou primária. Representam manifestações de desconformidade e desconfiança diante do que era posto como correto, desejável, verdadeiro.

É necessário que consideremos que o IE, como qualquer realidade social, era e é uma realidade em movimento, em constante transformação. Porque tem uma história, a escola é uma realidade viva que sofre modificações e contradições. E o mais interessante é nos darmos conta que os contrários existem dentro da prática social: no caso, coexistem dentro da escola. Não é uma oposição que se faça de fora, por outros agentes, mas sim ela está embutida, embricada no próprio processo que a escola desenvolve. As mesmas professoras que funcionavam como modelos e os mesmo textos que orientavam a conduta das alunas, provocavam a contestação, a crítica, a irreverência, e em consequência o comportamento oposto ao desejado. E aqui nos parece ser possível afirmar que se algumas mulheres se tornaram “metidas” (“antiprendas”, no dizer de Luís Fernando Veríssimo) não o foram somente por brechas na dominação, mas porque o próprio processo de dominação traz dentro dele a sua negação.

Lembra Ianni³⁵ que o movimento é a própria contradição em sua essência, que alguma coisa é viva quando contém em si a contradição. O Instituto não foi um monumento estático, mas é uma escola que tem história, portanto movimento. Mesmo quando algumas depoentes falam em sua morte (ao longo da década de 60), pelo autoritarismo, pelo tecnicismo, ou pela nova legislação de ensino, estão usando uma expressão típica dos seres vivos – a morte. Ainda aqui no entanto o que se deu provavelmente foi uma nova transformação, que rompeu com tendências consideradas “vitais” por aquelas observadoras.

Se a escola mostrava-se diferente ao final da década de 60 é justamente porque as transformações sociais mais amplas forçavam mudanças dentro dela. A nova ordem política sem dúvida foi uma destas mudanças. A escolha de um dos projetos político-econômicos até então em debate no Brasil implicou em definir determinado rumo para a sociedade brasileira globalmente, e significou outras prioridades para a educação. Isso se

deu de modo autoritário, com uma avalanche de leis, normas e atos que se refletiram também no comportamento das pessoas.

A nova legislação e orientação do ensino decorrentes deste movimento político também implicaram em mudanças significativas. Intensificaram a burocratização da educação. Significaram ainda a “parcelarização do ato de ensinar”, como lembra Guiomar N. Melo,³⁶

Outras mudanças, talvez mais lentas, já vinham se fazendo, como a procura da escolarização por camadas mais amplas da população, e essa pressão por escola revela-se no IE pela mudança da composição social de seu alunado.

Alia-se a este fato também a progressiva desvalorização econômica do magistério – o que começará a se refletir na queda da procura pelo curso normal.

Estes são alguns dados que alteram a fisionomia da instituição, e que mostram obviamente a impossibilidade de ela existir fechada em si mesma, ou preservada das modificações sociais.

Se alguns são capazes de enxergar por trás desta mudança de fisionomia da escola as transformações que se faziam na sociedade brasileira e gaúcha, outros olham-na apenas com um certo sentimento de nostalgia. Uma nostalgia na qual pode estar inserido, quase imperceptivelmente, um viés conservador e elitista, já que esta saudade do IE de antigamente traz junto a lembrança “das moças de fino trato”.

Por todas as colocações já feitas esperamos que tenha se tornado evidente que o estudo desta escola não se fez por ela mesma, por sua singularidade, mas sim porque acreditamos que nesta realidade particular é possível encontrar também a realidade social maior.

Respondendo à pergunta básica que conduziu esta pesquisa, teríamos que dizer que a escola jogou sem dúvida uma parte significativa na dominação sexista. Com seus currículos, normas e orientações, com a valorização da religião e da moral, ensinou a obediência, a docilidade e a submissão às mulheres. E, com este mesmo currículo e orientações, também desenvolveu-lhes a comunicação, as formas de expressão, criou-lhes espaços organizativos, abriu-lhes potencialmente um campo de trabalho e permitiu-lhes ensaiar a liderança e a participação.

No IE se salientou o papel da linguagem, a ênfase na capacidade de expressão escrita. Sem dúvida um instrumento útil para o enfrentamento da dominação. Um instrumento necessário para apropriação do saber acumulado e para manifestação das reivindicações e desejos dos que estão dominados.

Assim, se a escola serviu indubitavelmente como instrumento de dominação masculina, não há também como negar que as

mulheres foram ainda mais intensamente dominadas quando não tinham acesso à escolarização.

Devemos acrescentar também que tratando-se aqui de uma escola de formação de professores, não poderíamos deixar de apontar, entre seus resultados, que ela significava objetivamente uma oportunidade de profissionalização para as mulheres. E, como sabemos largamente, por muito tempo a única profissão admitida para elas. Este é um dado que parece apontar para um dos espaços de libertação que a escola oportunizava ao elemento feminino. Então se a escola lhes dava instrumentos para inserção no mundo produtivo, tornava-se também um veículo para mudança de sua imagem diante de si e dos homens.

Mas não podemos esquecer que desde os primeiros tempos a escolarização feminina sempre foi cercada de cuidados, buscando o encaminhamento das mulheres para ocupações condizentes com seus papéis tradicionais. Esta é a primeira justificativa para que a função de professora primária seja destinada a elas: mulheres sabem melhor lidar com criança e o próprio manejo de classe, a disciplina, é mais um serviço de mulher³⁷. Além disso, sempre é possível combinar esta tarefa (de tempo parcial) com as lides domésticas – o que lembra a idéia de que o trabalho fora do lar para a mulher deve ser preferentemente transitório.

Assim, a própria história da profissão de professora primária se desenvolveu carregada da ideologia de ser uma profissão feminina, onde amor e dedicação maternal eram componentes tão ou mais valorizados do que conhecimento e competência técnica. Guiomar N. de Mello analisa muito bem estes aspectos em seu livro “Magistério de 1º Grau”. Não vamos repetir aqui suas conclusões, ou de outros estudos³⁸, mas deles nos fica saliente o quanto a vocação – expressão vaga e indefinida – foi usada para manter a profissão do magistério como carreira feminina, para ligá-la com um ideal de sacerdócio e em consequência com a aceitação de baixa remuneração.

No período que examinamos, ainda que mudanças importantes ocorressem na sociedade brasileira globalmente e se refletissem na escola, o discurso do amor e doação da professora foi sempre mantido. E aqui provavelmente está uma das pontas onde também se amarra a formação religiosa da normalista. A religião ajudava a compor este quadro de entrega e doação às crianças. O relacionamento afetivo, que sem dúvida é indispensável na interação professor-aluno, ganhava um intenso realce, e, se numa escola como o Instituto não chegava a substituir a formação técnica, era de qualquer forma supervalorizado.

Importante que não esqueçamos que se a dominação sexista aparece e se manifesta na escola (assim como aí aparece a dominação de classe), ela não é criada pela escola e nem mesmo apenas por ela sustentada. A desigualdade é criada e mantida pela vida material, pelas diferenças na posse dos meios e bens da produção.

Snyders diz que ao se imputar à escola um papel determinante na reprodução das desigualdades cai-se “de novo no idealismo, segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos fatos da existência coletiva”³⁹.

Talvez seja necessário fazer alguns comentários à fala de Snyders – propositalmente incisiva devido à sua polêmica com os reprodutivistas.

Historicamente a escola tem sido mais conservadora, e portanto reprodutora das desigualdades sociais. Assim, à medida que as transformações da sociedade permitiram e exigiram a escolarização das mulheres, esta instância, como vimos, foi também utilizada para manter sob formas novas a dominação sexista. E ainda assim as mulheres que tiveram acesso à escola foram por muito tempo exclusivamente aquelas pertencentes às camadas médias e burguesas da sociedade. Deste modo, a escola foi reforçadora da submissão feminina.

Mas o que manteve a submissão *intrinsecamente* não foi a escola e sim a marginalização da mulher do mundo produtivo. Esta marginalização se deu tanto pela exploração das proletárias e por sua exclusão no usufruto dos bens, como pelo alijamento das mulheres burguesas nas decisões e na produção.

É em consequência destas condições materiais e históricas que os homens (burgueses) têm ficado com a capacidade de decisão e com o pleno uso dos bens do capital; e os proletários, mesmo explorados por seus patrões, exercitam a opressão sobre suas mulheres, enquanto provedores da família, já que detêm, no restrito âmbito doméstico, um poder econômico, ainda que escasso.

A diferença e a oposição masculino-feminina, que é biológica e natural, encontra, portanto, sua forma opressiva na desigualdade de posse e de acesso aos bens materiais, na desigualdade no manejo dos meios produtivos e de gozo dos resultados da produção social. Em consequência disso, a desigualdade se manifesta também de modo expresso ou implícito nos campos jurídico, educacional, cultural, religioso, etc.

A manutenção das mulheres dentro do ambiente doméstico facilita este desequilíbrio e a desvantagem feminina. Sob este ângulo, o acesso à escola é desde seus primeiros tem-

pos um avanço, porque representa um rompimento com o fechado mundo doméstico, uma abertura para fora do lar. Significa também a oportunidade de a mulher adquirir outros instrumentos para apropriar-se da realidade e representa (ao menos potencialmente) a possibilidade de maior participação (qualitativa e quantitativa) no mundo produtivo.

Reafirma-se o caráter contraditório da educação escolar, aqui vista sob o ângulo feminino, já que a escola constrói e simultaneamente destrói a submissão.

Dissemos antes que o domínio da linguagem, da expressão escrita e das diferentes formas de comunicação é um instrumento útil na luta dos dominados e que este instrumento foi dado às mulheres pela escolarização. Contudo é necessário acrescentar que tal instrumento não é por si só suficiente.

A capacidade de luta torna-se maior e as condições de êxito também, na medida em que há consciência crítica das possibilidades e limites de cada parte, e evidentemente quando se tem clareza sobre o que se busca.

No nosso modo de entender, as peculiaridades da contradição homem/mulher parecem que ainda hoje confundem a clareza dos objetivos a perseguir e portanto colocam complicadores para a luta.

A discussão sobre a transformação desejada na relação homem/mulher é ainda um processo aberto, inconcluso. Sem dúvida, esta é uma transformação que se constrói junto com as transformações sociais mais amplas, mas que nem por isso deixa de ter sua especificidade e de poder alcançar ganhos parciais mesmo na atual sociedade.

Se estas questões são postas ainda hoje, nos parece razoável concluir que no período estudado, num ambiente escolar feminino, também não se tinha um encaminhamento claro para a luta das mulheres.

Não estamos questionando se esta seria uma tarefa da escola, mas levantamos as dificuldades para que tal discussão (ainda que de interesse das mulheres) se desse num ambiente escolar feminino. Colocamos que seria difícil porque ainda havia pouca clareza sobre os objetivos, e também porque o desenvolvimento da consciência crítica como instrumento básico para a luta contra a dominação não chegava a ser empreendido pela escola.

Trabalhar deliberadamente na formação de uma consciência crítica é tarefa considerada perigosa, já que os rumos da aplicação desta consciência não podem ser restringidos ou canalizados apenas nas direções desejadas. Por isso acreditamos que nestas características o IE é representativo das escolas oficiais brasileiras.

Acreditamos também que podemos estabelecer um vínculo entre consciência crítica, politização e criatividade.

Pensamos que na medida em que a escola escamoteia o conflito (pois coerente com a ideologia dominante busca aparentar a harmonia social), ela também dificulta a politização e a criatividade.

Não que não se falasse no IE (como em muitas escolas brasileiras de então) em criatividade, cidadania (politização?). Falava-se e se fala muito. Especialmente no contexto do escolanovismo. Mas a criatividade que se buscava não deveria chocar, não podia usar nem escandalizar. Na prática isso significava uma criatividade dentro de cânones adequados. Ora, uma criatividade que só pode ser exercida dentro de determinados limites não é uma criatividade real. É um pensar comportado, conformado a determinados padrões.

Também fazia parte do discurso pedagógico da escola nova a construção da cidadania. Mas a cidadania proclamada nos parece que não ia muito além das praças e das visitas aos museus da comunidade próxima. O interesse efetivo pela realidade imediata, o acompanhamento dos problemas e das soluções políticas, e especialmente a *discussão* destes encaminhamentos não se fazia. A mulher cidadã, responsável e participante, preocupada com a sociedade em que vivia não foi intencionalmente formada pela escola.

No entanto o interesse feminino pelo público e sua inserção nos movimentos da sociedade civil brasileira já se fazia e era crescente. O que nos parece é que a escola buscava afastar-se dos debates, procurava evitar que as discussões fossem trazidas para dentro de seus muros – temendo as manifestações de desconformidade com o estado, com os governos, os possíveis desagradados à igreja e aos setores mais tradicionais da sociedade. Tendência que não cremos fosse exclusividade do IE, mas que parece ser uma manifestação do frequente atrelamento da escola, enquanto instituição, às forças sociais conservadoras, ao invés das progressistas.

Compondo este quadro é importante lembrar que se a escola se manteve por muitos anos predominantemente com alunas das camadas médias, a imagem feminina de referência foi a mulher burguesa, destinada ao lar e ao casamento, culta e sem necessidade de trabalhar fora de casa.

É certo que esta imagem foi se transformando. Mas mesmo assim a idéia de que o trabalho não doméstico para a mulher deve ser transitório, ou descaracterizado de sua importância na contribuição no rendimento familiar, persistiu.

Acreditamos que com estes condicionantes podemos entender melhor os limites e as possibilidades de libertação feminina através da escola. Parece evidente que para mulheres das camadas médias, numa escola oficial e “padrão”, de certa forma preservadas

da exigência vital de inserção no mundo produtivo, colocam-se limites no nível de consciência crítica e de participação efetiva numa prática social transformadora. Não houve na escola uma tendência decisiva de acelerar a conscientização política, seja da sua própria condição de dominadas enquanto mulheres, seja da dominação classista da sociedade em que viviam.

Mas como buscamos, ao longo destas páginas, evidenciar a contradição na escola, visualizamos que a própria prática educativa também engendrou mecanismos de resistência à dominação. O trabalho das professoras com suas alunas, a presença das idéias não hegemônicas, as atividades programadas e espontâneas, os órgãos estudantis, o processo de escamoteamento e percepção dos conflitos, os conhecimentos e habilidades de acesso ao saber, criaram e resistência à dominação e ofereceram instrumentos para uma possível conscientização.

Este trabalho talvez tenha tido um tom de defesa da escola, e isto é assumido decididamente. Não de modo idealista, acreditando que a escola é suficientemente poderosa para transformar a sociedade, mas de um modo crítico, na medida em que buscamos demonstrar que ela é contraditória e portanto espaço de luta, que nela se acentua a submissão, mas também se dão instrumentos para superação desta submissão.

Por isto nos referimos várias vezes a Snyders:

“A escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão votado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta para nossa ação”⁴⁰.

Talvez com um vício de normalistas do IE, concluímos quase com uma mensagem – esperando que os educadores se disponham a alargar a contradição, ou melhor, a aproveitarem-se dela para colocar a escola mais próxima das forças transformadoras ao invés das conservadoras, onde ela tem tradicionalmente se posto.

1. E. VERÍSSIMO, *O Tempo e o Vento, O Arquipélago*, I Tomo (1ª ed. 4ª impressão, Porto Alegre: Ed. Globo, 1961), p. 277.
2. P. SOARES, “Feminismo no RS, Primeiros Apontamentos – (1835-1945)”, in *Vivência*, BRUSCHINI e ROSEMBERG (org.) (São Paulo: Brasiliense, 1980), p. 123.
3. *Ibid.*, p. 165.
4. Ana Aurora em entrevista a Carlos Reverbel. Transcrito no livro *A Grande Mestra*, de W.

- SPALDING (Porto Alegre: Ed. Sulina, 1953), p. 167.
5. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, *Mulher Brasileira*, Bibliografia Anotada, Vol. 2 (São Paulo: Brasiliense, 1981).
6. Decreto estadual 775A de 15.5.1943, assinado pelo interventor federal no RS, Cordeiro de Farias e secret. Coelho de Souza, artigo 57º, item II.
7. *Ibid.*, artigo 141º.
8. Os depoimentos serão referidos por letras (A, B, C, D, E), colocadas imediatamente após a passagem transcrita.
9. *Revista do Globo*, publicação quinzenal da Liv. do Globo, Porto Alegre, 08.07.1944.
10. *Revista do IE*, Porto Alegre, Ano III, nº 3 (dezembro 1944).
11. *Ibid.*
12. *Ibid.*
13. D. BUITONI, *A Mulher de Papel* (São Paulo: Ed. Loyola, 1981), p. 75.
14. O Instituto de Educação de P. Alegre, em 1946 e 1947, relatório de M. Heloisa Degrazzia, Ofic. Gráfica da Imprensa Oficial, 1948, p. 26.
15. *Ibid.*, p. 35.
16. *Ibid.*, p. 39.
17. *Ibid.*, p. 41.
18. *Revista do IE*, Porto Alegre, Ano I, nº 1 (dez. 42); *Porta Voz do IE*, Porto Alegre, Ano I, nº 4 (set. 49).
19. Boletim do Departamento Pedagógico do Curso Normal, I.E., nº 1 (dezembro 66), anexo 2, pp. 23/24 (mimeo).
20. *Ibid.*
21. *Ibid.*
22. *Ibid.*
23. G. SNYDERS, *Escola, Classe e Luta de Classes*, trad. M. Helena Albarran (2ª ed., Lisboa: Moraes Ed., 1976).
24. *Ibid.*, p. 362.
25. M.A. ARGEMI, “A Posição do Jovem no mundo atual, in JOIE, órgão informativo do Conselho de Alunas do IE, Porto Alegre, (nov. 68).
26. *Ibid.*
27. *Ibid.*
28. Cf. *Porta Voz do IE*, jornal de 1949.
29. I.M. BORSA, “Importância da liderança estudantil no contexto político-sócio-econômico”, in JOIE, Porto Alegre (nov. 68).
30. JOIE, texto citado.
31. Relatório do CAIE (Conselho de Alunas do Instituto de Educação), gestão 69/70 (mimeo).
32. *Folha da Tarde*, de 23.09.69: “Uma formatura diferente esta do centenário”.
33. D. SAVIANI, *Escola e Democracia* (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983).
34. G. SNYDERS, *Escola, Classe e Luta de Classes*, Trad. M.H. Albarran (2ª ed., Lisboa: Moraes Ed., 1977).
35. O. IANNI, Anotações de Aula (Disciplina: Sociologia – Pós-Graduação PUC/SP, 1984.)

36. G.N. MELLO, *Magistério de 1º Grau, Da competência técnica ao compromisso político* (2ª ed., São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982), p. 54.
37. M.E. NOVAES, *Professora Primária, Mestra ou Tia* (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984).
38. G.N. MELLO, op. cit.; idem, "A mulher e o Sistema de Educação formal" (depoimento apresentado à CPI sobre situação da Mulher, em 1977); M. NOVAES, op. cit.

39. G. SNYDERS, op. cit., p. 38.

40. G. SNYDERS, op. cit., p. 106.

Guacira Lopes Louro é Professora Adjunta do Departamento de Estudos Básicos da FACED/UFRGS

“É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho...”

Entrevista com Michael W. Apple

Michael Apple pertence àquele pequeno grupo de educadores norte-americanos, lá chamados de “radicais”, que vem tentando construir uma teoria crítica das relações entre educação e sociedade. Seu livro *Ideologia e Currículo* (Brasiliense, 1982), aqui traduzido, contribuiu para torná-lo conhecido entre nós. Mais recentemente, ele escreveu o livro *Education and Power* (Routledge & Kegan Paul, 1982) e está lançando agora seu último livro, *Teachers and Texts* (Routledge & Kegan Paul). Esta entrevista foi realizada em outubro de 1985, em Porto Alegre. Participaram como entrevistadores os professores Nilton B. Fischer e Tomaz Tadeu da Silva.

NOTA: Por coerência com sua própria análise, Michael é extremamente cuidadoso em usar uma linguagem que não seja sexista. Tentamos, na tradução, ser fiéis a esse aspecto da sua fala. Nem sempre a solução foi fácil, entretanto. Um exemplo em que a solução finalmente adotada não nos pareceu inteiramente satisfatória foi a palavra teachers. Em inglês ela não causa problemas já que designa, indistintamente, homens e mulheres. O seu equivalente, em português, professor/professora, causa problemas para quem não quer usar uma linguagem sexista. Usar a forma masculina, professor, além de não corresponder à observação empírica (no 1º e 2º graus), seria sexista por privilegiar essa forma para designar uma profissão que, como todas as outras, não é exclusiva de um sexo. Inversamente, o uso da forma feminina, professora, estaria marcando uma profissão como especificamente feminina. A nossa solução, a do uso da fórmula professor (a), contorna esses problemas, mas apresenta outros. Mas como tínhamos que decidir, na falta de melhor alternativa, foi a que acabamos adotando.

Tomaz — *Eu começo pedindo ao Michael para falar um pouco sobre a sua formação e a sua experiência em educação.*

Michael — Eu venho de uma antiga e decadente cidade industrial em Nova Jérsey, nos Estados Unidos, onde a taxa de desemprego, mesmo quando eu era criança, bem no início dos anos quarenta, era de cerca de 40% ... Assim minha experiência é de um tipo específico ... Eu venho de uma família que é bastante politizada. ... Eu era professor (de 1º/2º graus), então comecei como professor substituto, depois de ter sido recrutado pelo exército e tê-lo deixado, para trabalhar nos bairros centrais de Nova Jérsey e de Nova Iorque. E trabalhei seis anos como professor de escola elementar e secundária. Depois fui fazer pós-graduação, Mestrado e Doutorado na Universidade de Colúmbia. Uma outra experiência importante é que eu fui presidente de um Sindicato de Professores e fui presidente numa época em que tivemos uma longa e violenta greve, que nós ganhamos. Daí eu saí da Universidade de Colúmbia, onde eu fiz minha pós-graduação, para a Universidade de Wisconsin-Madison, que é, eu acho, o campus mais politizado nos Estados Unidos. De forma que isto foi a continuação da possibilidade de um trabalho político ...

Tomaz — *Poderias nos dar uma breve retrospectiva do teu trabalho a partir do livro Ideologia e Currículo?*

Michael — *Ideologia e Currículo* é apenas a metade de um programa, que se constitui numa análise de como a ideologia funciona como uma força reprodutiva. Era uma leitura somente da noção de senso comum de Gramsci, não da ideologia como um campo de luta. Assim o meu trabalho desde *Ideologia e Currículo*, em livros tais como *Education and Power* ou meu novo livro chamado *Teachers and Texts*, tem sido uma tentativa de entender como elementos de percepção crítica e de percepção ingênua são sempre pensados como ideologia. Eu acho que este trabalho desenvolveu uma teoria mais sofisticada de como a cultura, a economia e o Estado interagem para formar a educação. O que estava faltando

no trabalho anterior, em *Ideologia e Currículo*, era uma teoria da luta, da ideologia como uma forma de poder que as pessoas tanto podem usar, como serem usadas por, e uma teoria da esfera política. Assim muito do meu trabalho tem sido uma tentativa de alargar minha perspectiva para a esfera política e de incluir a ideologia tanto no seu sentido positivo quanto no seu sentido negativo. Eu também tenho tentado aperfeiçoar a dinâmica de que falávamos. Eu quero sair do reducionismo econômico para falar da importância da política e da cultura. Também quero me afastar do que nós chamamos reducionismo de classe, onde tudo é explicado pela constelação de forças de classe. Eu acho que o sexo e a raça são muito importantes, não somente nos Estados Unidos. São categorias constitutivas para entender os movimentos sociais, para entender como a educação funciona. Assim a maior parte do trabalho agora tem sido sobre a relação entre classe, sexo e ensino. E também tentar entender como a economia, a cultura e a política combinam-se e contradizem-se umas às outras para formar a educação, o ensino e o currículo.

Tomaz — *O livro de Michael Young, Knowledge and Power, teve uma importância fundamental na definição de uma área chamada Sociologia do Currículo. Quais são as principais diferenças entre aquele trabalho e o trabalho que tem sido feito desde então e o teu próprio trabalho?*

Michael — Esta é uma questão importante. Existe uma introdução clássica à Nova Sociologia da Educação, sobre como o trabalho de Young iniciou, feita por Karabel e Halsey no livro *Power and Ideology in Education*, e eles examinam aí basicamente a literatura sobre Sociologia da Educação. Por causa disto eles não se dão conta de que Michael Young estava fazendo seu trabalho na Inglaterra, assim como Bernstein. Havia movimentos nos Estados Unidos que estavam tomando uma rota paralela, mas não em Sociologia, a maioria do trabalho estava sendo feita na área do Currículo. Assim

enquanto Young trabalhava na Sociologia da Educação e queria afastar-se do que se chamou a posição aritmética de Halsey e outros, ele não podia fazer conexões com a área de Currículo na Inglaterra, porque não havia tal área lá. Nos Estados Unidos existe uma tradição muito, muito antiga de trabalho político sobre currículo.

Assim as questões que Young começou a levantar sobre as relações entre poder e conhecimento, entre o que conta como conhecimento e os movimentos sociais, tinham sido levantadas por cerca de duas décadas nos Estados Unidos. E seria exatamente isto: para aquelas pessoas que estão familiarizadas com a área de Currículo nos Estados Unidos e outros lugares houve um grande debate sobre o que se chama o “rationale” de Tyler, que é um plano comportamentalista de currículo. E nessa controvérsia, começou um movimento, a partir de cerca de 1955, na teoria do currículo, de rejeição de sistemas comportamentalistas e de sistemas de planejamento e de controle das pessoas, e de defesa de uma teoria social e ética de currículo. E isto era similar ao que acontecia na Inglaterra e não foi senão quando o trabalho de Young tornou-se popular que as pessoas nos Estados Unidos e as pessoas na Inglaterra começaram a se dar conta que esses eram movimentos paralelos. Uma grande parte do meu trabalho inicial tornou-se uma ponte entre os dois. O que eu tentei fazer no trabalho antes de *Ideologia e Currículo* e em *Ideologia e Currículo* foi sintetizar o material britânico de forma que a área de Currículo e a Sociologia do Currículo pudessem juntar-se.

Nilton — *Eu tenho uma pergunta relacionada com nosso próprio trabalho como orientadores em nosso Programa de Pós-Graduação. Como é que trabalhas com teus estudantes em suas dissertações? Tu pensas que é somente um trabalho individual ou existiria uma outra maneira de encarar esse trabalho?*

Michael — Deixe-me tentar ser tão claro sobre isto quanto eu possa. Eu não acho que seja bom, jamais, trabalhar totalmente de maneira individual seja

como professor seja como estudante. Penso que a pós-graduação é uma fase muito especial na vida de alguém, onde você está lá por causa de um movimento político e porque um movimento político precisa de intelectuais orgânicos. E uma vez que somos pagos com a mais-valia do trabalho do resto da população, nós devemos sempre incorporar em nossa prática a política que nós queremos para a sociedade mais ampla, porque nós estamos sendo pagos pela exploração das pessoas naquela sociedade mais ampla. Assim, penso sobre a pós-graduação como um aprendizado e o estudante como um aprendiz de seu orientador, mas realmente não dele ou dela como uma pessoa, mas de uma tradição mais antiga que passa por mim e que eu quero que passe para outras pessoas. Mas para que este aprendizado funcione, ele deve ser feito coletivamente. Assim, toda sexta-feira eu e todos os meus estudantes de doutorado temos um encontro. São vinte e um, dez dos quais se encontram comigo às sextas-feiras, o resto ainda está fazendo sua pesquisa. Nós nos encontramos por três horas, e este é um período em que certas coisas acontecem. Quando eu escrevo, esta é a primeira audiência, de forma que eles se tornam meus primeiros críticos. Não sai nada meu até que eles aprovem. Eles podem não concordar, mas eles dizem “está pronto”. Assim não é somente que eles estejam trabalhando comigo, eu estou constantemente aprendendo com eles.

Quando é o caso de dissertações que tenham sido planejadas por algum estudante, a prática normal é pensar e conversar com a pessoa, eu e a pessoa, e então trazê-la para o grupo. Aí então ela é trabalhada, nós gastamos duas ou três semanas somente nas idéias de uma pessoa para a dissertação. E há então ajuda coletiva constante, encontros constantes, questões educadas, muito agudas às vezes, mas sempre tendo o cuidado de lembrar que a pessoa é o fator mais importante. Quando as pessoas estão estudando para o que chamamos “exames preliminares”, as questões são desenvolvidas conjuntamente pelo estudante e pelo professor. Elas nunca

são cegas. E as possíveis respostas são trabalhadas na frente do grupo. De forma que mesmo as respostas a teus exames, antes que tu possas continuar com tua dissertação, são trabalhadas coletivamente.

Agora, o que é muito importante sobre isto é que existe uma gama de posições políticas no grupo. Há pessoas que estão bem na extrema esquerda, há pessoas que são democratas-sociais, todos estão na esquerda. Há também pessoas de vários países. Um estudante de Barbados, por exemplo, que acredita muito fortemente que a política racial é a mais importante. Assim, as pessoas estão muito conscientes a respeito de diferentes formas de análise e elas estão muito abertas a elas. A chave, eu acho, é esta combinação de lermos juntos, estudarmos juntos e também de sermos muito conscientes de que as diferenças políticas não nos devem impedir de nos ajudarmos mutuamente. Na maioria das universidades aquelas diferenças políticas podem dividir os professores e os estudantes, e eu venho de uma instituição ... quando eu fiz minha pós-graduação na Universidade de Columbia, isto era muito violento. Eu penso, outra vez, que nós devemos refletir o tipo de sociedade em que acreditamos, em nossa pedagogia e especialmente em nosso trabalho com os estudantes de pós-graduação.

Tomaz — *Eu queria que tu falasses um pouco sobre o teu trabalho mais recente: o ensino como um trabalho feminino, que tu já mencionastes anteriormente. Mas eu gostaria que tu te estendesses um pouco mais sobre isto.*

Michael — Deixe-me dar primeiro as pré-condições conceptuais e políticas sobre isto. Eu nunca me satisfiz com a teoria econômico-reducionista Marxista. Eu não pertencço a uma Igreja e não estou preocupado com heresias. Nossas teorias devem ser desenvolvidas a partir de nossas práticas políticas correntes. De forma que eu não quero reduzir tudo à economia, no último momento. Eu acho que este último momento nunca chega, às vezes, e frequentemente este último momento foi há mil anos atrás, o que aponta para a importância de conhecer a

história. Essas teorias devem ser contra o reducionismo econômico e contra a redução à classe. Agora mesmo, por exemplo, nos Estados Unidos e em outros países capitalistas avançados, a maioria das posições na classe operária são preenchidas por mulheres, cujo trabalho tem sido proletarizado e desqualificado e tem sido empobrecido. Assim, mesmo que você seja um reducionista de classe, mesmo que você tenha uma posição de redução à classe na economia, você não pode ter uma teoria completamente articulada das relações de classe sem uma teoria da divisão sexual do trabalho e de suas mudanças ao longo do tempo, sem uma teoria das relações patriarcais. É simplesmente não-Marxista ignorar a experiência das mulheres. E eu penso que Marx seria o primeiro a admitir isto.

Agora, uma vez que eu entendo o Marxismo como uma teoria de materialismo histórico, isto significa que a teoria também deve mudar com as relações sociais que mudam ao longo do tempo. Isto significa que para entender o trabalho de ensinar nós devemos tomar esta teoria de forma séria. Nos Estados Unidos, como na maioria dos países, o trabalho de ensinar nas escolas elementares tem sido, amplamente, um trabalho de mulheres. E isto se articula, ao longo do tempo, com mudanças nas relações patriarcais e com mudanças na estrutura de classe. E o trabalho de ensinar tem sido historicamente uma extensão do trabalho doméstico. E isto significa que nós não podemos entender a forma com que o trabalho de ensinar é controlado e a forma com que os currículos são planejados sem que, primeiro, levantemos a questão “quem está fazendo o trabalho de ensinar”? Assim o que eu tenho tentado fazer é tomar esta questão seriamente, isto é, quem domina no ensino primário e elementar? Como isto difere do ensino na escola secundária? Quais as formas pelas quais controlamos o trabalho de ensinar? Quais são os mecanismos ideológicos pelos quais o Estado, a economia e as formas culturais formam o ato de ensinar e formam o ato de construção do currículo? Assim, na maior parte do

trabalho recente num livro que está para sair chamado *Teachers and Text*, que é sobre este tema, o que eu tento fazer é examinar a história e o tipo de políticas na Inglaterra e nos Estados Unidos sobre isto. Como o trabalho de ensinar tornou-se um trabalho feminino e o que aconteceu quando se tornou um trabalho feminino? Quais são as relações entre ser algo que parece trabalho feminino e o tipo de controle que se manifesta?

Agora, muito disto tem vindo de estudos do processo de trabalho. Está bastante claro, por exemplo, que tão logo algo torna-se um trabalho feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletariá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo. De forma que enquanto o trabalho da classe operária tem sido sempre submetido à lógica do capital, há uma outra dinâmica em operação. Quando uma posição torna-se um trabalho feminino, existe uma dupla opressão. Assim parte do meu argumento é que não podemos compreender o trabalho de ensinar a menos que vejamos como ele tornou-se um trabalho feminino, o que aconteceu quando tornou-se um trabalho feminino e como as mulheres lutaram de formas contraditórias. E isto toca numa série de temas que estão organizados no outro trabalho sobre ideologia, os elementos de percepção correta e de percepção equivocada, intenções, vendo o ensinar como um processo de trabalho com um tipo específico de ideologia. Eu vou dar um exemplo e aí eu páro de falar sobre isto. Os professores (as) nos Estados Unidos, por exemplo, pensam em si mesmos (as) como profissionais, ainda que, ao mesmo tempo, estejam perdendo controle de seus empregos. No mesmo exato tempo, as condições de seu trabalho estão sendo proletarizadas, de forma que seu salário tem diminuído por que os Estados Unidos estão passando por uma crise fiscal, que não é certamente tão ruim quanto a do Brasil, mas é ainda assim uma crise fiscal. Ainda assim os (as) professores (as) vêm a si mesmos (as) como sendo profissionais ao mesmo tempo que as suas condições de trabalho estão piorando, em parte porque as técnicas de controle do ensino são agora

mais racionais, os currículos são pré-empacotados, com muitos, muitos testes ... E a linguagem tem sido transformada numa linguagem de administração.

Nós poderíamos dizer, então, que os professores (as) estão sempre se tornando instrumentos ideológicos dos grupos dominantes. Porque, afinal, eles (as) não reconhecem o que está acontecendo a eles (as) quando pensam em si mesmos (as) como profissionais. Isto seria uma análise de classe do que está acontecendo, mas não podemos compreender as contradições das posições dos professores (as) a menos que compreendamos que a linguagem do profissionalismo quando usada por mulheres tem sido uma arma muito efetiva contra o controle de seu trabalho pelos homens porque os homens têm estado sempre nas posições mais altas dentro do sistema escolar e as mulheres têm feito o trabalho de ensinar na escola elementar. Assim a linguagem do profissionalismo fornece uma barreira muito efetiva contra a proletarização porque o trabalho feminino tem sido historicamente mais proletarizado. Isto significa que podemos usar isto como uma forma de compreender a dinâmica da posição de classe das mulheres e também entender a contradição em sua posição. Nós podemos começar a ver como trabalhar politicamente sobre isto, de forma que isto torne-se ... de forma que o trabalho da mulher, como ensinar, por exemplo torne-se uma forma de combinar a posição de classe e de sexo e sua dinâmica, e a forma de compreender a relação entre racionalizações econômicas e lutas culturais. Assim este é o tipo de trabalho que eu tenho tentado fazer.

Nilton — *Tu pensas que a forma de análise que tu vens desenvolvendo é bem aceita nos Estados Unidos ou é somente uma análise isolada? E tu pensas que tua análise tem alguma relação com países subdesenvolvidos ou países do Terceiro Mundo?*

Michael — Deixe-me começar pela primeira pergunta. Existe um debate importante nos Estados Unidos a respeito do reducionismo de classe e do reducionismo econômico. E entre teorias

estruturais e teorias culturais. Diferentemente de alguns de meus colegas, de Giroux, por exemplo, que é um grande amigo meu, nós concordamos em discordar sobre uma série de coisas ... eu acho que você não pode ignorar as relações sociais capitalistas. Enquanto eu sou um Marxista culturalista ou um novo Marxista, dependendo do lado da cama em que eu levanto de manhã, eu penso que realmente temos de argumentar em favor daquelas posições. Eu acho que devemos entender como as forças econômicas operam. Elas não são leis, mas são tendências, e a cultura tanto cria relações econômicas como é criada por elas, é uma posição muito dialética. Agora, por causa disto eu tendo a querer tomar uma posição intermediária entre o estruturalismo e o culturalismo porque eu acho que há bons *insights* em ambas. Isto significa que meu trabalho tende a ser aceito por Marxistas mais economicistas mesmo quando eu rejeito uma grande porção daquela posição. É aceita por pessoas que são fundamentalmente culturalistas porque eu quero combinar as duas. É aceita pelos estruturalistas tanto quanto por pessoas que vêem a ação humana como importante. Assim o meu caminho tem sido sempre o de tomar o que é bom em ambas e desenvolver a política num enfoque muito mais integrado.

Mas existem grandes diferenças. Um bom exemplo seria este: por causa das crises econômicas no capitalismo ocidental há um movimento de retorno à posição de Bowles e Gintis nos Estados Unidos e na Inglaterra, um movimento de retorno à economia como um fator primário. Eu acho que isto é fundamentalmente incorreto em algumas formas muito importantes. Porque, de alguma forma, supõe que existe alguma coisa lá fora chamada "a economia". E que de alguma forma passa através de outras coisas. Eu acho que esta é uma distinção tola e somente analítica entre relações econômicas e culturais. Todas as relações econômicas são culturais e todas as relações culturais são relações econômicas. De forma que eu não quero forçar. Eu quero combinar, eu não quero

separar. Agora, por causa disto haverá debates que estão surgindo entre Carnoy e eu, ele é um economista e eu ... eu acho que esta é uma metade da posição. Mas estes são debates muito especiais, porque nós temos bastante cuidado na esquerda nos Estados Unidos em não nos ferir uns aos outros, porque a comunidade esquerdista é muito dividida e muito pequena. Os Estados Unidos é o único país no mundo capitalista que não tem um movimento socialista de grande escala. Existe um movimento em certos sindicatos progressistas, no movimento negro, em alguns dos movimentos feministas socialistas. Não é visível como uma grande força política. Existem dois partidos: o republicano e o democrata. Por causa disto nós somos muito cautelosos em não deixar que este debate saia para fora. E isto é muito sensato porque os Estados Unidos também tem uma história em que, na esquerda, as pessoas se matam umas as outras. Elas não precisam da direita para isto. A esquerda se encarrega, como tem acontecido em outros países no passado. Assim, o meu trabalho ... Eu penso que por causa da minha tendência que é estar entre grupos, e também em estar ligado muito de perto a sindicatos onde eu faço muito trabalho político, e a grupos de professores (as) onde eu faço muito trabalho feminista e político de classe, eu estou ligado mais diretamente a sindicatos e a organizações nacionais de professores, de forma que eu sou capaz de trabalhar estas coisas de formas que outros, talvez, não possam.

Agora, sobre o assunto do Terceiro Mundo e do reducionismo de classe. Esta é uma questão difícil, porque eu não penso ... Eu não gosto da linguagem: desenvolvido, subdesenvolvido ... Em certo sentido, ela diz que existe um modelo lá fora, chamado Estados Unidos, que tudo seria melhor se todos os países se parecessem com os Estados Unidos. A razão porque os Estados Unidos é como é, é porque nós exploramos o resto do mundo. É isto ... eu não gosto da linguagem. Eu penso que classe não seja a categoria primária, mas também penso que é a um dos

instrumentos analíticos mais importantes para entender o desenvolvimento internacional como um processo de acumulação capitalista. Eu penso que tu não podes compreender as questões de educação no Brasil, por exemplo, sem entender o contexto internacional da divisão social do trabalho ou o capital internacional, uma vez que o Brasil é parte de uma economia mundial. Eu penso também que, internamente, as relações de classe devem ter prioridade na explicação de movimentos sociais particulares nos países do Terceiro Mundo. Assim em minha análise, eu tendo a dar prioridade, no Terceiro Mundo, a relações de classe.

Entretanto, eu acho que há perigos muito reais nisto, e um grande perigo. Um deles é que pode envolver o que se chama a tese da automaticidade. Uma vez que as condições tornem-se suficientemente más na economia, as pessoas que são pobres, ou os trabalhadores se revoltarão. Não há nenhuma evidência que este seja o caso. E o marxismo economicista e o marxismo reducionista de classe tendem a não aprender as lições que Gramsci nos ensinou. Que existem pré-condições culturais para todos os movimentos e que não existe nenhum movimento automático. Isto significa que nós temos que ver como os movimentos sociais são formados. E os movimentos sociais podem ser mais amplos que os movimentos de classe. E há uma vasta literatura emergindo sobre a formação de movimentos sociais que são populares que incorpora a dinâmica racial, etc. Penso que nós temos muito que aprender disto, especialmente naqueles países em que existe uma história de opressão racial, uma grande questão é a do racismo. E o Brasil é uma dessas nações.

Desta forma, eu seria muito cauteloso, então, em só ver classe. A outra razão pela qual eu seria cauteloso, mesmo que eu privilegie classe como um ponto de partida, é que naqueles países em que há relações privilegiadas de classe, mesmo quando houve transformações sociais, ainda persistem relações de dominação por sexo. E eu quero argumentar que na medida em que não incluíamos a

dominação sexual e racial em nosso programa nós fracassaremos. Isto não é socialista, não é democrático. Desta forma, embora eu queira privilegiar classe como um ponto de partida, porque é muito visível, é muito potente, eu quero que sejamos muito cautelosos sobre estas tendências.

Tomaz — *Eu gostaria de ouvir tua opinião sobre as formas ns quais intelectuais como nós na Universidade, podem cooperar com professores (as) nas escolas para transformá-las.*

Michael — Eu serei muito honesto aqui. Eu não acho que haja qualquer Cálice Sagrado, que haja qualquer método que se possa aplicar. Eu penso que isto funciona através da prática política. Mas há tendências que podem ser apontadas. A primeira é livrar-se a si mesmo da noção de falsa consciência, de que todos os (as) professores (as) são fantoches, de que tudo o que eles as fazem é ter valores que passam através deles (as) e de que eles (as) não têm valores de percepção correta, como têm de percepção equivocada. Eu acho que muitas das intuições dos (as) professores (as) sobre o que está acontecendo com as crianças, com seus próprios empregos e com a sociedade são interessantes e com frequência corretas. Não faz parte da linguagem de esquerda dizer que elas estão disponíveis e que estão lá. Assim a primeira coisa é se afastar da noção de que ... é bastante peculiar a muitas universidades a noção de que todas as análises políticas e todos os métodos de fazer um trabalho educacional vem do alto, agora. Os professores (as) (de 1º e 2º graus) desenvolveram seus próprios processos de trabalho que, com frequência, funcionaram. E seria, eu acho, um erro negar que eles (elas) sabem um bocado, mesmo aqueles (as) que não têm uma educação universitária. Assim a primeira coisa é isto, reconhecer que há elementos de percepção correta no trabalho dos professores (as), e que pode haver temas democráticos e genuinamente populares perpassando-os, que eles mesmos não compreendem. Outra coisa é fazer pesquisa não sobre professores (as), mas *com* professores (as) de forma que se tome seriamente seus

reais problemas, sem desconsiderá-los. Nós podemos pensar que esses problemas são causados pela economia, podemos pensar que a compreensão que os (as) professores (as) têm desses problemas é errada. Mas sempre que fazemos algum trabalho com professores (as) devemos estar *com* eles (as), devemos agir para criticá-los e abrir-nos para as críticas deles. E como uma forma democrática genuína.

Isto constitui uma tensão porque nós temos a sorte de ter um tempo livre para estudar as realidades sociais, em formas que nós conquistamos ... Eu acho que o tempo livre para estudar o que está acontecendo na sociedade é o que nós queremos que todas as pessoas tenham. De formas que não há nada errado nisto. E nós temos algo para oferecer em termos de análise, em termos de fazer as pessoas se distanciarem e examinar o impacto latente de seu trabalho e do currículo. Mas esse tipo de coisa somente pode ser frutífero, somente pode funcionar se é feito numa forma democrática. Isto significa que as pessoas na universidade têm que definir suas tendências de forma diferente. Eu acho que qualquer análise que é escrita em uma forma impossível de se comunicar é elitista. Assim parte da luta não é trabalhar com professores (as), embora isto seja importante, mas lutar internamente na universidade e dentro de nós mesmos, para nos certificar que a audiência, o leitor não seja a única pessoa a fazer o esforço. Nós devemos lutar para tornar nosso próprio trabalho disponível em formas que sirvam para eles (as). Agora, isto é difícil de fazer. E muitos de meus colegas têm-se repetidamente recusado a tomar este passo. O (a) leitor (a) ou o (a) professor (a) tem que fazer todo o trabalho de compreensão e eu penso que isto é uma política errada de nossa parte. Nossa política deve ser a de também contribuir com metade do esforço. Porque se nossas análises estão corretas então elas devem fazer sentido para as pessoas e nós devemos lutar para isto.

Uma última coisa, eu acho que não devemos romantizar, entretanto, o que nós podemos fazer com os (as) professores (as) e o que nós, como

acadêmicos, podemos fazer para transformar as escolas. As escolas são instituições com uma base estrutural. Nunca serão fáceis de mudar e existem muitas coisas que, eu acho, os acadêmicos não podem mudar. E eu acho que nós temos um pouco demais de elitismo. Exatamente como os professores (as) trabalham em certo tipo de condições, assim nós também trabalhamos em outro tipo de condições. E nosso trabalho pode não ser mais importante que seus trabalhos. Assim, isto significa que nós e os (as) professores (as) devemos começar a ver nós mesmos não como os (as) professores (as) da universidade e os (as) professores (as) nas escolas podem trabalhar juntos para mudar as escolas mas como nós devemos nos tornar parte de movimentos sociais muito mais amplos, juntos, que formem coalizões para a reforma social e educacional. Assim não é nós levando algo a eles (as) embora eu ache isto importante, e eles (as) trazendo algo a nós, mas que formemos com outros movimentos, isto faz uma diferença. Porque a academia não é o lugar onde a mudança esteja.

Tomaz — *Eu quero te fazer agora uma questão bem prática. Como uma pessoa politicamente comprometida lida com as relações sociais dentro da universidade, dentro da sala-de-aula, com formas de avaliação que sejam democráticas ao invés de opressivas, e também em termos de mudar as relações hierárquicas dentro da universidade. Como se age para transformar as relações na esfera administrativa, qual o trabalho político a ser feito aí?*

Michael — Esta é uma questão muito importante. Deixe-me começar fora da universidade e então voltar para dentro da universidade. Muito da minha politização é formada não somente pela universidade mas pelo meu trabalho com sindicatos. Eu sou treinado não somente em sociologia ou filosofia, mas como um trabalhador de currículo. Eu tenho habilidades práticas. Eu trabalho com um grupo de membros esquerdistas de um sindicato e uma grande fábrica de automóveis e eles querem criar material de educação política para seus membros.

Eu tenho habilidades na construção de currículo e na redação de materiais para propósitos educacionais, que é parte do meu treino. Assim eu tenho trabalhado nos últimos dez anos com eles, para ajudá-los a desenvolver as habilidades para construir materiais que façam diferença, que analisem suas próprias situações no local de trabalho, na fábrica. Agora minha tarefa lá é tornar-lhes habilidades de forma que eu me torne apenas um membro do sindicato.

Assim, isto tem influência na forma em que eu penso meu trabalho na universidade. Porque eu não acho que a política universitária seja suficiente. Mas eu acho que a universidade é um campo no qual uma luta política real tem lugar e é muito importante. Então eu penso que uma influência a outra. Com frequência o que tento argumentar é que ao invés de dizer que a luta está lá fora na economia, em algum lugar, e que esperemos para aquela luta mudar o que acontece nas escolas, nós devemos lembrar que nós também somos a economia, nós temos relações salariais e de trabalho onde nós trabalhamos. Nós temos relações de classe, sexo e raça aqui mesmo na universidade. E antes de dizer que a luta está na fábrica ou em lugares onde existe produção, nós estamos produzindo estudantes, nós estamos produzindo em nossos atos cotidianos opressão de classe, de sexo e de raça para a democracia. Por isto eu acho que existem muitas, muitas coisas que acontecem na universidade, porque eu sou Gramsciano. Eu acho que nós devemos cercar o Estado com relações sociais pré-formativas em nossos contextos locais.

Deixe-me então começar com certas coisas sobre avaliação e ensino então ir para as relações na universidade. Eu acho que não devemos jamais nos sentir culpados sobre as coisas tais como aulas expositivas. Eu acho que há, de fato, muita aula expositiva e a maioria delas é horrível. Mas há razões pelas quais os estudantes escolheram deixar suas famílias e seus empregos, frequentemente, para estudar. E eu acho que aquilo que é uma doença americana, "o hedonismo":

tudo está bem, nenhuma disciplina é exigida, e se compra a felicidade, é uma ideologia de individualismo possessivo. Eu acho que é preciso disciplina da parte dos professores e dos estudantes para aprender, e é trabalho árduo. Mas deve ser feito em um forma que o torne relevante às necessidades dos estudantes e deve estar aberto à crítica. Assim nas disciplinas que eu ensino, às vezes há aulas expositivas porque frequentemente é melhor dar análises bem organizadas, porque economiza tempo e porque é o meu trabalho. eu sou pago para organizar coisas para as pessoas, ensinar envolve dizer, às vezes. Mas no meio de toda aula expositiva eu páro e digo: é isto o que vocês queriam? E o que eu preciso fazer agora antes de continuar? Não somente perguntar, mas também o que falta fazer. Isto está indo de encontro às necessidades de vocês? E no final há uma sessão de críticas. De forma que a idéia é honestamente estabelecer uma forma na qual as pessoas confiem umas nas outras. E isto é muito difícil de fazer. Não é uma coisa que se constrói facilmente porque há relações sociais na universidade que são muito competitivas, em que tudo o que importa aos estudantes é a nota, porque o mercado de trabalho é muito competitivo. É difícil para eles aprenderem estes estilos também. É muito difícil para eles criticarem uns aos outros e a mim. Porque eles sentem que eu posso lhes dar uma nota baixa por causa disto.

Assim o que eu faço é prometer que se eu sou criticado de forma que seja cooperativa não haverá nenhuma influência na nota. No fim de cada aula que eu dou, de cada disciplina, a disciplina é reconstruída. Assim a última aula é uma reconstrução de outra disciplina. O que estava bom, o que estava errado? Como deve ser mudada para o grupo seguinte de estudantes? De forma que este tipo de crítica é feito de forma que eu possa me tornar um melhor professor. Muito do que é feito nas disciplinas de currículo que eu ensino envolve habilidades que as pessoas possuem, que são partilhadas. E então eu hajo como um crítico e também como alguém que facilita a discussão. Assim, a

tentativa, ao menos em relação ao ensino é ter aulas expositivas às vezes, mas elas estão abertas àquelas críticas e questões. É dar a oportunidade de os estudantes expressarem suas experiências e de fazer uma aula em que eles sintam que têm algum controle. Isto é apenas boa pedagogia. Eu acho que às vezes um bom trabalho pedagógico é um bom trabalho político.

A nota é às vezes um problema. Eu quero ser franco aqui. Eu tenho tentado uma variedade de coisas, algumas das quais são mais satisfatórias que outras. Uma é avaliação coletiva, que leva muito tempo e é muito difícil de fazer. Neste caso a turma escolhe um comitê, e todos entregam seu trabalho e o comitê, que é democraticamente eleito, faz a avaliação. Isto não funciona a maioria das vezes. Mas é uma coisa que eu tentei. Eu estou constantemente experimentando, tentando fazer isto mais democraticamente. Porque é um verdadeiro problema, porque a universidade insiste que demos notas. E se damos "A" para todo mundo, ninguém gosta, nem mesmo os estudantes. Outra forma que eu experimentei foi que haverá grupos de estudantes que se formam, quatro, cinco, e eles lêem, uns os trabalhos dos outros. E eles democraticamente discutem as notas. E eles dizem: "Olha, tu não estás levando isto a sério, tu estás brincando ..." e isto está aberto para discussão no grupo. Isto funciona melhor, mas é muito rancoroso, e ainda é muito competitivo.

O que eu decidi foi experimentar continuamente. E dependendo da disciplina, se é uma turma gigantesca, uma das minhas disciplinas tem 200 estudantes, o que eu tendo a fazer é isto: Se tu fazes um esforço sério ... eu não dou exames, eu não acredito neles, por razões psicológicas tanto quanto por razões pedagógicas. A curva do esquecimento ... se eu dou o mesmo exame três dias mais tarde, você terá esquecido a metade de qualquer forma. Mas também por razões políticas eu não vejo a razão para exames. O que eu tento fazer então é dizer: Vocês têm uma variedade de projetos. Eu quero que vocês tentem coisas que não sejam trabalhos escritos. Eu mesmo faço filmes. Eu faço filmes

com crianças. Eu quero que vocês tentem fazer filmes, algo que não seja escrito assim como também trabalhos escritos. Se vocês tentam fazer isto, eu garanto que vocês não tiram menos que "B", nosso sistema é A, B, C, D, F. Assim, se vocês tentam algo experimental, eu garanto que não prejudicarei suas notas. Desta forma eu faço a metade, e qualquer trabalho escrito que se começa é sempre provisório. Pode ser refeito até que nós estejamos ambos satisfeitos com ele. Assim minha primeira leitura é sempre uma primeira leitura. Sempre há comentário sobre ele, ele é devolvido e eles o refazem. Mas, outra vez, como todas as pessoas, eu não estou satisfeito com nada disto. Acho que a questão é: como continuar experimentando de forma a encontrar modos que vão de encontro às necessidades de todos?

Agora sobre as relações sociais dentro da universidade. Este é um problema real. Falando muito pessoalmente, eu acho que aí é onde uma porção de ação política é exigida. Eu tenho proposto que na nossa universidade todas as secretárias tenham o direito de votar nos processos de *tenure* (estabilidade do professor). Porque nos Estados Unidos a forma de obter *tenure* é... você deve escrever um bocado e ensinar e então teus colegas votam no fim de cinco ou seis anos no teu *tenure*. E então você tem a garantia do teu atual emprego. Então parte da luta em que um nosso grupo está engajado em Wisconsin é de conseguir que as secretárias e todos os funcionários de escritório votem sobre ele, para dar-lhes o direito de votar em quem serão os membros da comunidade. Esta é uma forma de mudar as relações de sexo porque quase todos os funcionários de escritório são mulheres e isto é também uma forma de alterar relações de classe, porque nós construímos a dinâmica de classe e sexo toda vez em que pisamos na universidade. Assim o esforço, então, é o de encontrar mecanismos no qual nós podemos democratizar nosso local de trabalho. Não esperar que os locais de trabalho, lá fora, na economia, entre outras, sejam democratizados. Nós estamos em locais de trabalho, nós somos parte da economia, nós somos parte da

luta cultural e política ali mesmo. Devemos democratizar o lugar do qual estamos próximos.

Tomaz — *Eu sei que tu tens estado trabalhando no que tu chamas “a economia política da publicação do livro didático”. Podes dar mais alguns detalhes sobre isto?*

Michael — Sim. Eu acho que a forma com que nós, nos Estados Unidos, dizemos isto, é: nossa palavras adquiriram asas. Nós não temos mais nenhum referente para nossas teorias. E eu objeto às teorias em educação que não sejam relacionadas ao currículo e ao ensino reais. Do contrário, elas são abstrações refletidas. Se lemos Marx, mesmo nos seus trabalhos mais teóricos, ele está ligado à economia política do Estado naquela época. E está cheio de referência empírica. Agora, eu não sou um positivista, eu não acho que o empirismo seja a solução, mas penso que nós devemos tentar usar os instrumentos que nós desenvolvemos. Refiná-los em situações políticas reais. Penso que se não compreendemos as relações entre a cultura, a economia e o Estado em educação ... nós aplicamos aqueles conceitos se eles realmente funcionam. O livro didático é a melhor constelação de todas essas forças juntas. É tanto uma mercadoria econômica como uma forma na qual a cultura é tornada mercadoria, é tornada disponível ou não. E na maioria dos países tem relações muito estreitas com o Estado. É através de Ministérios da Educação, nos Estados Unidos através de Comitês do Livro Didático, que realmente as relações entre a cultura, a economia e o Estado se combinam, numa forma que nós podemos ver como isto opera. Usando os conceitos para explorar como o que conta como conhecimento legítimo é produzido, como é distribuído e como é apropriado por professores (as) e estudantes, nós podemos ver o circuito da produção cultural e podemos também intervir em cada nível. Assim a tentativa em relação ao livro didático é a de tomar os conceitos que têm sido desenvolvidos para aplicá-los a um campo específico da produção de conhecimento legítimo que é, com frequência, conhecimento de elite, para

ver o que realmente acontece, para ver como ele é reapropriado por professores (as) e estudantes em uma forma que é algumas vezes emancipatória tanto quanto opressiva. E então, como isto forma uma base para a ação?

O que eu comecei a fazer, principalmente, não é somente um trabalho econômico, onde a economia das editoras é quem decide o que entra. Como os grupos dominantes funcionam realmente e como as frações de classe nas classes médias e na pequena burguesia agem para patrocinar seu próprio conhecimento, que algumas vezes contradiz o conhecimento de grupos de elite? Então nós começamos a ver o que é, eu acho, uma forma muito mais detalhada de como o conhecimento é realmente produzido, o conhecimento de quem é introduzido e a ver, neste circuito de produção, onde nós realmente podemos fazer alguma coisa além de somente teorizar sobre isto. Assim, este é o meu trabalho sobre isto.

Tomaz — *Nós terminamos com os comentários finais de Michael.*

Michael — Deixe-me falar um pouco sobre a importância deste encontro para mim. Porque eu penso que a maior parte do tempo as pessoas tendem a pensar sobre quanto eu teria contribuído para o desenvolvimento do pensamento e do trabalho e da análise nos lugares onde eu vou. Nos Estados Unidos, como um país que é economicamente e culturalmente imperialista em algumas importantes formas, isto tem um efeito sobre nós, isto nos torna ignorantes das reais condições de vida e de luta no Terceiro Mundo e em outros lugares. Assim uma das coisas que eu mais gostei sobre este encontro foi a habilidade para ver que certos tipos de análises e lutas e movimentos políticos são de fato internacionais. E permitiu conexões que são muito, muito importantes.

E também me proporcionou uma forma de ver quão importante é compreender o contexto internacional dos Estados Unidos. Isto é crucial, eu acho, quando eu voltar para os Estados Unidos. Porque não é somente o fato de que eu vim influenciar as pessoas aqui, mas meu papel também é voltar e ter

sofrido a influência disto. Nós dizemos nos Estados Unidos: não existe um problema das mulheres, o que existe é um problema dos homens. Não existe um problema dos negros, o que existe é um problema dos brancos. Não existe ... um problema brasileiro, bem existe um problema brasileiro, mas não existe um real problema brasileiro, tanto quanto existe um problema dos Estados Unidos. E nossa tarefa é voltar e fazer uma diferença, a partir do que nós aprendemos, lá onde nós estamos. Porque existem lutas políticas que estão localizadas necessariamente lá para

fornecer um contexto melhor para o tipo de educação e trabalho político que se passa aqui. E isto torna-se muito, muito importante, eu acho. E aquilo com que eu saio daqui é com este real reconhecimento.

* * *

**MICHAEL APPLE* é professor da Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos.

A *Entrevista*, dada em inglês, foi traduzida pelo prof. *Tomaz Tadeu da Silva*

A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano

PAULO GHIRALDELLI JR.

Os primeiros 30 anos do regime republicano representaram um período de formação e consolidação da Pedagogia Tradicional brasileira¹. As teorias pedagógicas pestalozzianas e herbartianas mescladas com princípios positivistas, aportaram no país e, paulatinamente, se acomodaram com os procedimentos pedagógicos até então vigentes, pautados pela influência jesuítica. É possível dizer, portanto, que a Pedagogia Tradicional brasileira originou-se de um amálgama entre tendências pedagógicas católicas (de inspiração jesuítica) e as concepções pedagógicas modernas, científicas, inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart. Tais concepções chegaram ao país através da influência americana que, moderadamente, já se fazia sentir nos anos iniciais da República².

O período de transição do Império para a República assistiu a uma certa efervescência intelectual e ideológica. A possibilidade de construção de um novo país, livre do regime de trabalho escravo e do arcaico arcabouço jurídico-político monárquico, entusiasmava as elites intelectuais que, euforicamente, discutiam os rumos da nação professando idéias sobre federalismo, democracia e educação para todos (19, p. 261).

É na dinâmica desse contexto que se iniciaram reformas de ensino, circunscritas a algumas capitais, no sentido de implantar novas idéias educacionais necessárias – segundo as elites intelectuais da época – à construção de uma nação moderna. Na verdade, ser moderno no Brasil da Primeira República era ser liberal (11), o que implicava em acreditar

na educação como fator decisivo na resolução dos problemas sociais³.

Esse esboço de “entusiasmo pela educação” não durou muito. O Governo Republicano, inicialmente, era uma composição de fazendeiros do oeste paulista, militares e intelectuais das camadas médias. As posições mais avançadas, que defendiam a construção do país sobre bases urbano-industriais, eram assumidas pelos militares e pelos intelectuais das classes médias. Todavia, uma vez consolidado o novo Governo, uma vez afastada a possibilidade de um contra-golpe monarquista, essas facções mais progressistas foram alijadas do aparelho de Estado. As oligarquias agrárias (os fazendeiros do café) exigiram o monopólio do Poder, insistindo numa política identificada com a “vocaçãõ agrária” do país. Com essas posições conservadoras assumidas pelo Estado, principalmente a partir de 1894 (eleição de Prudente de Moraes), a sociedade brasileira recebeu um incentivo para a manutenção de um estilo de vida ruralístico e oligárquico, onde a política era padronizada pelo “voto de cabresto”, fraudes eleitorais, formação de milícias de jagunços, coronelismo, etc. Os grandes temas nacionais, e entre eles o problema da educação, ficaram abafados por essa espécie de “freio ruralístico” imposto à sociedade brasileira.

Os anos entre 1894 e 1917 foram marcados por um visível arrefecimento da discussão educacional e pedagógica no seio das elites dominantes. Em contrapartida ao desinteresse das classes dominantes pela educa-

ção popular, o nascente proletariado urbano desenvolveu experiências educacionais inovadoras e independentes do Estado. Os trabalhadores socialistas, anarquistas e anarco-sindicalistas fundaram escolas agregadas aos seus sindicatos, a maioria delas inspiradas na Pedagogia Libertária de Francisco Ferrer⁴. Essas experiências nem sempre puderam sobreviver por muito tempo, dada a violência dos setores dominantes frente ao Movimento Operário.

A década de dez foi palco de sensíveis transformações na sociedade brasileira. A Guerra Mundial (1914-18) contribuiu para a diminuição do fluxo de importações, o que, em parte, possibilitou ao Brasil um surto industrial e, conseqüentemente, uma elevação no grau de urbanização e o retorno das polêmicas em torno dos destinos da nação. As elites intelectuais, imbuídas de um fervor nacionalista, constataavam horrorizadas que 85% da população era analfabeta e que a República, depois de 20 anos de vigência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de “transformar o súdito em cidadão”.

Foi no bojo dessa vontade de “republicanizar a República” que nasceram, em várias cidades, as “ligas de combate ao analfabetismo”, inspiradas diretamente na Liga de Defesa Nacional (1916) e na Liga Nacionalista de São Paulo (1917), entidades que aglutinavam elementos da burguesia e das camadas médias professando um credo nacionalista (até certo ponto industrialista), patriótico e militarista. As “ligas” materializaram o “entusiasmo pela educação” empunhando pela burguesia da época, que chegou a pensar na alfabetização como instrumento político no sentido de abrir espaço no Poder, até então monopolizado pelas oligarquias agrárias.

Ao adentrar nos anos 20 o Brasil passou a conhecer uma nova disposição quanto ao jogo de forças da política internacional. A Inglaterra, que desde os tempos do Império era o tradicional credor do Brasil, e quem financiava a política de valorização do café (“socialização de perdas”) instaurada pelas oligarquias agrárias, saíra cambaleante da primeira Guerra Mundial. Os Estados Unidos emergiram do Conflito Mundial como potência vitoriosa, com uma economia poderosa capaz de ocupar o lugar da Grã-Bretanha no cenário internacional.

O imperialismo americano, diferentemente do inglês, não se continha em explorar “de fora” os países da América Latina, Ásia e África. O imperialismo americano penetrava desde a origem nas novas linhas de produção instaladas nesses continentes (24, p. 372). Assim, o Brasil dos anos 20 passou a sentir uma razoável influência americana que não se limitava à área econômica, mas evoluiu rapidamente para o campo cultural e educacional. Em 1928 a maioria dos filmes

exibidos nos cinemas brasileiros eram distribuídos pela Metro Goldwin Mayer e Universal Picture; as informações internacionais reproduzidas pela imprensa brasileira eram cedidas, exclusivamente, pela United Press. Da mesma forma, a literatura educacional do país passou a receber uma influência decisiva das universidades americanas, que produziam e disseminavam o ideário pedagógico da Escola Nova. Em pouco tempo, grande parte dos intelectuais jovens interessados nos problemas de educação no Brasil passaram a consagrar as idéias da Pedagogia Nova, principalmente nas versões de Dewey-Kilpatrick⁵.

Tanto os aparelhos do Governo como as entidades da sociedade civil ligadas à educação serviram de canais de veiculação da Pedagogia Nova. Assim, por obra dos Governos Estaduais efetivou-se o chamado “ciclo de reformas do ensino” dos anos 20 e 30, em grande parte confeccionado sob a luz dos princípios escolanovistas. Pelo lado da sociedade civil, a ABE (Associação Brasileira de Educação) realizou as célebres Conferências Nacionais de Educação, que colaboraram para tornar a Pedagogia Nova conhecida no conjunto dos educadores brasileiros⁶ (13).

Em suma, é possível dizer que a Primeira República se caracterizou por manter uma estrutura social marcada pelo ruralismo, com uma industrialização forjada e subjugada pela reorganização capitalista da cafeicultura. No plano político manteve os industriais como meros parceiros secundários das oligarquias no interior dos PRs (partidos republicanos estaduais), apoiando a manutenção da política do “café com leite” e o modelo econômico agrário-exportador-dependente. No âmbito pedagógico esse período consolidou a Pedagogia Tradicional, sufocou a organização da Pedagogia Socialista e da Pedagogia Libertária e assistiu o advento da Pedagogia Nova.

A política inaugurada após 1930, paulatinamente, foi retirando das oligarquias agrário-exportadoras o monopólio do exercício do poder, abrindo espaço para os grupos coligados de tecnocratas, militares e empresários industriais. O país passou a conhecer uma situação de redirecionamento de suas atividades econômicas, com uma sensível melhora no grau de industrialização via substituição de importações. A urbanização, a expansão do mercado interno e o início do ciclo de migrações no sentido nordeste-sul foram modificando as características sociais do país.

A década de 30 acentuou a radicalização política que se esboçava desde os anos vinte (Tenenismo), aglutinando forças à direita (Ação Integralista Brasileira) e à esquerda (Aliança Nacional Libertadora). O Governo de Vargas namorava com as idéias fascistas, todavia, pelo menos nos primeiros anos do

novo regime, preferia a busca de uma política autônoma, aparentemente equidistante dos grupos ideologicamente definidos.

As Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE acompanharam a progressiva radicalização política do país. Católicos e Liberais passaram a se degladiar nesses encontros até que, após a IV Conferência, os Liberais vieram a público expressar formalmente suas idéias através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

O texto do *Manifesto* se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional e no pedagógico-didático. No âmbito da política educacional o *Manifesto* reivindicava a educação como responsabilidade do Estado através da institucionalização da “escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica”. Em relação ao plano pedagógico-didático o Manifesto endossava os conceitos e propostas provindos do escolanovismo americano⁽¹⁷⁾.

Durante a década de 30, Vargas intensificou e esmerou um tipo de política trabalhista esboçada nos governos de Hermes da Fonseca e Arthur Bernardes, que pautava-se pela cooptação e desmobilização dos trabalhadores através de medidas paternalistas e do incentivo ao sindicalismo corporativista (nos moldes da Itália de Mussolini). Dentro dessa política (que não excluía a violência contra o proletariado) o discurso educacional utilizado pelos liberais era útil ao Governo. Os signatários do *Manifesto* insistiam na necessidade de uma expansão quantitativa e, principalmente, numa reformulação qualitativa da rede escolar, através da criação e incentivo das escolas técnicas agrícolas, industriais e comerciais. O Governo, preocupado, entre outras coisas, com o inchaço das cidades, encampou esse mesmo discurso no sentido de acenar aos trabalhadores com uma “válvula de escape” dentro do sistema capitalista que se instalava no país. O discurso escolanovista vinha, portanto, se encaixar no conjunto da política trabalhista getuliana, que eficazmente marcou a história das relações de trabalho do Brasil contemporâneo.

O acirramento do conflito teleológico, em torno de temas educacionais, entre Liberais e Católicos, obrigou Getúlio a tomar distância para não comprometer o Governo, deixando à Assembléia Nacional Constituinte a arbitragem da disputa. De fato, a Constituinte de 1933-34 mediu o conflito entre a LEC (Liga Eleitoral Católica) e os escolanovistas, aceitando sugestões de ambos os lados e incorporando-as à nova Carta⁸.

O regime liberal, instituído com a Constituição de 34, durou pouco tempo. O crescimento da ANL (Aliança Nacional Libertadora) e a popularidade do “Cavaleiro da Esperança” (Luís Carlos Prestes) nas camadas populares assombravam Vargas. O episódio de 1935 (a chamada Intentona Comunista) foi o pretexto que o Governo precisava para

desencadear violenta repressão às esquerdas e preparar o fim do regime constitucional (9;10).

Com a onda de repressão desencadeada após 1935 o grupo dos Pioneiros, que transitavam em cargos públicos, foram atingidos e, em parte, divididos. Anísio Teixeira demitiu-se do cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Paschoal Leme, que vinha trabalhando com cursos noturnos para adultos sob a supervisão de Anísio Teixeira e do Prefeito Pedro Ernesto, foi preso. Os escolanovistas mais comprometidos com a causa democrática ou simpatizantes de idéias de esquerda não escaparam à temporada de “caça às bruxas” desencadeada nesse período de violência.

Apesar de manter boa parcela das forças democráticas e de esquerda na prisão, o Governo ainda não estava contente. Desejosos de exterminarem de vez com o regime constitucional, os grupos reacionários forjaram o *Plano Cohen*, pelo qual existiriam “estrangeiros comunistas orquestrados para desestabilizar o regime”. Com base em documentos falsificados (pelos próprios elementos do Governo), Vargas desfechou o Golpe de Estado de 1937 e implantou a ditadura do Estado Novo que “salvaria a Pátria do comunismo”.

O regime ditatorial do Estado Novo foi um divisor de águas no campo político e no campo da legislação educacional, porém, não foi o bastante para abalar a concepção pedagógica endossada pela maioria das vanguardas dos educadores do período. Vários escolanovistas se afastaram (ou foram afastados) dos cargos públicos. Todavia, outros, pelo contrário, se entusiasmaram com o novo regime, sonhando com as possibilidades educacionais que se criariam com “um Governo forte e centralizado”⁹.

Os anos 40 e 50 se caracterizaram por um processo de acelerada industrialização e acentuada urbanização. No final da década de 50, pela primeira vez na história do país, a população urbana se aproximou, em número, da população rural. As décadas de 40 e 50 assistiram a implantação, em território nacional, de indústrias de caráter monopolista; entre 1933-35 tais indústrias se organizaram sob a égide do capital estatal; a partir desse período tal processo de crescimento industrial de caráter monopolista se fez através de uma participação maior do capital internacional (23, p. 226).

A partir dos anos 50, também o campo passou a se transformar em ritmo mais veloz. As relações capitalistas atingiram a zona rural, forjando um processo de expulsão de camponeses (que se intensificou nos anos 60) e criando a figura do trabalhador volante (“bóia-fria”), o que veio agravar ainda mais os problemas sociais das grandes cidades.

Ao apagar das luzes do Estado Novo o país iniciou uma quarta etapa de sua vida republicana: a chamada redemocratização de 1945-64. Foi um período de relativa liberalidade onde floresceu um número significativo de partidos e agremiações políticas. Todavia, três grandes partidos dominaram a cena político-partidária: A UDN (União Democrática Nacional), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PSD (Partido Social Democrático)¹⁰

Tanto o PTB como o PSD foram criados sob a tutela de Vargas. O PSD abrigava os antigos interventores do Estado Novo, elementos da burocracia estatal, grandes fazendeiros e parte da burguesia industrial-empresarial. O PTB foi criado por Vargas para dar continuidade à sua política trabalhista de controle sobre o movimento do proletariado urbano, que passara a ser uma força eleitoral importante. O PSD e o PTB, em coligação, venceram insistentemente a maioria das eleições nesse período, colocando a UDN na oposição. A UDN reunia os grupos da direita antigelista e a parcela da burguesia ligada aos interesses do imperialismo. Assim, pode-se dizer, de uma maneira geral, que o PSD abrigava os setores das classes dominantes que defendiam uma política nacionalista, enquanto que a UDN defendia uma aliança com o capital estrangeiro. A posição a favor de uma industrialização controlada pelo Estado nacional, que era a tônica da burguesia abrigada no PSD, permitia a coligação desse partido com as esquerdas do PTB, no PCB, PSB, etc.

Nesse contexto, findado o Estado Novo, revigorou-se o debate educacional. Todavia, diferentemente dos anos 30, a década de 50 se pautou por manter a tônica dos debates mais ao nível da política educacional do que no âmbito da discussão pedagógico-didática. De fato, a presença do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,¹¹ que tramitou no Congresso entre 1948 e 1962, serviu de pano de fundo para a polêmica entre a Escola Pública e a Escola Privada.

A disputa entre a Escola Pública e Escola Privada voltou a aglutinar forças e grupos de pressão sobre o Congresso Nacional. A favor da Escola Particular situaram-se grupos católicos e proprietários de escolas, defendidos no parlamento pelo Deputado Carlos Lacerda (UDN). Pela Escola Pública reuniram-se educadores liberais e socialistas (4). A imprensa foi, então, abarrotada de artigos das facções em disputa. Analogamente à década de 30, a polêmica culminou com um manifesto de educadores: em 1959 era publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* o *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados* (cuja redação final, como em 32, ficou a cargo de Fernando de Azevedo).

O texto do *Manifesto de 59* voltava-se para os temas relacionados à política educacional, assumindo, no plano pedagógico-didático, os ideais escolanovistas descritos no documento de 32.¹²

Durante os anos 50 todas as facções políticas concordavam com a necessidade de industrialização do país. A “vocaçãõ agrária”, tão aclamada na Primeira República, estava efetivamente afastada dos discursos modernos. Porém, se a necessidade de industrialização era consenso, não o era a forma que deveria adquirir tal processo. A UDN pregava a industrialização via coligação com o capital estrangeiro. As esquerdas e parcela da burguesia empresarial-industrial encontraram um denominador comum na ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista, que se elaborava e se disseminava através do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros),¹³ pela qual a industrialização do país deveria se fazer com capital nacional e com o Estado protegendo as indústrias brasileiras da concorrência das multinacionais.

De fato, a industrialização foi se efetivando sob esse conflito ideológico e, chegando aos anos 60, o Brasil contava com um parque industrial diferenciado e importante para a economia da nação. Aí os conflitos se acirraram. As esquerdas haviam se aliado à burguesia industrial através do nacionalismo-desenvolvimentista. Boa parte dos industriais brasileiros concordavam que o país só sairia de situação de semi-colônia se protegesse sua indústria nacional. Dessa forma, quando se tratava de proteção cambial à indústria nacional, ou facilidades concedidas pelo Estado para importação de equipamentos, ou ainda, de transferir lucros da agricultura para as indústrias e protegê-las da concorrência das multinacionais, então, nesses casos, os industriais brasileiros apoiavam as teses do nacionalismo-desenvolvimentista. Todavia, quando se tratava de nacionalização de empresas estrangeiras ou de exercer um controle na remessa de lucros para o exterior, os empresários industriais não se entusiasmassem tanto (3, p. 102). Essa “pequena” diferença de enfoque sobre o nacionalismo-desenvolvimentista se aprofundou nos anos 60.

Uma vez industrializado o país, as esquerdas passaram a exigir a efetiva democratização da sociedade e uma melhor redistribuição da renda. Parte das lideranças populistas, impulsionadas pelas esquerdas e pela crescente participação do proletariado industrial na vida política embarcaram na defesa das célebres “reformas de base”.¹⁴

De fato, o aprofundamento das teses nacionalistas pelas esquerdas enfraqueceu o pacto com a burguesia industrial, colocando em risco a vida constitucional do país. A UDN, infeliz no plano eleitoral, passou todo o período pós-45 tentando seduzir os mili-

tares de direita para uma aventura golpista, o que efetivamente conseguiu em 1964, colocando fim ao regime liberal.

Todo o clima de efervescência política e mobilização popular no final da década de 50 e início dos anos 60, em torno das “reformas de base”, reacendeu a discussão cultural e pedagógica. O próprio Governo, em 1958, através do Ministério de Educação e Cultura, baixou instruções para organização de “classes experimentais” no âmbito do ensino secundário (26, p. 196),¹⁵ o que despertou o interesse dos educadores no sentido de colocar na prática os princípios da Pedagogia Renovada tão discutidos desde os anos 30. Assim, na rede pública foram criados colégios experimentais (em São Paulo, por exemplo, o Vocacional da Lapa, os Pluri-curriculares, o Colégio de Aplicação da USP, etc). Na rede particular, principalmente nas escolas católicas, iniciou-se um movimento de renovação do ensino; as outrora tão combatidas idéias da Pedagogia Nova penetraram colégios confessionais (Colégio Santa Cruz, Colégio Madre Alix, etc). Através de convite da AEC (Associação de Educação Católica), o educador francês Pierre Faure ministrou cursos de treinamento de professores no Rio e em São Paulo, divulgando os métodos novos inspirados em Montessori e Lubienska (1). Dessa forma, se os educadores católicos faziam restrições ao pragmatismo de Dewey, paulatinamente foram aceitando a Pedagogia Nova através das correntes renovadas espiritualistas de Montessori e Lubienska.¹⁶

O movimento cultural dos anos 60 foi intenso e adquiriu uma conotação nova: a preocupação dos intelectuais jovens com a participação popular, com a “emergência do povo” no processo político nacional. Nesse contexto, onde se criava o CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) no plano sindical e revigorava-se a UNE (União Nacional dos Estudantes) no plano educacional e político, nasceram os diversos “movimentos de cultura popular” (MEB, MCPs, CPCs), geralmente guiados por um pensamento cristão e de esquerda (mas também abrigando marxistas-leninistas) (20, pp. 230-258;25).¹⁷

Do interior dos “movimentos de cultura popular” e “alfabetização de adultos”, e nutrido-se da ideologia nacionalista-desenvolvimentista isebiana, do pensamento moderno da Igreja Católica e dos princípios da Pedagogia Nova, floresceu a Pedagogia Libertadora, calcada originariamente nas experiências e teorizações de Paulo Freire (2; 21).¹⁸

A Pedagogia Libertadora nasceu como uma espécie de “Escola Nova Popular”, porém, paulatinamente, foi se desgarrando de alguns pressupostos liberais e assumindo uma postura mais crítica e próxima das postulações socialistas.¹⁹ O Golpe de 64, em parte, abortou o desenvolvimento da Pedagogia Li-

bertadora, que se refugiou no exterior e também no movimento de pré-escolas da década de 70, ressurgindo nos anos da “abertura política” nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base).²⁰

Como foi colocado, a aliança entre as esquerdas e a burguesia industrial, através daquilo que ficou conhecido como “pacto populista”, se tornou inviável na década de 60. Enquanto a burguesia tendia a deixar-se seduzir pelo imperialismo, e ante o temor da “república sindicalista” para a qual – segundo a direita exaltada – o país se encaminhava, as esquerdas uniam-se em torno das “reformas de base” e se dirigiam para o confronto. Pouco organizadas, as esquerdas foram pegas de surpresa pelos golpistas de 64 que, numa operação rápida, derrubaram um Presidente legitimamente eleito pela vontade popular (Jango) e levaram o país para o período ditatorial mais longo de sua história.

O período pós-64 promoveu uma reorganização do Poder. A burguesia industrial, que praticamente direcionou o desenvolvimento do país entre 45-64, foi substituída (mas não excluída dos benefícios) no comando do Estado por uma tecnoburocracia militar e civil aliada ao capital internacional. O proletariado urbano teve suas associações e instituições fechadas e a organização sindical passou a ser controlada de forma mais rígida pelo Ministério do Trabalho. A repressão se estendeu ao campo, onde as Ligas Camponesas foram dissolvidas à base da violência. Os órgãos de representação popular foram submetidos drasticamente ao controle do Executivo e os partidos políticos foram extintos. Grande parte das lideranças de esquerda foram cassadas impiedosamente. Com a nação sufocada, o novo bloco no Poder garantiu a preservação dos interesses do capital internacional promovendo a manutenção e expansão daquilo que ficou conhecido como processo de “internacionalização da economia brasileira” (23, pp. 233-245).

O nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela ideologia da Segurança Nacional, que passou a ter na ESG (Escola Superior de Guerra) o seu ponto de elaboração e irradiação. O “desenvolvimento com segurança”, carro chefe da ideologia do Estado pós-64, interpretava os problemas culturais, educacionais e artísticos dentro dos limites de uma representação excessivamente estreita. Toda produção cultural de 1964 a 1978 passou a receber controle rígido do Estado através da censura explícita ou velada. Toda a produção cultural passou a ser vigiada, a partir do pressuposto que os organismos culturais e educacionais mais facilmente abrigavam “elementos subversivos” e “simpatizantes do comunismo”(15).

A política educacional também teve de se adaptar rapidamente às diretrizes do Esta-

do-policial. A educação passou a ser vista como fator propício para o assistencialismo e para a difusão da nova ideologia oficial que visava, antes de tudo, “neutralizar os focos de subversão interna” (22, pp. 28-36).

A escola brasileira passou a ser acusada pelos tecnocratas como excessivamente politizada e de baixo rendimento. Para resolver essa situação aprovaram-se os acordos MEC-USAID que deveriam “modernizar o sistema escolar”.²¹ As escolas (do primário à Universidade) eram responsabilizadas pela baixa qualidade da mão-de-obra nacional e pela distribuição desigual da renda. Além disso, esse “mau ensino” era culpado pelo “despreparo da população para a vida democrática”, fazendo com que o povo acabasse votando em “líderes demagógicos” (na verdade, na ausência de lideranças legítimas, o povo votava no “menos pior”).

A proposta pedagógica oficial do Estado pós-64 se consubstanciou na Pedagogia Tecnista, baseada nos princípios da Teoria Geral da Administração (Taylor-Fayol), que procurava impor padrões de racionalização, eficiência e redução de gastos ao ensino brasileiro, nos moldes da visão empresarial-tecnocrática assumida pelo Estado (18, pp. 29-52).²²

Paralelamente ao desenvolvimento da pedagogia oficial, outras propostas se desenvolveram nos diversos estabelecimentos da rede particular de ensino. Algumas das iniciativas de desenvolvimento de pedagogias extra-oficiais cresceram à luz do dia e não foram molestadas diretamente pelo aparelho repressor do Estado, outras, no entanto, tiveram de optar pela “semiclandestinidadade, não por estarem vinculadas a correntes de pensamento mais radicais, e sim pelo clima de trevas criado pelos golpistas de 64.”²³

A Pedagogia Tradicional, em sua “forma pobre”, continuou sobrevivendo nas escolas públicas. É óbvio que sofrendo influências decisivas tanto da Pedagogia Nova como da Pedagogia Tecnista. Todavia, na sua “forma rica”, relativamente eficiente, foi resgatada pelos cursinhos pré-vestibulares e pelos grandes colégios particulares ao nível de 2º grau.

A Pedagogia Nova, por sua vez, teve alguns de seus princípios assimilados pelas escolas públicas. Todavia, em sua roupagem característica dos anos 60-70, ou seja, vestida pelas teorias piagetianas e por pinceladas da moderna teoria das comunicações (McLuhan), encontrou no movimento de proliferação de pré-escolas e nos grandes colégios particulares campo propício de desenvolvimento (anos 70).²⁴

Também a Pedagogia Libertadora passou a se aproveitar do espaço aberto com a proliferação de pré-escolas e de classes de alfabetização em escolas de 1º grau particu-

lares. No interior do movimento de proliferação de pré-escolas, a Pedagogia Libertadora passou a sofrer a concorrência da Pedagogia Freinet, que conquistou boa parcela de educadores desejosos em implementar experiências educacionais inovadoras (5, pp. XI-XVI).

A Reforma Universitária, a burocratização progressiva da atividade docente nos vários graus de ensino, a introdução de aulas de Educação Moral e Cívica (OSP, EPB, etc), a função ideológica (no sentido de falseamento da realidade) e cooptadora do MOURAL, Projeto Minerva e similares, as variadas formas de repressão aos educadores mais críticos e, principalmente, a decepção generalizada diante da lei 5692/71 (após alguns momentos de ingênua euforia),²⁵ levou boa parcela do professorado a refugiar-se no consolo de teorias mais propriamente anti-pedagógicas do que realmente voltadas para soluções no plano didático. Essas teorias se consubstanciaram em três correntes: as chamadas Pedagogias Não-Diretivas, as Teorias da Desescolarização e as Teorias Crítico-Reprodutivistas.

As Teorias de Desescolarização imprimiram críticas violentas à escola e ao autoritarismo dessa instituição, acabando por endossar a tese que advogava uma certa irrecuperabilidade da escola como instituição democrática; a grosso modo acreditava-se na “sociedade sem escolas”, engendrada nos escritos de Ivan Illich.²⁶

As Pedagogias Não-Diretivas nutriam-se de pressupostos já anunciados pela Pedagogia Nova. Todavia, apesar de seduzir alguns grupos de educadores que se consideravam críticos, essas diretrizes pedagógicas encaminharam-se por soluções conservadoras expressas, principalmente, no trabalho de divulgação dos escritos de Neill (Escola Summerhill), Carl Rogers, etc.²⁷

As Teorias Crítico-Reprodutivistas, por sua vez, iam além da “ingenuidade liberal” das Pedagogias Não-Diretivas ou da Teoria da Desescolarização, assumindo pressupostos weberianos e pinceladas marxistas. Todavia, eram restritas à medida que entendiam, a grosso modo, que a escola era um simples aparelho reproduzidor da ideologia dominante ou então um instrumento da classe dominante utilizado contra as classes populares.²⁸

Todo esse emaranhado de vertentes, que procuravam saídas para o impasse pedagógico, foi se solucionando à medida que a situação política do país foi se encaminhando para uma redemocratização.

De fato, nos anos finais da década de 70 o regime militar começava a dar mostras de esgotamento. A burguesia industrial já não mais se conformava em situar-se numa posição relativamente secundária no interior do pacto que sustentava a tecnoburocracia (mi-

litar e civil) no poder. O regime político imposto à nação após 64 baseava-se na aliança da burguesia com o capitalismo internacional sob a tutela da tecnoburocracia militar e civil, servindo-se do braço armado militar para excluir a participação do proletariado e das camadas médias. A partir de 1974 essa aliança passou a dar indícios de franca autodecomposição. Essa rachadura no bloco dominante foi aproveitada pelas camadas populares no sentido de pressionarem e exigirem a redemocratização do país.

O sistema partidário, mesmo contido por uma camisa de força produzida pela legislação autoritária, expressou, razoavelmente, as contradições do período. Em 1965 foram extintos os partidos (PTB, PSD, UDN, PSP, PSB, etc) e criado o bipartidarismo (ARENA – Aliança Renovadora Nacional e MDB – Movimento Democrático Brasileiro). A partir de 1974, e novamente em 1978, o MDB, aglutinando as insatisfações contra o Governo, venceu os pleitos para a renovação do Parlamento. Num dos últimos esforços para se perpetuar no poder, os setores dirigentes alimentaram a divisão das oposições forjando nova legislação para criação de novo quadro partidário (PDS, PP, PMDB, PDT, PT e PTB). Todavia, boa parcela da burguesia e das esquerdas reorganizaram a oposição na fusão do PP com o PMDB, propiciando novamente derrotas ao Governo (PDS) e renunciando o fim do regime militar.

Esse quadro de oxigenação da vida pública brasileira permitiu um reordenamento e um reavivamento da discussão educacional e pedagógica, principalmente entre os educadores de esquerda. A Anistia Política e a reintegração de intelectuais e educadores às universidades brasileiras contribuíram para uma retomada das discussões pedagógicas (1979).

O amadurecimento de boa parte das esquerdas durante os 20 anos de regime militar colaborou para o surgimento de um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo, em contraposição às Teorias Crítico-Reprodutivistas e às várias vertentes da Pedagogia Nova, que se fizeram passar por radicais durante bom tempo. Dentro desse quadro se insere a explicitação de uma formulação pedagógica que absorve e supera as concepções pedagógicas de esquerda dos anos 60 e 70 representadas, principalmente, pela Pedagogia Libertadora e pelas Teorias Crítico-Reprodutivistas (que se caracteriza mais como uma espécie de antipedagogia). Assim, explicita-se uma pedagogia que leva em conta o “saber popular” (ponto fundamental da Pedagogia Libertadora), mas que, em momento algum, despreza ou considera totalmente domesticador o saber erudito. Explicita-se uma peda-

gogia que está ciente da dominação burguesa sobre o aparelho escolar (ponto fundamental das Teorias Crítico-Reprodutivistas), mas que, em momento algum, entende a escola como instituição “inimiga” das classes populares. Para tal concepção a escola é o local de contradições, é um dos palcos da luta de classes e, sob esse clima de luta por hegemonia (concepção burguesa X concepção proletária), a escola cumpre a função de socializadora da cultura (saber gerado historicamente pela humanidade). Essa formulação tem se apresentado como Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.²⁹

Concluindo, é possível dizer que as idéias pedagógicas no Brasil, apesar de tudo, têm caminhado, entre processos contraditórios que, muitas vezes, apresentam retrocessos, num sentido de incorporar e satisfazer, cada vez mais, os interesses das camadas populares. De fato, a emergência de uma pedagogia circulante no âmbito da Concepção Dialética em Filosofia da Educação³⁰, faz parte de um processo de recuperação e continuidade das teorias educacionais esboçadas pelos trabalhadores, em momentos oportunos, ao longo da história republicana³¹

Todas as pedagogias citadas, na verdade, não se apresentam como formas puras na realidade da vida escolar e na cabeça dos educadores. De fato, o professorado (1º, 2º e 3º graus) vem incorporando princípios diferentes (e muitas vezes conflitantes) das diversas pedagogias.³² Assim, o trabalho docente (atual), o trabalho pedagógico de sala de aula, é o resultado de um amálgama de diversas tendências pedagógicas. Isto, à primeira vista, poderia levar a conclusões conservadoras e desanimadoras. Afinal, se o destino de toda nova concepção pedagógica, ao chegar na rede de ensino (público ou privado), é o de se transformar em “salada teórica”, qual a vantagem, então, de se lutar por uma nova concepção?

Ora, na verdade não se trata apenas de lutar por mais uma pedagogia, mas sim de exercer uma batalha pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática, e democrática justamente pelo fato de que corre no mesmo sentido dos interesses (de classe) da maioria da população, que são os trabalhadores. Isso significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores – e é o que ocorre hoje com a escola pública – pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino, de forma análoga à transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores. Na verdade, de uma certa forma caótica, isso vem ocorrendo; a cada ano que passa os educadores tentam novas fórmulas para abrigar os filhos dos trabalhadores que pressionam o Poder Público reivindicando mais escolas e insistindo numa reformulação pedagógica.³³ É

nesse sentido que emergem pedagogias vinculadas aos interesses populares e filiadas aos projetos de transformação radical da estrutura econômica e social vigentes, indicando caminhos de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

NOTAS

1. O período anterior à República não pode ser considerado fundamental para a formação da Pedagogia Tradicional, conforme ela é entendida neste texto. Na Colônia e no Império a teoria educacional hegemônica era a Pedagogia Jesuítica. Neste artigo a Pedagogia Jesuítica compõe, juntamente com as teorias pedagógicas científicas, uma síntese responsável pela Pedagogia Tradicional brasileira, e tal síntese se consubstanciou principalmente na Primeira República.
2. Sobre a penetração das idéias de Pestalozzi e Herbart no meio intelectual, na transição do Império para a República, ver: Lourenço Filho, M.B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo, Melhoramentos, 1954, p. 54. Sobre a Pedagogia Tradicional como fundamento da teoria educacional endossada pelos educadores liberais e positivistas do início do século, ver: Reis Filho, C. *A Educação e a Ilusão Liberal*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981, pp. 49-68.
3. O pensamento liberal atribua à ignorância popular a culpa pelos problemas sociais. O discurso de Rui Barbosa, na transição do Império para a República, é significativo nesse sentido: "Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se assila nas entranhas do país" (16, p. 61).
4. A Primeira República foi testemunha da gênese do Movimento Operário Brasileiro. Pode-se dizer que seis correntes políticas disputaram à hegemonia do Movimento Operário no período: socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas (PCB), católicos, "trabalhistas" e "amarelos". Dentre as correntes de esquerda (socialistas, libertários e comunistas) proliferaram iniciativas em favor da educação popular. Os socialistas tiveram hegemonia no Movimento Operário no período 1889-1906. Fundaram "escolas operárias", jornais, bibliotecas populares, etc. Os libertários dominaram o Movimento Operário entre 1906 e 1922, contribuindo para a educação com três iniciativas características: Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais e Escolas Modernas baseadas na Pedagogia Racionalista de Ferrer. Os comunistas, através do PCB (1922) contribuíram através da educação política (formação de quadros) e da formulação de uma plataforma de política educacional para o Movimento Operário. Mais detalhes sobre o assunto ver: Ghiraldelli, P. *Pedagogia, Educação e Movimento Operário na Primeira República*. São Paulo, PUC, 1986 (dis. de mestrado).
5. Para uma descrição das idéias básicas da Pedagogia Nova (sob uma ótica escolanovista), ver: Gilberto, R. *As idéias atuais em pedagogia*. Santos, Martins Fontes, 1974. Um confronto entre a Pedagogia Nova (Dewey) e a Pedagogia Tradicional (Herbart) (também sob uma ótica escolanovista), ver: Brubacher, J. *A Importância da Teoria em Educação*. Rio de Janeiro, INEP, 1961, pp. 23-40. Para um estudo sobre a Pedagogia Nova no Brasil ver o livro que é, praticamente, o marco histórico da entrada dessa concepção no país: Lourenço Filho, M.B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos, s. d. (publicado pela primeira vez em 1929).
6. Tanto o "ciclo de reformas" como as Conferências projetaram no cenário nacional os jovens intelectuais que se colocaram na vanguarda desses movimentos. Reformas: Sampaio Dória (1920 - São Paulo); Lourenço Filho (Ceará - 1922); Anísio Teixeira (Bahia - 1924); Bezerra de Menezes (Rio Grande do Norte - 1925); Antônio Carneiro Leão (Distrito Federal - 1922); Antonio Carneiro Leão (Pernambuco - 1928); Lisímaco da Costa (Paraná - 1927); Francisco Campos (Minas Gerais - 1928); Fernando de Azevedo (Distrito Federal - 1928). Sobre o movimento de modernização do ensino nos anos 20 e 30 ver: Leme, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (150):255-72, maio/jun. 1984. Ver também: Azevedo, F. *A Cultura Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1964, pp. 655-711. Sobre as Conferências Nacionais de Educação ver: Cunha, L. A. A Organização do Campo Educacional: As Conferências de Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas (9):5-48, maio 1981.
7. Dentre os signatários do Manifesto era possível encontrar três correntes de pensamento: os "liberais elitistas" liderados por Fernando de Azevedo; os "liberais igualitaristas", cujo expoente máximo era Anísio Teixeira; e os simpatizantes do socialismo, representados por Paschoal Leme e Hermes Lima (8). Sobre novas hipóteses a respeito do papel histórico do Manifesto de 32 ver: Cury, C.J. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Educação & Sociedade*. Campinas (12):5-14, set. 1982.
8. Sobre a crítica dos Católicos aos escolanovistas é interessante consultar o pensamento de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athaide) através de: Moraes, R. *História e Pensamento na Educação Brasileira*. Campinas, Papirus, 1985, pp. 81-98.
9. Educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, etc, conviveram e, em vários momentos, apoiaram o Estado Novo. Outros, ao contrário, se posicionaram em favor da democracia, como foi, por exemplo, o caso de Anísio Teixeira, Paschoal Leme, etc. Tais divergências no campo político, todavia, não os impedia de aceitarem como teoria válida os pressupostos da Pedagogia Nova o que, provavelmente, significava um relativo compromisso com a tese liberal da neutralidade da educação e da pedagogia. Sobre as concepções pedagógicas escolanovistas aceitas por Paschoal Leme ver: Leme, P. *Estudos de Educação*. Rio de Janeiro, Tupã, 1953. Sobre as concepções pedagógicas

- escolanovistas de Anísio Teixeira ver: Teixeira, A. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.
10. O PCB teve vida legal entre 1945-47, quando cresceu vertiginosamente; o PSB (Partido Socialista Brasileiro) abrigou social-democratas, trotskistas, libertários e até elementos de direita. Outros partidos como o PSP (Partido Social Progressista) e o PDC (Partido Democrata Cristão) conseguiram razoável penetração nas camadas médias. Ver: Carone, E. *O Movimento Operário no Brasil*. São Paulo, Difel, 1981.
 11. Sobre a cronologia da tramitação do projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ver: Saviani, D. *Educação Brasileira – Estrutura e Sistema*. São Paulo, Saraiva, 1978, pp. 115-137.
Em 1952, o professor Paschoal Leme escrevia que mais importante que a interminável discussão sobre a “diretrizes e Bases” era a luta pelo “cumprimento expresso do que determina a Constituição em vigor”. Para ele, na época, “a primeira e mais tremenda deficiência de nossa organização escolar, em todos os graus e modalidades de ensino, como todos estão fartos de saber, é a deficiência quantitativa”. Para maiores detalhes do pensamento de Paschoal Leme sobre a discussão da Lei de Diretrizes e Bases, ver: Leme, P. *Estudos de Educação*. Rio de Janeiro, Tupã, 1953, pp. 255-262.
 12. É significativo o trecho seguinte do *Manifesto de 59*: “Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva (...)”. Para um estudo sobre o *Manifesto de 59* e sobre os textos publicados durante a Campanha de Defesa da Escola Pública, ver: Barros, R.S.M. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Pioneira, 1960.
A necessidade de manter coesa a Campanha de Defesa da Escola Pública levou os educadores de esquerda a moderarem qualquer ímpeto de críticas às pedagogias liberais. Em 1960, Florestan Fernandes escreveu: “Participam da Campanha de Defesa da Escola Pública pessoas de diferentes credos, políticos (...) Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! (...) Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada tem a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas” (12, p. 427).
 13. Sobre o ISEB, ver: Sodré, N.W. *História da História Nova*. Petrópolis, Vozes, 1985.
 14. Reformas de Base: reforma eleitoral – consistia na extensão do direito de voto ao analfabeto; reforma tributária – aumentar a receita do Estado através da taxa dos mais ricos; reforma agrária – desapropriação do latifúndio improdutivo; reforma urbana – limitar o número de imóveis que um capitalista poderia ter; reforma bancária – nacionalização e estatização dos bancos; reforma universitária – modernização e democratização da Universidade reorientando sua atuação no sentido de satisfazer interesses populares (7, p. 51).
 15. Na exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura para a criação das “classes experimentais” destacava-se a necessidade de se forjar “oportunidade para o ensaio de modalidades de ensino do segundo grau que procurem harmonizar o ensino acadêmico com as tendências a dar ao ensino secundário um sentido mais concreto de formação para tarefas e responsabilidades da vida social e profissional” (26, pp. 196-197).
 16. Sobre as divergências entre a corrente deweyana e montessoriana, ver: Eby, F. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre, Globo, 1961, pp. 549-550.
Sobre a evolução do pensamento educacional católico no Brasil é interessante consultar: Góes, M. “Escola Pública: História e Católicas”. In: *Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Loyola, 1984, pp. 162-183.
O professor Flávio Luizetto, que trabalhou no Colégio confessional “Rainha da Paz” (SP), na transição dos anos 50 para os anos 60, acrescenta que também as idéias de Piaget, Freinet, Paulo Freire acabaram penetrando nesses estabelecimentos.
 17. Sobre os “movimentos de cultura popular”, ver: Fávero, O. *Cultura Popular – Educação Popular – Memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983. E também: Góes, M. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler – 1961/1964 – Uma Escola Democrática*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
 18. Ver: Freire, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio, Paz e Terra, 1976; *Pedagogia do Oprimido*. Rio, Paz e Terra, 1985; *Extensão ou Comunicação?*, Rio, Paz e Terra, 1983; *Conscientization*. Buenos Aires, Busqueda, 1974.
 19. Ver: Freire, P. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio, Paz e Terra, 1982.
 20. Ver: Queiróz, J. (org.) *A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base*. São Paulo, Paulinas-Educ. 1985.
 21. Para um estudo sobre os acordos MEC – USAID, ver: Tavares, J.N. *Educação e Imperialismo no Brasil. Educação & Sociedade*. Campinas (7): 5-53, set. 1980. Sobre a política educacional durante os vinte anos da Ditadura Pós-64, ver: Cunha, L.A. & Góes, M. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
 22. Para uma crítica à Pedagogia Tecnicista, ver: Saviani, D. *Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984, pp. 75-86. E ainda: Saviani, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983, pp. 15-19. Libâneo, J.C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo, Loyola.
 23. Em Curitiba (PR), na década de 70, a política chegou a fechar uma pré-escola e prender seus professores que foram acusados de subversão – eles trabalhavam com métodos piagetianos!
 24. A partir do início dos anos 60 a Pedagogia Nova “esquecia” seus antigos mentores (Dewey, Kilpatrick, etc – e também os textos

- mais democráticos de Anísio Teixeira) e endossava as teses da psicologia genética de Jean Piaget. De certa forma, a versão da Escola Nova baseada no neopositivismo piagetiano alcançou razoável divulgação no Brasil nos anos 70. O Estado pós-64 absorveu e incorporou esse movimento, integrando nas bibliografias de concursos oficiais para ingresso no magistério público os textos piagetianos e o tecnicismo educacional. Na verdade, o tecnicismo pedagógico e o escolanovismo piagetiano não eram incompatíveis, pelo contrário, ambos se fundamentavam na ideologia liberal que sustentava o caráter técnico-neutro da educação. Ver: Piaget, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970.
25. Alguns professores, enjaulados pela ideologia dominante, ainda hoje, repetem ingenuamente que "a lei era boa, só que os erros surgiram na aplicação"!
 26. Para uma crítica contundente à desescolarização, ver: Snyders, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa, Moraes, 1981.
 27. Para uma crítica objetiva ao não-diretívismo, ver: Snyders, G. *Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas?* Lisboa, Moraes, 1978.
 28. Ver: Althusser, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença, s.d. Bourdieu & Passeron. *A Reprodução*. Rio, Francisco Alves, 1982. Establet & Baudelot. *A Escola. Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro (35):93-125, 1974. Alguns textos influenciados pelos crítico-reprodutivistas: Cunha, L.A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio, Francisco Alves, 1975. Rossi, W. *Capitalismo e Educação*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Dart, 1977. Para uma crítica ao reprodutivismo, ver: Petit, V. As Contradições de "A Reprodução". *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo (43):43-51, nov. 1982.
 29. Sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ver: Saviani, D. *Escola e Democracia*. Cortez e Autores Associados, 1983. Libâneo, J.C. *Redemocratização da Escola Pública*. São Paulo, Loyola, 1985. Cury, C.J. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981. Na mesma linha desses autores, ver: Ribeiro, M. L.S. *A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984. E ainda: Ghiraldelli Jr., P. *Trabalho do Magistério, Pedagogia Dominante e Pedagogia de Oposição*. Rio Claro, UNESP, 1986 (mim.) (a sair na *Revista da ANDE*). Sobre a polémica em torno do livro *Escola e Democracia*, ver: Nosella, P. *Pedagogia Tradicional e Pedagogia Moderna. Educação & Sociedade*. Campinas (23):106-136, abril 1986. Ghiraldelli Jr., P. *A Vara Teimosa. Educação & Sociedade*. Campinas (24):116-146, ago. 1986.
 30. Ver: Saviani, D. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In: Mendes, D.T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio, Civilização Brasileira, 1984.
 31. Sobre a articulação de uma pedagogia ligada aos interesses das camadas populares, ver: Ghiraldelli Jr., P. *Educação Popular e Movimento Operário na Primeira República*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (57):30-39, maio 1986.
 32. Existem tentativas interessantes e bem sucedidas no sentido de captar e descrever o amálgama teórico que se forma na cabeça dos professores em contato com as diversas pedagogias. Sobre isso, ver: Ribeiro, D. *Nossa Escola é uma Calaridade*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984, pp. 61-65. E também: Saviani, D. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In: Mendes, D.T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, pp. 40-43.
 33. A Gestão Guiomar Namó de Mello na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (Gestão Mário Covas), a construção dos CIEPS por iniciativa do Governo Brizola-Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, são exemplos (distintos de atuação de grupos de esquerda no controle dos aparelhos de Estado e, conseqüentemente, de iniciativas no sentido da resolução dos problemas referentes à educação das camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AVELAR, G. *Renovação Educacional Católica*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
2. BEISIEGEL, C. *Política e Educação Popular*. São Paulo, Ática, 1982.
3. BRESSER PEREIRA, L.C. *Desenvolvimento e Crise no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
4. BUFFA, E. *Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Particular*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
5. CABRAL, M.J. *De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática*. São Paulo, Hemus, 1978.
6. CARONE, E. *O Movimento Operário no Brasil*. São Paulo e Rio, Difel, 1981, vol. II.
7. CUNHA, L.A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
8. CURY, C.J. *Ideologia da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
9. DULLES, J.F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1973.
10. DULLES, J.F. *O Comunismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
11. FAORO, R. *Os Donos do Poder*. Porto Alegre, Globo, 1979.
12. FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Edusp, 1966.
13. FERREIRA, S.C. *A Primeira Conferência Nacional de Educação*. São Carlos, UFSCar (mim.).
14. GHIRALDELLI JR., P. *Pedagogia, Educação e Movimento Operário na Primeira República*. São Paulo, PUC-SP, 1986 (dis. de mestrado).
15. IANNI, O. O Estado e a Organização da Cultura. *Revista Civilização Brasileira*. São Paulo(01):216-241, 1978.
16. LOURENÇO FILHO, M.B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo, Melhoramentos, 1954.
17. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília 65 (150):407-425, maio/ago. 1984.

18. MELLO, G.N. (org.) *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo, Loyola, 1986.
19. NAGLE, J. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo e Rio de Janeiro, Difel, 1978, vol. II, tomo III.
20. PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1983.
21. PAIVA, V. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
22. SAVIANI, D. A Política Educacional no Conjunto das Políticas Sociais. In: *Simpósios da III CBE*. São Paulo, Loyola, 1984.
23. SINGER, P. Interpretação do Brasil: Uma experiência histórica de Desenvolvimento. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo, Difel, 1984, vol. IV, Tomo III.
24. SINGER, P. O Brasil no Contexto do Capitalismo Internacional. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo e Rio de Janeiro, Difel, 1985, vol. I, tomo III.
25. WANDERLEY, L.E. *Educar Para Transformar*. Petrópolis, Vozes, 1984.
26. WARDE M. & RIBEIRO, M.L.S. O Contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil. In: GARCIA, W. (org.) *Inovação Educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.

* PAULO GHIRALDELLI Jr. é professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, Rio Claro.

Fatores biográficos influenciando na criatividade da mulher brasileira

**SOLANGE WECHSLER
MARIA C. R. F. GUERREIRO**

A mulher vem sendo subjugada intelectualmente e criativamente, na sociedade ocidental e na oriental. Esta opressão sobre a mulher vem do cultivo de padrões culturais, impostos pela sociedade, que lhe são transmitidos desde a infância.

Na infância, já se pode observar clara diferenciação na educação dos dois sexos. Para a menina, é ensinado um comportamento de passividade, enquanto que para o menino é reforçado um comportamento mais agressivo. É dada mais proteção à menina, mais indulgência com as lágrimas, tentando ampará-la contra a angústia e a solidão. Ao contrário, para o menino, existe todo um ensinamento voltado para que ele se torne independente, livre, que ele seja forte e não chore, principalmente, pois corre o risco de virar mulher (Beauvoir, 1949).

Desde cedo, o brinquedo preferencialmente dado à menina será a boneca, transmitindo-lhe assim que a sua função será a de ser bonita como uma boneca, e a de tomar conta de alguém, como um filho, que a sua boneca representa. Outro brinquedo a ser ensinado à menina será o de fazer comidinha ou de bordar, imitando assim o papel da mãe em casa, e inculcando-lhe o valor pela vida doméstica. Por outro lado, nos brinquedos dados ao menino, existe uma ênfase maior no desenvolvimento intelectual e motor, como quebra-cabeças, jogos de armas, pequenos laboratórios, etc.

No desenrolar de sua infância, a menina cada vez mais se defronta com a superioridade masculina. Esta se manifesta principal-

mente em casa, quando seu pai tem sempre a última palavra e é visto como todo-poderoso. O menino aprende a superioridade paterna como uma rivalidade, enquanto que à menina é transmitida a submissão (Beauvoir, 1949).

A submissão ao homem é transmitida à menina sob diferentes formas: a religião, livros de histórias, livros escolares e anúncios de televisão. A mensagem dada é sempre a mesma, através de diferentes maneiras: à mulher cabe a tarefa de cuidar para que a sua casa seja bonita, que cheire bem, que tenha uma comida saborosa, para que o marido e os filhos se sintam confortáveis, não se esquecendo nunca de ser uma boneca fisicamente bem atrativa. O modelo de Cinderela que espera que um homem tome as decisões por ela, é ensinado à mulher a todo momento (Dowling, 1981).

Durante a sua vida escolar e juventude, novamente a mulher sentirá a pouca ênfase que é dada à sua intelectualização pela sociedade. A mensagem, geralmente dirigida à adolescente mulher, é de que os estudos existem apenas para preencher o tempo necessário para encontrar seu companheiro ou futuro marido. Para o adolescente homem, a mensagem é bem diferente: os estudos são vistos como algo muito importante para que ele se torne um bom profissional, ganhe um bom salário e possa sustentar uma mulher. Desta maneira, à mulher nada mais resta do que esperar um outro alguém que possa cuidar dela, passando assim dos braços dos pais de quem dependia para os braços de outra pessoa, de quem continuará a depender.

A vivência sexual é também dirigida de

diferente maneira para os dois sexos. Ao garoto adolescente é dada liberdade de experimentar seu corpo, enquanto que à garota adolescente é pedido para esperar até o casamento. O padrão de comportamento, ativo para o homem, passivo para a mulher, se estende das outras áreas também para a área sexual. As próprias mudanças que ocorrem no corpo durante o período adolescente são explicadas pelos meios de comunicação muito mais detalhadamente para o sexo masculino do que para o feminino, que se assusta quando na relação sexual livre acontece gerar um ser.

É só através do casamento e da maternidade que a mulher se realiza, segundo a sociedade. Esta visão é causadora de grandes problemas emocionais naquelas mulheres que não conseguiram encontrar um companheiro ideal ou ter um filho. Nenhum estímulo vem da sociedade no sentido de que é importante para a mulher se auto-encontrar, mas sim que ela será reconhecida e estimada pelo melhor bolo que cozinhar, pela casa mais bonita que tiver, mais limpa, etc. Quando os filhos crescer e precisarem menos dela, ocorre, para a grande maioria, o questionamento de “quem sou eu ou para que eu sirvo”, período este que foi chamado por alguns autores (Mednick, Tangri, Hoffman, 1975) de “síndrome do ninho vazio”. Muitas mulheres conseguem superar este período através da participação ativa em obras sociais, onde seguem a mesma linha da educação recebida: ser para alguém, realizar-se através de alguém.

Estas mensagens podem vir a ser transmitidas mais francamente em algumas famílias, mas elas ainda são as mensagens predominantes na cultura ocidental. O efeito destas mensagens sobre as mulheres tem sido comprovado através de inúmeras pesquisas, onde se demonstrou que estas mensagens levam as mulheres a desenvolverem barreiras internas que as impedem de se auto-realizarem.

Hornes (1972), por exemplo, estudou o porquê as mulheres têm medo do sucesso. Pediu-se a uma amostra de 99 mulheres norte-americanas que escrevessem sobre o seguinte tema: “Nas provas finais do curso de Medicina, Ana percebeu que obteve as melhores notas da classe.” Os temas desenvolvidos pelas mulheres mostraram que elas associavam brilhantismo intelectual com perda da feminilidade, com rejeição social, ou uma grande destruição pessoal. As respostas das mulheres deste estudo, significantemente, mostravam conseqüências negativas para Ana, medo que ela se tornasse lésbica ou que nunca pudesse se casar. Este mesmo tema

(com personagem chamado João) foi aplicado em 88 homens, e os resultados não apontaram existência significativa do medo ao sucesso, como aconteceu com as mulheres.

Fox (1979) estudou as características de adolescentes norte-americanos, de ambos os sexos, que se salientaram em matemática no exame vestibular (SAT). Os resultados mostraram que as meninas subestimam as suas habilidades enquanto que os meninos superestimavam as deles. As meninas percebiam a Matemática como sendo menos importante para o seu futuro do que os meninos, e não tinham ainda bem definidos os seus planos de carreira profissional. Os valores das adolescentes mulheres eram mais de cunho social ou artístico do que intelectuais, e consideravam a habilidade matemática como sendo mais uma área masculina do que feminina.

Apesar de serem muito fortes as mensagens transmitidas pela cultura, no sentido de reprimir o potencial intelectual e criativo das mulheres, podemos notar que muitas mulheres conseguem superar estes ensinamentos e se sobressaírem. Inúmeras pesquisas têm sido feitas, principalmente nos Estados Unidos, a fim de se investigar quais foram as variáveis influenciantes na biografia destas mulheres que as ajudaram a superar estas barreiras sociais.

Rieger (1982), por exemplo, estudou as características de vida de mulheres norte-americanas altamente criativas e pouco criativas. Os resultados apontaram que as mulheres altamente criativas se diferenciavam das menos criativas por possuírem um maior sentimento de independência e um maior comprometimento com a carreira profissional. Além disto, as mulheres altamente criativas se caracterizavam por serem solteiras ou terem casado tarde, terem menos filhos, e não sentirem dificuldades em combinar a vida profissional com a vida familiar.

Rieger e Blaubergs (1979) revisando estudos com mulheres criativas norte-americanas, observaram que a grande maioria destes apontavam certos traços comuns nas mulheres criativas norte-americanas: maior independência, maior conformismo e maior preponderância de características de personalidade consideradas “masculinas”. Comparando mulheres criativas com homens criativos, perceberam que estes dois grupos se assemelhavam mais entre si nos traços de personalidade do que com os homens e as mulheres da população em geral. Postularam, assim, que a personalidade criativa seria andrógona, no sentido de que homens e mulheres criativos conseguiram combinar dentro de si tanto os traços considerados “mas-

culinos” pela sociedade, quanto os traços considerados “femininos”.

A falta de estudos com mulheres criativas brasileiras levou-nos a questionar o que acontece no nosso país. Com base nas pesquisas feitas com mulheres criativas norte-americanas, foram levantadas as seguintes hipóteses:

A mulher criativa brasileira teria:

a) **na infância e adolescência:** maior influência do pai do que da mãe; maior preferência por brinquedos e atividades “masculinas”; menor necessidade de dependência; mais interesses artísticos e criativos.

b) **na vida escolar:** menor necessidade de dependência; maior necessidade de intelectualização.

c) **no trabalho:** maior assertividade de comportamento; menor necessidade de dependência; maior necessidade de intelectualização.

d) **na família:** menor necessidade de se realizar através dos outros; maior divisão de tarefas e papéis.

e) **na vida sexual:** menor tendência à passividade; maior abertura à vivência sexual.

f) **personalidade:** mais impulsiva, emotiva; mais inconformista; mais idealista.

MÉTODO

AMOSTRA: a amostra foi composta de 77 mulheres da cidade de Brasília, de nível sócio-econômico médio-alto, havendo mulheres casadas, desquitadas e solteiras.

Estas mulheres pertenciam a diferentes áreas profissionais e apresentavam, em diferentes graus, uma produtividade criativa já reconhecida publicamente.

INSTRUMENTOS:

a) **Questionário biográfico:** Foi construído um questionário, de escala tipo likert de 5 (muito frequentemente), a 1 (muito raramente). Os itens abrangiam as áreas de: infância, adolescência, escolaridade, trabalho, família, sexualidade e personalidade (5 itens para cada área).

b) **Teste pensando criativamente com figuras** (Torrance, 1966). Foi utilizado uma das atividades deste teste, que consiste em uma série de rabiscos que devem ser completados para formarem figuras.

Esta atividade foi corrigida pelas características criativas apresentadas nos desenhos, procedimento este validado por Torrance e Ball (1980). As características inves-

tigadas foram: emoção, movimento, fantasia, perspectiva incomum (figuras vistas de ângulo), perspectiva interna (figuras vistas por dentro), uso de contextos e combinações.

c) **Teste pensando criativamente com palavras** (Torrance, 1966). Foi utilizado uma das atividades deste teste, que pede a pessoa para hipotetizar as conseqüências de uma situação impossível, descrita no teste.

Esta atividade foi corrigida pelas características criativas verbais, validadas por Wechsler (1981). As características verbais investigadas foram: emoções, analogias, fantasias.

d) **Questionário sobre realizações criativas:** Este instrumento foi composto de perguntas abertas sobre realizações em diferentes áreas, que foram reconhecidas publicamente. As áreas investigadas foram: literatura, teatro, pintura, decoração, escultura, tecelagem, ciências, negócios, esportes, cinema, fotografia, culinária, decoração e modas.

PROCEDIMENTO: Foram realizadas entrevistas individuais com os sujeitos para aplicação dos instrumentos. Após a correção do questionário biográfico, este foi validado através da análise fatorial.

A análise da regressão foi feita posteriormente, para investigar os efeitos dos fatores encontrados no questionário biográfico sobre as variáveis dependentes: realizações, criativas, criatividade verbal e criatividade figural. A correlação de Pearson foi também utilizada para comparar as variáveis dependentes entre si.

RESULTADOS

Através da análise fatorial, foram encontrados 12 fatores, a serem explicados a seguir:

Fator 1 – chamado de “Realização através dos outros” onde a preponderância dos itens revela a preferência de se realizar através dos filhos e do marido, mostrando também bastante controle emocional.

Fator 2 – denominado de “Rigidez e controle”, onde os itens revelam uma pessoa rígida, não perdendo as faltas alheias e pouco emotiva.

Fator 3 – chamado “Passividade com conflito”, onde os itens demonstram uma atitude bastante passiva frente ao homem, mas revelam também uma atitude de conflito ou insatisfação frente a esta passividade.

Fator 4 – denominado “Curiosidade”, revela uma mulher idealista, interessada por novas idéias, dando pouca importância à vida social.

Fator 5 – denominado “Realização pessoal”, indica na maioria dos itens, uma pessoa centrada em si mesma, pouco preocupada com opiniões contrárias de colegas, e empenhada na sua auto-realização.

Fator 6 – chamado de “Autoritarismo”, revela através de agrupamento de itens, uma mulher dominadora, que gosta de ter sempre a última palavra.

Fator 7 – denominado “Assertividade com conflito”, mostra uma mulher que luta pelos seus direitos, que defende as suas opiniões frente aos homens, porém, não está muito tranqüila internamente.

Fator 8 – chamado de “Submissão ao papel feminino”, demonstra uma mulher que absorveu grande parte dos papéis exigidos à mulher pela sociedade.

Fator 9 – denominado de “Identificação com a mãe e conflito”, revela uma mulher que teve grande influência da mãe na infância e adolescência, porém, não aceita muitas das atitudes tomadas por ela.

Fator 10 – chamado de “Intelectualização”, mostra uma pessoa centrada na vida intelectual, preferindo sempre as tarefas mais difíceis e buscando melhorar seu desempenho através de cursos de especialização.

Fator 11 – denominado “Originalidade e conflitos”, revela uma pessoa que busca ser diferente o original nas suas ações, porém, bastante intranqüila nestes seus comportamentos.

Fator 12 – chamado de “conformismo e medo do novo”, mostra uma pessoa passiva frente ao homem, obediente aos pais e professores, convencional nos seus comportamentos, com muito medo de arriscar.

Os 12 fatores acima relacionados foram então usados na análise de regressão para a predição das variáveis: realizações criativas (reconhecidas publicamente), criatividade verbal e criatividade figural. Estas duas últimas variáveis se referem à criatividade em potencial, não necessariamente já reconhecidas publicamente.

Tabela 1

ANÁLISE DA REGRESSÃO DOS FATORES COM AS REALIZAÇÕES CRIATIVAS

Descrição do Fator	R ²	Mudança R ²
Passividade/Conflito	0,2687	0,2687
Originalidade/Conflito	0,4218	0,1531
Autoritarismo	0,4543	0,0325
Rigidez e Controle	0,4929	0,0386
Identificação com a mãe e		
Conflito	0,5031	0,0102
Submissão ao papel feminino	0,5102	0,0071
Realização através do outro	0,5124	0,0022
Conformismo/Medo do novo	0,5158	0,0034
Intelectualização	0,5163	0,0005
Curiosidade	0,5170	0,0007
Realização Pessoal	0,5171	0,0001

Tabela 2

ANÁLISE DA REGRESSÃO DOS FATORES COM A CRIATIVIDADE VERBAL

Descrição do Fator	R ²	Mudança R ²
Passividade/Conflito	0,0678	0,0678
Curiosidade	0,0992	0,0314
Originalidade/Conflito	0,1300	0,0307
Assertividade/Conflito	0,1442	0,0142
Intelectualização	0,1640	0,0198
Rigidez e Controle	0,1731	0,0091
Identificação com a mãe e		
Conflito	0,1816	0,0085
Conformismo/Medo do novo	0,1828	0,0012
Realização através do outro	0,1840	0,0019
Submissão ao papel feminino	0,1853	0,0006
Realização Pessoal	0,1855	0,0002

Tabela 3

ANÁLISE DE REGRESSÃO DOS FATORES COM A CRIATIVIDADE FIGURAL

Descrição do Fator	R ²	Mudança R ²
Intelectualização	0,0344	0,0344
Identificação com a mãe e		
Conflito	0,0605	0,0260
Originalidade/Conflito	0,0770	0,0165
Autoritarismo	0,0831	0,0061
Submissão ao Papel Feminino	0,0881	0,0050
Curiosidade	0,0926	0,0045
Assertividade/Conflito	0,0969	0,0043
Realização através do outro	0,0983	0,0014
Conformismo/Medo do novo	0,1007	0,0024
Passividade/Conflito	0,1009	0,0002

Nas tabelas de 1 a 3 estão apresentados os fatores que deram maiores contribuições à predição das realizações criativas, à predição da criatividade verbal e da criatividade figural.

Na variável de realizações criativas, os fatores encontrados como melhores preditores, em ordem decrescente de importância, foram: passividade com conflito, originalidade e conflito, autoritarismo, rigidez e controle, identificação com a mãe e conflito, submissão ao papel feminino, realização através do outro, conformismo e medo do novo, intelectualização, curiosidade, e, por último, realização pessoal.

Na variável de criatividade verbal, os fatores de preditores, em ordem decrescente, foram: passividade com conflito, curiosidade, originalidade e conflito, assertividade com conflito, intelectualização, rigidez e controle, identificação com a mãe e conflito, conformismo e medo do novo, realização através do outro, submissão ao papel feminino, e, por último lugar, realização pessoal.

A variável “criatividade figural” apresentou como melhores preditores os seguintes fatores, em ordem decrescente de importância: intelectualização, identificação com a mãe e conflito, originalidade e conflito,

to, autoritarismo, submissão ao papel feminino, curiosidade, assertividade com conflito, realização através do outro, conformismo e medo do novo, e, por último, passividade com conflito.

A correlação de Pearson demonstrou maior significância (0,05) entre as características criativas figurais e as realizações criativas do que entre as características criativas verbais e as realizações.

CONCLUSÕES E INTERPRETAÇÕES

Os resultados encontrados demonstram que a mulher brasileira, que se realiza criativamente, é uma figura bastante conflituada. Ela se debate em ser ou não passiva, em ser ou não original, em assumir ou não os papéis tradicionalmente impostos pela sociedade como femininos, que são o de conformismo, o de submissão ao masculino, o de realização através dos outros. É uma mulher que se identifica com a mãe, que tem medo de se arriscar e deixar de ser feminina e reprime assim grande parte de sua curiosidade e da sua vontade de se desenvolver intelectualmente e pessoalmente. Os traços presentes de autoritarismo e rigidez a ajudam a efetuar algumas realizações criativas, mas o conflito é marcante na sua personalidade, visualizando quase como impossível combinar auto-realização com feminilidade.

A mulher criativa na área verbal, ou seja, aquela que tem alto potencial criativo na área de expressão com palavras, apresenta também conflitos na sua personalidade. Ela demonstra estar em conflito entre ser passiva e ser assertiva e, apesar de curiosa intelectualmente, ela tem dúvidas quanto à sua originalidade. Ela se identifica com a mãe, embora em conflito com esta identificação, é conformista, submete-se aos papéis tradicionalmente impostos como femininos, se realiza através dos outros e deixa para o último lugar a sua realização como pessoa. Apesar de apresentar o fator rigidez, não apresenta o fator autoritarismo, que talvez a tivesse ajudado a ter suas realizações reconhecidas publicamente.

A mulher criativa figural, ou seja, aquela que tem alto potencial criativo na área da expressão com figuras ou desenhos, diverge um pouco da mulher criativa verbal. Ela é uma pessoa mais intelectualizada e apresenta uma identificação mais forte com a mãe. Ela é original, é curiosa, e também autoritária, se debatendo entre seguir ou não os papéis impostos como femininos. Está, portanto, em conflito entre ser ou não ser assertiva, ser ou não ser conformista, ser ou não ser passiva. O medo do novo a impede de se

arriscar, de tentar a ser reconhecida publicamente, o que também contribui a ausência do fator Rigidez e Controle. Esta mulher tem mais facilidade de se realizar publicamente do que a mulher criativa verbal, comparando-se a ordem dos fatores preditores.

Os resultados acima encontrados mostram que a mulher criativa brasileira diverge da mulher criativa norte-americana na sua maior identificação com a mãe, em uma maior submissão e dependência à figura masculina, e por colocar sua realização pessoal em último lugar.

É necessário que se faça um trabalho junto à mulher superdotada brasileira, seja na área criativa ou intelectual, no sentido de mostrar-lhe que é importante que ela busque a sua realização pessoal, que a sua intelectualização, a sua curiosidade, a sua originalidade, devem ser desenvolvidas e que por isto ela não deixará de ser feminina. É importante que a mulher superdotada brasileira possa vislumbrar que ser intelectual e ser produtiva não a impede de ser boa mãe, boa esposa ou companheira.

Os conflitos apresentados pelas mulheres criativas, aqui estudadas, mostram a necessidade de se implementar junto aos programas de atendimento aos superdotados, um programa de apoio psicológico, de clarificação de valores. Os programas, para os superdotados existentes no Brasil, tendem a se focarem, exclusivamente, no desenvolvimento do potencial cognitivo do superdotado, deixando de lado o emotivo. Porém, se a mulher superdotada não for ajudada a superar as armadilhas que a sociedade traça para ela, restringindo-a no seu desenvolvimento intelectual e criativo, ela nunca conseguirá realmente se auto-realizar ou produzir.

Um trabalho junto aos pais de garotas superdotadas se faz notar como sendo de grande importância. Os pais devem questionar os papéis impostos pela sociedade à mulher, e tentar educar suas filhas sem o preconceito do que deve ser o comportamento feminino ou masculino. O apoio que a família puder dar à mulher superdotada, neste sentido, vai lhe ser de grande ajuda para que esta consiga superar as dificuldades que encontrará no futuro.

As pessoas envolvidas na identificação e educação dos superdotados deverão estar cientes da dificuldade de ser mulher e ser superdotada na nossa cultura. Desta maneira, deverão se utilizar de modos múltiplos de identificação e também de atendimento, para que a mulher superdotada tenha compreensão e apoio, e possa conseguir superar as barreiras colocadas há séculos no seu caminho, conseguindo assim se auto-realizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUVOIR, S. De (1949) *Le deuxième sexe*. Éditions Gallinard, Paris.
- BIRNBAUM, J.A. (1975). Live patterns and self esteem in gifted family oriented and career comitted women. Em Mednick, M.T., Tangri, S.S. e Hoffman, L. W. *Women and achievement: social and motivational analysis*. Hemisphere Publishing Company, Washington, (Cap. 24).
- DOWLING, C. (1981) *Complexo de Cinderela*. Melhoramento, São Paulo.
- FOX, L. (1979) Changing times and education of gifted girls. In Galhager, J.J., *Gifted children: reaching their potential*. Kolk & Sons, Israel, p. 364-382.
- HONNER, M. (1972) Toward an undertanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28:2, 157-175.
- MEDNICK, M.T., TANGRI, S.S., HOFFMAN, L.W. *Women and achievement: social and motivational analysis*. Hemisphere Publishing Company, Washington, 1975.
- RIEGER, M.P. (1982) *Life patterns, coping strategies and support systems in high and low creative women*. Doctoral dissertation, University of Georgia.
- RIEGER, M.P. & BLAUBERGS, M.S. (1979) Creative women: their potential, personality, and productivity. *Canadian Women's Studies*, (1), n. 3, 16-21.
- TORRANCE, E.P. (1966) *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, Mass, Personnel Press.
- TORRANCE, E.P. & BALL, O.E. () *Fourth revision: streamlined scoring and interpretation guide and norms manual for figural form A, TTCT*. Athens, Georgia: University of Georgia, Georgia Studies of Creative behavior.
- WECHSLER, S. (1981) *Identifying creative strengths in the responses to the verbal forms of the Torrance tests of creative thinking*. Doctoral dissertation. University of Georgia. Dissertation Abstracts International, 42, 352.1-A.

* SOLANGE WECHSLER é Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

** MARIA DA CONCEIÇÃO R. F. GUERREIRO é Mestranda do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

Este trabalho foi apresentado no VI Seminário Nacional sobre Superdotados, realizado em Belo Horizonte de 10 a 13 de setembro de 1985.

Documento conclusivo do II Encontro de Revistas de Educação

Cumprindo decisão do Seminário de "Educação e Informação Educacional" realizado em Florianópolis em outubro de 1985, promovido pela *Revista Perspectiva* da UFSC e, financiado pelo CNPq, realizou-se em Campinas, em maio de 1986, o II Encontro de Revistas Brasileiras de Educação. O evento foi organizado pelas revistas *Educação e Sociedade* (CEDES), *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas) e *ANDE* (Associação Nacional de Educação), e financiado pelo CNPq, INEP e CAPES. Contou com a participação de 28 Revistas – editadas em vários estados do Brasil, por diferentes associações, entidades e universidades – e representantes das agências financiadoras que propõem políticas de apoio a edições do campo educacional. Contou, ainda, com a presença de representantes da FAE e da Secretaria de Planejamento do Ministério de Educação.

O tema central do Encontro "A busca de profissionalização das Revistas de Educação como questão de sobrevivência" orientou os debates em torno de quatro questões: 1) a produção das matérias para publicação; 2) a editoração; 3) a distribuição e divulgação; e 4) as políticas de apoio das agências financiadoras às Revistas de Educação.

O quadro apresentado pelas Revistas, no que se refere aos seus problemas específicos, mostrou, de forma contundente, as inúmeras dificuldades que enfrentam. De um lado, as dificuldades vão desde a obtenção de artigos de qualidade, até de infra-estrutura material e de recursos humanos para a sua publicação. De outro, a distribuição precária acaba prejudicando a socialização do conhecimento e

da informação, razão primeira da existência de uma revista.

Constatou-se, ainda, que embora muitos destes problemas sejam comuns a todas as Revistas, há diferenças segundo o vínculo de origem.

As Revistas ligadas às Universidades, que divulgam sobretudo trabalhos produzidos por seus pesquisadores, acabam muitas vezes fechando-se em si próprias não dando conta das inovações ocorridas no campo da Educação. Além disso, os entraves burocráticos, a falta de apoio financeiro e o pouco valor atribuído aos períodos acadêmicos científicos por parte da Universidade, acabam prejudicando a sua produção gráfica e periodicidade. Conseqüentemente, a distribuição é precária e, com freqüência, local.

As Revistas produzidas por associações, centros de estudos e pesquisa e por fundações, destinadas, em sua maioria, a um público mais diversificado e de âmbito nacional, encontram muitas vezes problemas para obtenção de artigos de acordo com a sua linha editorial. Isto compromete a qualidade, já que nem sempre a colaboração espontânea é de boa qualidade e há falta de recursos para pagamento de artigos encomendados. O resultado é que também estas Revistas acabam, por sua vez, não refletindo as tendências mais significativas do pensamento educacional brasileiro. A falta de recursos materiais compromete a periodicidade e, em decorrência, a credibilidade das mesmas face aos assinantes e a todo o sistema de distribuição.

Estas são apenas algumas das inúmeras dificuldades levantadas pelas Revistas. Tentando interferir nesse quadro, no sentido de transformá-lo para fazer frente às demandas

e exigências atuais da Educação brasileira e à necessidade de fortalecer o espaço de crítica da produção intelectual, o II Encontro apresentou as seguintes propostas:

– Criação de um grupo de trabalho para examinar a possibilidade de ser instituído um programa de apoio aos periódicos de Educação. Neste grupo estariam representadas agências de governo e editores de periódicos.

O grupo foi constituído pelas Revistas: *Perspectiva* – UFSC, *Educação e Sociedade* – CEDES, *Cadernos de Pesquisa* – FCC e *ANDE* – Associação Nacional de Educação, e Agências financiadoras: INEP, FAE, CNPq, FINEP, FAPESP, PROED/SESU.

– Organização pelo grupo de trabalho, de uma reunião dos Editores, durante a IV CBE, com o objetivo de colocá-los a par do andamento dos trabalhos.

– Organização de um *Caderno*, contendo a descrição das revistas brasileiras em educação, para ampla distribuição junto às escolas.

– Revisão dos critérios das agências financiadoras, à luz das reais necessidades das revistas, nas etapas de produção e circulação em função de públicos específicos.

– Criação de um programa de apoio às publicações científicas de Educação, visando:

- integrar o apoio à produção de periódicos ao da distribuição e divulgação;
- contemplar os vários públicos da área:

- professores de 1º e 2º graus;
- ensino superior;
- técnicos de órgãos oficiais, etc.

– Dotação de recursos das agências financiadoras para o Projeto do INEP, visando a criação de uma revista para os professores do ensino de 1º grau com distribuição ampla para todo o território nacional.

– Criação de um programa pelo MEC, através do INEP, de apoio às Revistas de Educação e Ensino, com recursos suficientes para atender às necessidades de produção, editoração, divulgação e distribuição dos periódicos dessas áreas.

– Proposição de que se faça anual ou bianualmente uma edição condensada, que di-

vulgue os resultados mais expressivos da produção acadêmica para outros públicos.

– Revisão de critérios das agências financiadoras, no sentido de vincular dotação de verbas à compra de assinaturas, possibilitando uma melhor distribuição (fazer a revista chegar às bibliotecas).

– Viabilização da venda das Revistas em encontros, congressos, através de *stands* organizados (verba de dotação para distribuição através de aluguel de *stand*, pagamento de pessoal para venda de assinaturas, etc.).

– Priorização, por parte das agências financiadoras, no que se refere às publicações destinadas aos professores do ensino de 1º grau, às Revistas ligadas a Instituições que atuam na área de Educação.

– Recomendação à FAE, CEDATE e SESU, para que façam assinaturas de mais Revistas de Educação para distribuir às escolas normais e de 1º e 2º graus.

– Preocupação com as condições de “produção de leitura” dos professores, principalmente os de 1º e 2º graus de modo que:

- sejam repensadas as suas condições de trabalho e o tempo a ser dedicado ao estudo, à pesquisa e à leitura;
- exista uma política voltada à instalação de infra-estrutura para organização dos materiais escritos, no âmbito das escolas de 1º e 2º graus, que propicie a organização desses materiais através de bibliotecários.

– Realização do III Encontro Brasileiro de Revistas de Educação, em 1987, em data e local a serem definidos pelo Grupo de Trabalho. De preferência, esse III Encontro deverá ocorrer fora do eixo Rio-São Paulo, promovido por Revistas diferentes das que organizaram o II Encontro.

Ficou decidido que o III Encontro realizar-se-á em Belo Horizonte, no final de 1987, durante 3 dias, sob a coordenação de *Educação em Revista* e *AMAE Educando*.

Campinas, 23 de maio de 1986
Goiânia, 04 de setembro de 1986.