

GUACIRA LOPES LOURO

030060

PRENDAS E ANTIPRENDAS:

UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO
RIO GRANDE DO SUL

Tese apresentada como exigência
parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação, área de
Filosofia e História da Educa-
ção, sob a orientação do prof.
Dr. Dermeval Saviani.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1986

Comissão Julgadora

Í N D I C E

	página
APRESENTAÇÃO	i
Iª PARTE - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E DE MÉTODO. . .	1
1. A Educação e a Sociedade.	1
2. A dominação homem-mulher.	7
3. A escola e as mulheres.	25
4. O Instituto de Educação - uma escola feminina gaúcha	28
IIª PARTE - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL. . .	39
1. Um pouco do Rio Grande antes de 30.	40
2. As Transformações na Sociedade e na Educação (1930-1945)	65
2.1 A "Escola Nova" para uma sociedade renovada. .	65
2.2 O Período do Estado Novo	80
3. Alguma Democracia: de 1945 a 1964	101
3.1 Revitalização da Vida Brasileira	101
3.2 Planos, Metas e Reformas	115
4. O Fechamento Político e a Prática Educacional entre 1964 e 1971	133
IIIª PARTE - UMA ESCOLA DE MULHERES.	155
1. Prendas e Antiprendas	156
2. Construindo uma tradição, e algo mais...	169
CONCLUSÕES	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267

Uma tese de doutoramento se apóia geralmente em motivações teóricas, acadêmicas, objetivas; mas carrega também necessariamente motivações pessoais e subjetivas. Assim entendemos que acontece com este trabalho.

O interesse em pesquisar sobre a educação escolar feminina nasceu de questões postas por nossas alunas do curso de Pedagogia da UFRGS, nas aulas de História da Educação. Em nossas discussões (num curso frequentado majoritariamente por mulheres) percebemos o quanto o tema tem sido pouco estudado e em consequência quantas indagações aí se colocam.

Por outro lado, nos últimos anos, muitos textos de origens diversas apareceram, responsabilizando a educação escolar pela formação da mulher submissa, obediente, dócil. Por esta perspectiva passou-se a ver a escola como a grande culpada da dominação de sexo, uma das marcas de nossa sociedade. Mas se assim era como explicar então a luta pela escolarização empreendida por muitas gerações de mulheres? Numa perspectiva diversa, nestes movimentos a escola era vista como uma conquista necessária à libertação feminina. Qual teria sido efetivamente sua função?

Além de tais questões mais amplas, colocava-se para nós a quase inexistência de trabalhos sobre história da educação em nosso estado, o Rio Grande do Sul; o que aumentava o interesse por esta análise. No entanto, ao empreendermos uma primeira aproximação ao assunto já foi possível perceber a extensão da tarefa e em decorrência a necessidade de delimitar um objeto de pesquisa, assumindo-se a continuidade destes estudos como proposta futura. Por isto elegemos uma escola gaúcha formadora de mulheres, a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande (depois Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha), primeira escola normal do estado e por muitos anos a única e que ali exercera grande influência por muitas décadas.

Para esta escolha certamente contribuiu o fato de termos lá estudado, ingressando no jardim de infância, aos cinco anos de idade e concluindo o curso normal, com o diploma de professora primária, aos dezenove. As marcas desta escola em nossa formação, como profissional e como mulher, foram fortes e temos consciência que de algum modo ainda hoje se evidenciam. Juntava-se ao interesse objetivo e teórico um desejo pessoal de rever e avaliar o próprio processo de formação.

Até que ponto estar "dentro" do problema de estudo poderia prejudicar a análise, por falta de um distanciamento crítico? Ou, ao contrário, a vivência pessoal do "clima" daquela escola facilitaria, levando a atenção para focos que outros não destacariam, ajudando a construir pontes com depoentes e a valorizar dados e fatos? O risco foi assumido. Assim o trabalho que daí resultou apoiou-se em hipótese e textos teóricos, procurou seguir uma metodologia de análise, mas certamente apareceu marcado por um modo próprio de "ver" o Instituto de Educação - marca da pesquisadora, que no caso é também marca de uma ex-aluna.

A questão básica foi determinar o que representou para as mulheres a passagem pela escola: um treinamento para submissão ou um instrumento de libertação; e para respondê-la estudamos uma instituição situada na capital do RS, frequentada por mulheres das camadas médias, pelo período de 1930 a 1970.

△ O título - Prendas e Antiprendas - remete a esta questão básica, usando-se aqui o significado de prenda para os gaúchos, ou seja, no dizer do cronista Luis Fernando Veríssimo, "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 procura analisar o papel da escola na formação destes dois pólos femininos. Na instituição que se acompanha está uma das histórias da educação escolar feminina do

Rio Grande do Sul, sabendo-se que há outras, várias, com peculiaridades próprias e que igualmente merecem estudos.

Como em outras investigações, também nos defrontamos com dificuldades para realização desta; dificuldades frequentes ao fazer científico em nosso meio: a incompreensão de alguns frente aos objetivos da pesquisa, a dispersão e mesmo a ausência de dados histórico-educacionais, o precário estado de conservação de algumas fontes. Compensando tais problemas, encontramos também pessoas facilitadoras no acesso aos dados e até estusiasmadas com o tema.

Para empreender este trabalho documentos legais referentes à educação do estado, do País, e especificamente do Instituto de Educação, regimentos e normas foram analisados. Destacou-se como uma fonte importante o acervo "Unitermo" da biblioteca do próprio Instituto, onde se encontram textos e recortes de jornais, revistas, publicações escolares, planejamentos didáticos, documentos comemorativos e relatórios referentes à escola.

Juntamente com este levantamento realizamos estudos do processo histórico desenvolvido no estado e no País durante o período em foco, buscando estabelecer as interrelações da realidade institucional com a sociedade mais ampla.

O projeto de pesquisa previa ainda, como fonte complementar, depoimentos de ex-alunas ou professoras. Foram tomados cinco depoimentos, sob forma de entrevistas semi-orientadas, nas quais as entrevistadas narraram livremente suas impressões sobre o período em que frequentaram a escola. As interferências por nós feitas foram mínimas, somente utilizadas para manter o foco ou indagar algum ponto obscuro. Estas pessoas foram escolhidas por serem mulheres que se destacaram tanto profissionalmente como por sua participação mais ampla na comunidade.

Consideramos que as entrevistas reafirmaram os dados encontrados nas fontes escritas e neste sentido não nos pareceu necessário ampliar seu número, como antes tínhamos previsto. No entanto é imprescindível destacar que estes depoimentos deram vigor a algumas de nossas conclusões e que a fala destas mulheres enriqueceu de modo especial a análise do período, levando-nos e ao leitor para dentro do I.E.

Se a trajetória da investigação é uma, a exposição assume um caminho diferente. Este trabalho é então apresentado dividido em três partes, seguidas de conclusões (IVª Parte).

Na Iª Parte - "Algumas considerações teóricas e de método" - descrevemos a relação dialética educação-sociedade, conceituamos as contradições da sociedade contemporânea, e buscamos descrever a especificidade da contradição homem/mulher; indicamos ainda alguns elementos necessários para compreender a relação das mulheres com a escola, historicamente e na particularidade do Instituto de Educação de Porto Alegre.

Na IIª Parte - "Evolução da educação no Rio Grande do Sul" - pretendemos traçar um quadro mais ou menos amplo da história educacional do estado gaúcho, tendo o Instituto de Educação como fio condutor. Conforme os objetivos e a delimitação da pesquisa, evidentemente este quadro histórico não cobre as diferentes condições das sub-regiões gaúchas, embora dê algumas indicações gerais sobre o estado. Há uma curta menção ao processo histórico-educacional do Rio Grande antes de 1930, dando-se mais atenção ao período de 1930 a 1970 e também um realce especial a Porto Alegre e à instituição em estudo. Coerente com a posição teórica assumida, o processo educacional é analisado articulado com a história do estado e do País.

Na IIIª Parte - "Uma escola de mulheres" - analisamos destacadamente a educação das mulheres dentro de Instituto de Edu

cação, buscando salientar o caráter contraditório da educação escolar feminina.

Finalmente na IVª Parte - "Conclusões" - sintetizamos os resultados obtidos e tratamos de articulá-los com os parâmetros teóricos que apoiaram a pesquisa, indicando ainda alguns pontos que podem ser objeto de estudo e prática futuros.

Estas palavras de apresentação se completam com nossos agradecimentos a pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Algumas nos deram o apoio silencioso do carinho e da amizade, outras nos ajudaram discutindo, colocando dúvidas, reparando conosco experiências, incentivando. Queríamos que todos estes amigos, familiares e colegas ouvissem nosso muito obrigado, embora seu nome não esteja aqui explicitamente mencionado.

Desejamos lembrar de modo especial o Dr. Dermeval Saviani, orientador e professor, por seus ensinamentos e desafios, por sua crítica e confiança.

Lembramos também a acolhida do Pós Graduação em Educação da UNICAMP, agradecendo seus professores e funcionários, na pessoa do Dr. José Dias Sobrinho.

Nesta caminhada os colegas tiveram um papel especialmente importante, ajudando-nos a crescer intelectualmente e muitos deles construindo conosco grandes amizades. Estes colegas da UNICAMP, da PUC/SP, de outros cursos de PG, e companheiros da UFRGS que aqui conviveram conosco terminaram se constituindo em nossa família em São Paulo. Entre eles uma menção especial à saudade da amiga e companheira Lígia Averbuch.

À Dra. Beatriz Piccoli, o reconhecimento pela ajuda no processo de auto conhecimento que aqui empreendemos - um suporte para esta tarefa acadêmica.

Ao pessoal que ficou em Porto Alegre há também agradecimentos a fazer. Aos colegas do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS, que com seu trabalho permitiram nosso afastamento, substituindo-nos nas aulas e atividades acadêmicas e dando-nos o apoio institucional necessário.

Às pessoas que nos facilitaram o acesso ao Instituto de Educação, que nos forneceram materiais e repartiram conosco suas lembranças: à Ulda M. Justo Pauleto, Riva Lapchik Borenstein, Olga Reverbel, Sandra J. Pesavento, Ana Zardin, Elmira Pellanda, Liba Knijnick, muito obrigada!

O agradecimento ainda a algumas pessoas muito próximas e familiares: à Dra. Juracy C. Marques, amiga, tia e professora, pelos desafios, pela crença e pelos incentivos constantes; e por fim um muito obrigada pleno de carinho aos pais, Leopoldo e Iracema, e à irmã, Jussara, por seu entusiasmo, por seu apoio e especialmente por suas presenças afetivas.

1ª PARTE

"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 neste contrário o aguilhão da luta. A escola nem é um local de vitória, de liberdade já assegurada, nem o órgão votado à repressão; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta para nossa ação."

G. Snyders. Escola, Classe e Luta de Classes. trad. M.H. Albarran (2ª ed., Lisboa: Moraes Ed., 1977), p.106.

I - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E DE MÉTODO

1. A Educação e a Sociedade

Parece-nos que num estudo sobre educação escolar é necessário preliminarmente tornar claras as relações da educação (e da escola) com a sociedade, para posteriormente examiná-la num contexto próprio.

Entendemos conforme Marx ¹ que os homens vêm ao mundo carentes e para atender suas necessidades estabelecem relações com a natureza e entre si. Estas relações são pois necessárias para produzir sua existência e elas correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A base da sociedade (sua estrutura, ou infraestrutura, como dizem alguns) é pois o conjunto dessas relações de produção, e é sobre esta base (econômica) que os homens constroem uma superestrutura jurídica e política e criam formas de consciência, sua religião, educação, arte, etc.

Deste modo a educação, assim como a moral, a religião, a filosofia, estão ligadas à atividade material e não têm uma história autônoma, ou seja, é à medida em que os homens desenvolvem e alteram sua produção material e suas relações de produção que eles transformam também seu pensamento, a sua consciência e os produtos de seu pensamento. Por tudo isso a educação não pode ser estudada desligada da vida econômica e social, e para que se acompanhe suas transformações é preciso que se entenda como ocorrem as transformações na superestrutura.

1. K. MARX, Contribuição à crítica da economia política, trad. M. Helena Alves (2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983).

➤ Segundo Marx as transformações superestruturais se vinculam às transformações na base da sociedade; assim, diz ele que há uma revolução social quando as forças materiais de produção entram em conflito com as relações de produção ou relações de propriedade. Então nessa fase, quando as relações de produção deixam de ser fator de desenvolvimento das forças produtivas para tornarem-se seu freio, ocorrem alterações na base econômica e mais ou menos lenta ou rapidamente a superestrutura é alterada.²

O que se pretende aqui ressaltar é a existência de relações entre a base ou estrutura da sociedade e a superestrutura (jurídica, política, ideológica). Mas estas relações não têm sido interpretadas de modo único e claro pelos diferentes estudiosos do marxismo.

Acreditamos que em Engels podemos buscar um caminho para entender a origem destas diversas interpretações. Sem dúvida foi Engels o colaborador mais próximo de Marx e ele reconhece que, dado o contexto histórico em que ambos escreveram e sua polêmica com o idealismo, eles destacaram "de modo demasiado exclusivo, unilateral a determinação dos elementos da superestrutura pela base econômica".³ Por isso muitas das interpretações destes escritos se caracterizaram e se caracterizam por um economismo (embora eles jamais tenham afirmado que o fator econômico fosse o único determinante da história). Portanto parece mais razoável entender que não existe uma relação mecânica entre base e superestrutura, a segunda dependendo imediata e totalmente da primeira, mas sim que existe entre elas uma relação dialética.

Uma relação dialética significa que ambas se determinam e se interferem mutuamente. Significa ainda que a segunda tem

2. Ibid.

3. C. CARDOSO e M. BRIGNOLI, Os Métodos da História (Rio de Janeiro: Graal Ed., 1979), p.457.

uma "autonomia relativa", e que então as modificações na base material não determinam no mesmo ritmo e como consequência imediata alterações na superestrutura.

Como já enunciamos, estudar a educação nesta perspectiva implica em observar a base material da sociedade na qual ela está inserida e apreciar as transformações que ocorrem nesta base econômica; mas implica também admitir que a superestrutura (e no caso específico a escola) de algum modo interfere nas relações sociais, acelerando ou retardando a tomada de consciência destas relações, contribuindo portanto para as forças revolucionárias ou as forças conservadoras da sociedade.

O terreno onde se passa esse movimento de tomada de consciência (ou de seu escamoteamento) é o terreno ideológico, entendendo-se aqui ideologia como síntese da superestrutura. Dizemos com Marx ideologia como

"as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo as formas ideológicas, sob as quais os homens adquirem consciência deste conflito e o levam até o fim." ⁴

Acreditamos que as contradições da vida material se expressam a nível da superestrutura e esta engloba as diferentes leituras e representações da realidade, segundo interesses diferentes. Considerando que o todo social não é homogêneo e sim contraditório, constituído de diferentes classes e grupos que se opõem e têm, pois, interesses em conflito, também no terreno das idéias (da ideologia) devem aparecer essas contradições e entrar em choque conhecimento verdadeiro e falso.

4. K. MARX, op. cit., p.25.

Assim a escola, como local que lida com idéias, local que produz e transmite cultura (portanto lida com representações da realidade) dará muito mais provavelmente ênfase às representações da classe dominante (porque esta classe que detém o poder material detém também a supremacia no âmbito das idéias); mas, como a escola está inserida na sociedade, ela abrigará sem dúvida também outras leituras da realidade, sendo ela própria espaço de contradição e, conseqüentemente, de luta.

Elemento importante na sociedade moderna capitalista, a escola foi desde seus primórdios mais ligada às classes dominantes. Nesta linha, Manacorda⁵ diz que a escola é uma superestrutura não só porque se constrói sobre a estrutura econômica da sociedade, mas também porque foi concebida historicamente como "inessencial", ou seja, como algo desligado da produção e destinado apenas a um setor social. Aí estaria a raiz de sua tendência em ficar alheia ao mundo da produção e se manter menos relacionada com a sociedade que lhe é contemporânea do que seria desejável.

Sendo também um elemento ligado à modernização e à maior urbanização, a escola nas diferentes fases da história atendeu mais diretamente aos homens livres, aos cidadãos privilegiados, e formou os intelectuais dos sistemas dominantes. No modo de produção capitalista ela se torna mais importante, pois pelas exigências deste sistema há necessidade de universalizar-se o saber, ou melhor, universalizar-se parte do saber, pela qualificação do trabalhador. Nesta fase então, mais do que nunca ligada ao modo de vida urbano, a escola se converte em veículo significativo na difusão do conhecimento.

5. M. MANACORDA, Marx y la Pedagogia Moderna (Barcelona: Oikus-Tau Ediciones, 1969).

Mas muitos vêem de modo ainda mais determinante o papel da escola. Entendem como Althusser que ela é o principal aparelho ideológico do estado capitalista. Segundo ele, no regime capitalista, a reprodução da qualificação da força de trabalho tende a se dar cada vez mais fora da produção, através do sistema escolar, e este não só ensina técnicas e conhecimentos, mas também regras de bons costumes, ou, em síntese, "as regras da ordem estabelecida pela dominação de classe". O objetivo final seria então a submissão à ideologia dominante por parte dos proletários e a reprodução da capacidade de manejar esta ideologia por parte dos agentes da exploração.⁶ Na interpretação de Althusser e de muitos outros que posteriormente seguiram sua concepção de estado e de ideologia, seria exíguo na escola o espaço para a luta ideológica, pois ela sempre asseguraria a reprodução da dominação de classes.

Nós entendemos no entanto que a escola, como parte do todo social, traz dentro dela as contradições da sociedade e é um espaço de luta. Acreditamos que a escola não trabalha apenas com as representações dos dominadores - embora estas sejam as mais fortes - mas nela se misturam também as falas dos dominados.

Na sociedade em que vivemos são múltiplas as contradições e portanto as lutas entre dominantes e dominados. Esta é uma sociedade que está amplamente permeada por contradições. Destaca-se sem dúvida como a luta primeira e constitutiva da moderna sociedade ocidental o choque entre duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Essas duas classes têm interesses contraditórios, implicando o desenvolvimento de uma na opressão da outra. O choque que entre elas se dá se desenvolve não apenas no terreno das relações de produção (embora esteja

6. L. ALTHUSSER, Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado, trad. Joaquim J.M. Ramos (Lisboa: Ed. Presença, 1980).

aí sua origem), mas sim em todas áreas sociais. Origina-se da divisão do trabalho, levada ao extremo na sociedade capitalista, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual (menosprezando este último); essa divisão por sua vez leva à divisão de classes e à divisão do próprio homem. Isso implica que alguns usufruem dos bens e outros os produzem, e cada um fica encerrado e limitado a uma atividade específica, alienada das demais.

Mas esta contradição de classe não esgota a realidade histórica em que vivemos. Outras relações de dominação existem e se cruzam: entre os grupos sexuais, etários, raciais. Muito provavelmente essas relações de força têm também base econômica, ou seja, são resultantes de diferenças na posse dos bens e meios de produção, ainda que disfarcem suas raízes econômicas em fatores de ordem natural como o sexo ou a etnia. Mas talvez não se possa afirmar que o fator econômico seja a explicação resolvida, completa, destas dominações e deva-se admitir que cada uma delas tenha também especificidades na sua constituição. De qualquer modo tais situações de discriminação são certamente mantidas através de diferentes instâncias, uma delas a escola, onde também, por outro lado, aparecem suas críticas e conflitos.

Para nosso trabalho interessa de modo especial examinar a relação de dominação que se estabelece do homem sobre a mulher, solidamente construída através da história e que é no momento objeto de crise, de debate e transformações.

2. A dominação homem-mulher

Parece não haver dúvida de que a dominação homem-mulher é presente em nossa sociedade e de que ela se explicita em diferentes instâncias e diferentes modos. Esta contradição (que aqui aparece mesclada com a contradição de classe, distintiva de nossa forma de organização social) tem contudo características específicas e uma história que é importante observar.

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.⁷

Sem dúvida no estudo de qualquer época histórica é indispensável que se observe não só como os homens produzem os seus meios de subsistência, mas também como eles se organizam na sua própria reprodução enquanto seres humanos, ou seja, como organizam a família.

Um estudo clássico sobre este tema e que é ao mesmo tempo importante fonte para observação da posição da mulher na sociedade é o livro de Engels: "A origem da família, da propriedade privada e do Estado". Ali ele descreve como foi gradativa

7. O artigo "Antropologia e Feminismo" de Bruna Franchetto, M. Laura Cavalcanti e M. Luiza Heilborn faz uma síntese dos estudos mais importantes na construção teórica do feminismo e neles aparece a questão de a opressão sobre a mulher ser ou não universal. Este texto abre a coleção Perspectivas Antropológicas da Mulher (nº 1) (Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981).

mente se estreitando o círculo familiar nos grupos primitivos, indo inicialmente da tribo inteira até chegar a um único casal; mostra como se deu a passagem do direito de sucessão por linha materna para a linha paterna e as consequências que teve tal mudança.

Engels situa um momento histórico específico para marcar o início da opressão feminina. Para ele "a reversão do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino. O homem passou a governar também na casa, a mulher foi degradada, escravizada..."⁸

Isso ocorreu na passagem de uma economia de caça e coleta para uma economia mais estável com base na agricultura e criação; aí as riquezas aumentaram e elas passaram então a pertencer ao gens masculino e a serem herdadas por linha paterna; nesta fase também a diferenciação entre os diversos segmentos da sociedade se instalou.

Ao estudar o aparecimento da monogamia, Engels salienta como ela se estruturou na base da submissão do sexo feminino ao masculino e fala da primeira divisão de trabalho como a que se dá entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos. Diz ele:

"O primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino".⁹

8. F. ENGELS, A origem da Família, da propriedade privada e do Estado, trad. J.S. Paes (São Paulo: Ed. Global, 1984), p.95. Outros estudiosos, também do século XIX, afirmavam, ao contrário de Engels, que a descendência matrilinear não significava poder feminino.

9. Ibid, p.104.

Nesta posição a monogamia é entendida como um progresso histórico, mas também supõe-se que ela, aliada à escravidão e à privatização das riquezas, inaugura um período no qual "cada progresso é também simultaneamente um retrocesso relativo", ou seja, enquanto alguns usufruem os benefícios, outros pagam-no com seu sofrimento e opressão.

Para ele, se inicia desde aí a época dos conflitos entre as classes e grupos humanos e pode-se perceber já na família monogâmica uma imagem reduzida das contradições e antagonismos de classes.

É importante notar que neste tipo de organização familiar, a direção da casa passa a ser um serviço privado, em contraste com as famílias comunistas primitivas nas quais esta era uma atividade pública, de todos. A mulher torna-se serva do homem, sendo pouco a pouco excluída da produção social e ficando cada vez mais restrita ao âmbito doméstico. Provavelmente havia mais igualdade entre os sexos enquanto prevaleciam as relações coletivas e as mulheres participavam junto com os homens da produção.

Reforçando esta idéia, Marx e Engels lembram que familulus, expressão romana, significava escravo doméstico, e família, o conjunto dos escravos pertencentes a um só homem. Daí o fato que tal expressão designava um organismo social cujo chefe tinha autoridade - de vida e de morte - sobre a mulher, os filhos e os escravos. Assim,

"... a família moderna contém em germe não apenas a escravidão (servitus) mas ainda a servidão, pois desde o começo está relacionada com os serviços da agricultura. Encerra em miniatura todos os antagonismos que se desenvolvem mais adiante na sociedade e em seu estado." 10

10. K. MARX, apud ENGELS, op. cit., p.96.

Como registramos antes, este é um caminho para a compreensão do problema da dominação homem-mulher. Reconhecemos que outras explicações têm sido buscadas, privilegiando razões biológicas, existenciais, culturais. Contudo, se elegemos esta trajetória foi porque nos parece que ela realça mais a construção histórica da "condição feminina", ou seja, salienta o quanto esta condição é produzida histórica e socialmente.

É óbvio que as distinções físicas entre os dois sexos são fundamentais, mas não nos parece que elas sirvam para caracterizar a "fragilidade" feminina (ligada frequentemente à sua capacidade de gestação) e, em consequência 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. Diferente de outras relações de contradição, no entanto, a relação homem-mulher não se explicita necessariamente num choque ou enfrentamento, mas, ao contrário, muito frequentemente 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, entendemos que a contradição homem-mulher enquanto oposição e relação entre contrários tem uma base natural (biológica), mas que a sua manifestação opressiva, ou seja, de dominação de um sexo sobre o outro, é histórica e portanto passível de transformação.

Na atual sociedade capitalista a dominação da mulher se dá, pois, de um modo específico, determinado, que é diferente de outras formações sociais. Esta dominação é hoje muito mais política e ideológica do que física. Continua se manifestando no âmbito econômico e aparece de modo diverso conforme a classe social. Nem sempre se mostra de modo claro na complexidade das relações sociais, mas muito mais frequentemente está dissimulada, camuflada e dissolvida em outras instâncias: religiosas, artísticas, intelectuais, jurídicas...

Parece-nos que para melhor compreendê-la é importante observar então não só como tal relação de dominação se deu nas sociedades pré-capitalistas, mas também de que modo ela foi se transformando.

Naquelas sociedades observamos que a mulher participava mais diretamente do mundo da produção. Sobre esta etapa diz H. Saffioti:

"Enquanto a produtividade do trabalho é baixa (i.é., enquanto o processo de criação de riqueza social é extremamente lento) não se impõe à sociedade a necessidade de excluir as mulheres do sistema produtivo." 11

Mas esta exclusão vai se realizando pouco a pouco, na passagem para a economia moderna do burgo e na economia fabril. Isso já é notório nas corporações de ofício medievais, que em sua expressiva maioria impedem à mulheres de chegarem a mestres,

11. H. SAFFIOTI, A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade (Petrópolis: Vozes, 1979), p.34.

e posteriormente em todas as formas de organização econômica, onde seus ganhos são sempre menores que os dos homens.

Assim, na passagem para o capitalismo, e de modo mais agudo no capitalismo industrial, se modifica drasticamente a situação feminina.

Diz Saffioti que se acentua o processo de alijamento da mulher do mundo da produção neste momento, e para ela as primeiras mulheres a serem marginalizadas são as da burguesia ascendente, já que as mulheres das camadas inferiores eram necessárias para o trabalho industrial.

A partir daqui nos parece indispensável não esquecer a determinação de classe ao discutirmos as condições das mulheres.¹² Como as distinções de classe adquirem contornos mais nítidos no mundo capitalista, a dominação da mulher também se expressa de modo diferente conforme sua posição social, ainda que sem dúvida todas as mulheres (enquanto categoria sexual) sofram algum tipo de discriminação.

Então é importante notar que embora participem do mundo produtivo como operárias, as mulheres são superexploradas nas primeiras fábricas: pagam-lhes salários menores do que os dos homens, estendem-se suas jornadas de trabalho, além de serem mantidas suas "obrigações" de serviço doméstico, aproveitando-se das desvantagens femininas consagradas tradicionalmente, para melhor concretizar esta exploração.

Estudando este processo, Saffioti lembra-nos um fato aparentemente óbvio, ou seja, que a intensa urbanização que se deu junto com a revolução industrial significou o abandono do campo para homens e mulheres, representou um ataque mortal ao

12. Passamos a usar a expressão no plural para acentuar a diversidade de condições (segundo as classes sociais, as características específicas de cada sociedade, etc.).

sistema doméstico de produção e ao artesanato independente, e finalmente tornou mercadoria a força de trabalho de seres humanos de ambos os sexos. Um processo portanto que atingiu toda uma classe. Mas para ela há um outro ângulo da questão que as análises frequentemente deixam de examinar, que é

"o grau de exploração de que é alvo o trabalho feminino enquanto atividade exercida por um contingente humano subvalorizado sob vários aspectos; e, sobretudo, as implicações quer no nível da personalidade feminina, quer no nível da organização e da estrutura da sociedade, do não trabalho remunerado da mulher, isto é, de sua marginalização do sistema produtivo de bens e serviços.

Trata-se, pois, de ver a questão de um segundo ângulo, ou seja, do ângulo da marginalização do trabalho feminino, o que vale dizer, da marginalização da própria mulher, enquanto socius." 13

O que parece ser enunciado aqui é que, além das mulheres proletárias (exploradas como seus companheiros, mas em grau diferente), há um tipo de alijamento que atinge as mulheres burguesas, pois estas não são co-participantes das decisões de mando que seus parceiros homens exercem. Assim, no capitalismo, em qualquer situação de classe as mulheres estão de algum modo à margem do sistema produtivo.

Se observarmos a partir do ângulo das classes desprivilegiadas, vemos que, com o advento da máquina, famílias inteiras passam a operar nas fábricas, o que provoca transformações em suas relações internas.

Quando as mulheres e mesmo as crianças passam a contribuir mais diretamente para o orçamento doméstico, ou em muitos

13. H. SAFFIOTI, op. cit., p.37.

casos quando apenas elas são empregadas (devido a receberem menores salários e serem pois preferidas pelos empresários), é abalada a dominação patriarcal e até mesmo em muitas situações invertidos os papéis domésticos. É claro que estas alterações na área da produção passam a provocar também revisões nas imagens masculina e feminina, introduzindo mudanças nas concepções que a sociedade faz para cada sexo e que transmite pela educação de geração para geração.

Marx e Engels estudam esse fenômeno e procuram salientar que, se nesse momento há crise nas relações familiares e mesmo pode-se chegar à dissolução da família, isso demonstra que muito mais do que o amor, o que a mantinha unida era o laço econômico. Pensando então numa projeção dessas relações, acreditam eles que apenas quando cessar a exploração de ambos (homem e mulher) pelo capital e quando, paralelamente, o trabalho doméstico se transformar em serviço público, é que se poderá ter uma real igualdade de direitos entre os dois sexos. Colocam ainda que numa nova sociedade - comunista - as relações entre os sexos passarão a ser uma questão pessoal, já que as crianças serão educadas pela sociedade e terão caído pois

"... as duas bases que constituíram até aqui os dois pilares do casamento: a dependência da mulher em relação ao homem, e das crianças em relação aos pais em regime de propriedade privada". 14

Não pretendemos aqui analisar mais demoradamente esta projeção, mas talvez fosse necessário referir que o processo de construção de uma sociedade sem classes, conforme entendemos, não significa que automaticamente se eliminem todas as contradições

14. K. MARX e F. ENGELS, Crítica da Educação e do Ensino, Introd. e notas de DANGEVILLE, trad. Ana M. Rabaça (Lisboa: Moraes Ed., 1978), p.111.

sociais - como, por exemplo, a dominação dos sexos. Esta como outras contradições estão implicadas na educação do homem novo e portanto serão transformadas de modo mais lento.

Mas a afirmação é importante porque faz um vínculo entre a situação feminina e o grau de desenvolvimento global da sociedade, mostrando que estes são elementos que se interpenetram.

Repetimos Marx:

"A evolução de uma época histórica é determinada pela relação entre o progresso da mulher e da liberdade, porque relações entre o homem e a mulher, entre o fraco e o forte fazem ressaltar nitidamente o triunfo da natureza humana sobre a bestialidade. O grau de emancipação feminina determina naturalmente a emancipação geral." 15

O que a análise marxista ressalta sobre esta questão é então a possibilidade da elevação da sociedade globalmente, relacionando a emancipação feminina (categoria historicamente subvalorizada) com a emancipação dos seres humanos como um todo.

Afirmamos antes que o advento do industrialismo teve impacto sobre a família. De fato o trabalho feminino proporcionava maiores lucros ao capitalista e foi por este preferido, muitas vezes. As mulheres já eram tradicionalmente desvalorizadas e mais submissas, portanto iam representar uma ameaça menor de reação à exploração. Sua participação significava também frequentemente que o ganho destinado ao homem poderia ser dividido entre todos os membros da família. Isso ocasionou em muitos momentos a luta dos próprios operários contra a presença feminina nas fábricas, por verem nesta uma concorrente perigosa.

15. K. MARX, "A Sagrada Família", trecho citado no livro Sobre a Mulher, textos de Marx, Engels e Lenine, da Coleção Bases (3ª ed., São Paulo: Ed. Global, 1981), p.44.

O que não era percebido era que aquela forma de trabalho espoliava a ambos. Colocava-se assim uma competição em bases falsas (entre o homem e a mulher na fábrica). Falsa na medida em que naquela realidade a exploração de um não representava qualquer tipo de vantagem para o outro, ao contrário, a exploração de um deles significava na prática o prejuízo de ambos (pois juntos eles constituíam a família) - assim quem perdia era a classe proletária como um todo.

Sabemos que o trabalho do modo como é organizado na sociedade capitalista aliena a quem o executa. Contudo parece ser possível identificar alguns agravantes para as mulheres neste processo, conforme indica Saffioti:

"Na sociedade de classes, o trabalho a par de ser alienado enquanto atividade, gera um valor do qual não se apropria inteiramente o indivíduo que o executa, quer seja homem quer seja mulher. Esta, entretanto, se apropria de menor parcela dos produtos de seu trabalho do que faz o homem. É óbvio portanto, que a mulher sofre mais diretamente do que o homem os efeitos da apropriação privada dos frutos do trabalho social. Seria ilusório todavia, pensar-se que a maior exploração de que é alvo a mulher reverte em benefício do homem. As categorias de sexo, diferentemente, por exemplo, das minorias religiosas ou étnicas, não gozam do mínimo de autonomia. Cada uma é complemento necessário da outra na função reprodutora e ambas são parcelas da família enquanto unidade de consumo." 16

Salienta-se então mais uma vez a complementaridade vital entre os sexos e o quanto é ilusória a idéia de que a exploração de um possa representar ganho para o outro.

16. H. SAFFIOTI, op. cit., pp. 40/41.

Mas a chefia da casa pelo homem (de todas as classes) é preservada como um mito importante. No ângulo que viemos examinando, o da classe proletária, este mando doméstico escamoteia a realidade de que o sujeito não é de fato chefe ou dono nem de si mesmo. Esta chefia doméstica deve contudo ser mantida como um reduto inatingível. Daí acreditar que se a mulher "não precisa trabalhar fora" isso é indicador da capacidade provedora do homem (ou de sua masculinidade). A manutenção das mulheres no lar pode ter no entanto consequências bem diversas: ali elas executam uma série de atividades não remuneradas que têm representação econômica, embora não reconhecida. Com isso elas contribuem diretamente para a reprodução da força de trabalho e de certo modo diminuem as pressões por salários mais compatíveis com a sobrevivência, ou seja, acabam involuntariamente favorecendo a exploração. Mais ainda, estas mulheres passam a representar parte do exército de reserva do capitalismo e como tal podem ser requisitadas em momentos de crise ou de reivindicações operárias, para trabalharem, submetendo-se a menores rendimentos. Se, ao contrário, elas estiverem ao lado de seus homens, como suas parceiras efetivas, podem participar do mesmo processo histórico de emancipação da classe.

Entender estes condicionantes históricos, que atingem homens e mulheres, significa a libertação de ambos, enquanto membros do proletariado. Este desvendamento contudo não é um processo simples.

Colocadas estas observações com relação à classe proletária, é necessário refletirmos a respeito do processo de dominação sobre as mulheres das classes favorecidas.

Aqui também operam os mecanismos de supremacia masculina. Estas mulheres são "poupadas" do trabalho e das preocupações

com as decisões. Elas ficam restritas ao mundo doméstico e lhes é dado o título de "rainha do lar". Usufrem dos bens do capital, mas não o fazem do mesmo modo ou na plenitude em que fazem os homens de sua classe. De qualquer forma lhes é imputada uma certa incapacidade social.

Como é colocado para elas o lar como o seu "domínio", o empenho numa atividade fora deste âmbito passa a ser visto como uma distorção de sua rota "natural". É claro que em consequência deste destino busca-se salientar nelas as características de docilidade, obediência, discreção, graça, mais condizentes com as atividades que delas são esperadas. Nas mulheres das classes privilegiadas talvez seja até mais evidente as implicações psicológicas advindas da não participação no mundo produtivo. A concepção que se constrói sobre o trabalho não doméstico exemplifica isso.

O trabalho fora do lar para mulher deve ser entendido como um extremo, o que traz também a idéia de que ele deva sempre que possível ser provisório, uma vez que o destino ideal da mulher é o mundo doméstico. E no ambiente doméstico a mulher burguesa pouco ou nada trabalha. Mas o trabalho distingue os seres humanos dos animais. Através dele as pessoas produzem seus meios de subsistência, atendem suas necessidades e criam também novas necessidades. O trabalho é uma necessidade vital, e parece que ele chega a ser assim concebido para os homens. Para as mulheres no entanto isto não é admitido. Mesmo quando, em algumas circunstâncias, as mulheres das classes privilegiadas trabalham fora procura-se revestir esta atividade de desimportância, caracterizando-a como um "hobby", passatempo, ou então busca-se organizá-la o mais semelhante possível às atividades domésticas, tornando-a uma extensão dos papéis de mãe e dona de casa. Ora,

parece evidente que se uma parcela da sociedade fica alheia ao processo produtivo (que é uma necessidade vital), seus membros têm menos possibilidades de se realizarem plenamente enquanto seres humanos, enquanto seres sociais.

Com isso pretendemos dizer que nesta formação social há um tipo de perda que atinge também as mulheres da burguesia.

Parece-nos que fica implícito nesta análise que as condições de classe e sexo se cruzam, ou melhor, que é impossível discutir a dominação de sexos na sociedade em que vivemos sem compreendê-la dentro das características classistas desta sociedade. Se a divisão de classes atravessa os sexos não existe, portanto, "a mulher", em abstrato.

Um estudo sobre educação de mulheres exigirá então que se reflita sobre a(s) condição(es) feminina(s) que serve(m) de referência ao grupo social em questão. Nosso trabalho lida com mulheres das camadas médias da sociedade gaúcha e as observa por um período histórico que se estende da década de 30 até 1970. Ao longo da análise deverá se notar algumas diferenças do que se colocava como modelo a ser alcançado. Contudo parece ser importante ter como lembrança desde já que se analisa uma escola onde é mais frequente a imagem da mulher das classes privilegiadas, que tem pois como referencial predominante o mundo doméstico.

A exposição feita até aqui buscou caracterizar em traços gerais como se configurou a dominação homem-mulher na sociedade capitalista. Certamente esta dominação vem se explicitando de modo peculiar em cada sociedade específica e tem se desenvolvido e transformado desde os primeiros anos do industrialismo (que usamos como uma das referências) até hoje. Percebe-se o avanço das lutas femininas em muitos setores, inclusive no Brasil, mas as marcas da dominação masculina ainda são absoluta

mente visíveis.

Ao traçarmos rapidamente a história desta dominação esperamos ter mostrado que na moderna sociedade ocidental ela tem atingido todas as mulheres, embora sem dúvida com diferenças de tipo e intensidade, conforme a classe social, principalmente, mas também conforme a raça, ou até a idade e a religião. A distinção de classe, contudo, é fundamental e não pode ser descartada nesta análise.

É claro que as mulheres assim como os homens estão em todos os estratos sociais e se identificam com os valores de seu próprio estrato, por isso é óbvio que existem homens e mulheres dos dois lados da luta de classes.

Mas isso não significa imaginar que as mulheres burguesas tenham uma situação tão amplamente privilegiada como os seus parceiros, ou que elas tenham já adquirido igualdade em relação a eles. Não há como esquecer que estes acenam com o seu "poder econômico" (às vezes até explicitamente) e portanto controlam e determinam limites para ação de suas mulheres. Há também toda uma construção ideológica que coloca o homem como superior, como "cabeça do casal", "chefe", etc., e que supõe que as mulheres fiquem em relação de dependência e submissão às decisões deles.

Devemos registrar que nas últimas décadas algumas lutas têm sido consideradas capazes de engajar todas as mulheres como sexo oprimido: igualdade de oportunidades de trabalho e de educação, salários idênticos, legalização do controle da natalidade e do aborto, ampliação do sistema de creches, etc. Contudo entendemos que estas lutas se inserem numa luta maior de transformação social. Filhos são responsabilidade de ambos, homem e mulher, e se apenas as mulheres se identificam nestas reivindicações é porque se mantém no fundo a idéia de divisão do trabalho

Direto no caso das classes fundamentais, porque esta é a justificativa mesma de sua oposição; mas indiretamente entre o homem e a mulher, onde há uma contradição que, como já vimos, não se apoia só no econômico (ainda que sua manifestação opressiva tenha ocorrido provavelmente porque esta oposição foi sendo ao longo da história associada à diferença na posse dos bens e meios de produção).

Diz Saffioti:

"A determinação comum sexo exprime, nas sociedades de classe, uma relação subordinada em cuja operação não se inscreve a explicação do funcionamento do sistema social; ao contrário, é nas determinações essenciais do sistema que se podem encontrar as raízes do modo pelo qual é sacrificada uma categoria de sexo. Todavia, é preciso não esquecer que entre um sistema produtivo de bens e serviços e a marginalização de uma categoria de sexo em relação a ele medeia a estrutura familiar na qual a mulher desempenha suas funções naturais e mais a de trabalhadora doméstica e socializadora dos filhos." 18

Assim não é a relação de dominação-subordinação homem-mulher que serve para explicar o funcionamento de nossa sociedade contemporânea (embora seja uma de suas características), mas sim a posse por uns dos meios de produção e por outros apenas de sua força de trabalho. (Isso é evidente quando se percebe as dificuldades de solidariedade de todas as mulheres na luta comum contra sua situação de subordinação, pois a posição de classe perturba esses empreendimentos. Por isso é comum observar-se a exploração da mulher das classes trabalhadoras pela mulher burguesa, sendo mais forte a identidade de classe do que a de sexo).

18. H. SAFFIOTI, op. cit., p.79.

Insistimos nestas colocações, e traçamos este esboço da evolução histórica das diferentes condições femininas com ênfase no trabalho, por entender que as construções a nível de superestrutura se apoiam nas relações que se dão no mundo da produção.

Será sempre necessário portanto reafirmar 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.

Como nossa preocupação é uma análise da educação escolar de mulheres em determinada situação histórica, faziam-se necessárias as considerações anteriores.

Podemos agora retomar a analogia de Engels como contribuição ao nosso estudo, entendendo que ela pode ser válida na medida em que permite observar uma relação de dominação, onde a instância educacional é utilizada pelo dominador (homem) como meio de fortalecer a submissão e a obediência; e onde, ao mesmo tempo, esta instância (escola) passa a ser espaço de conquista dos instrumentos de libertação pelo grupo dominado feminino. Isso tal como ocorre quando se analisa o caráter contraditório da escola na sociedade capitalista: espaço de qualificação do trabalhador e de inculcação da ideologia burguesa, e, simultaneamente, local de apropriação do saber pelo trabalhador, local de luta de classes.

O grau de consciência e emancipação e, conseqüentemente, a capacidade crítica das mulheres podem ser forjados fundamentalmente no trabalho, mas sem dúvida são ampliados ou limitados pela escola (entre outras instâncias). Esta pode lhes dar meios de desvendamento de suas reais condições ou contribuir para reforçar os papéis e funções que a organização social vem lhe atribuindo. Fará provavelmente as duas ações simultaneamente.

Esse nível de consciência crítica é fundamental para a própria mulher enquanto indivíduo e tem profundas implicações para a sociedade globalmente - tanto por ser ela metade dessa sociedade, como também pela grande influência que exerce na educação dos filhos. Gramsci¹⁹ fala no papel educativo "molecular" da mulher, dizendo que ela é um elemento do Estado e que tem grande força na educação da nova geração, podendo assim, no seu entender, colaborar na transformação social.

Por tudo isso parece-nos necessário conhecer melhor a educação da mulher na sociedade brasileira, observando que importância teve historicamente a escola para a formação feminina e relacionando-a com as condições sociais globais.

19. A. GRAMSCI, Maquiavel, a Política e o Estado Moderno, trad. L.M. Gazzeano (4ª ed., Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1980).

3. A escola e as mulheres

Este trabalho tratará de uma escola determinada onde várias gerações de mulheres se formaram; assim, coerentes com as colocações já postas, buscaremos entender esta escola na sua integração com a totalidade social. Mas antes de nos aproximarmos desta realidade específica, talvez devêssemos acrescentar alguns elementos orientadores de nossa análise.

Estamos interessados na relação das mulheres com a escola, ou, em outras palavras, em observar o que representou para a formação feminina a educação escolar. Já que entendemos as mulheres como parte integrante de uma relação contraditória onde o homem é o elemento dominante, será necessário observar se a escola foi ou é utilizada como instância de dominação, e de que modo isso tem sido feito.

Acompanhemos algumas reflexões que Saviani faz sobre a prática educativa na sociedade capitalista:

"A verdade (o conhecimento) nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste, porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação."²⁰

Esta é uma reflexão que considera a prática educativa em relação à contradição básica entre burguesia e proletariado, mas acreditamos que pode nos ser útil para pensar também sobre a dominação homem-mulher.

20. D. SAVIANI, Escola e Democracia (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983), p.91.

Sabemos que há uma ideologia que prega um perfil feminino dócil, submisso e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções. Esta é uma representação da dominação masculina, que tem sido apresentada como "natural", ou seja, como se fosse da "natureza feminina" ter tais características. Como estas "qualidades femininas" são obviamente elementos que facilitam a dominação e a dependência, estas são características que servem somente ao pólo dominador. Portanto à mulher, como dominada, interessa desvendar os condicionantes desta representação, ou seja, desmistificar os consagrados papéis femininos.

Observar a posição que historicamente a escola brasileira assumiu neste embate de interesses opostos é uma tarefa aparentemente fácil. A resposta mais ou menos imediata seria que a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos. Este tipo de resposta - que é provavelmente parte da verdade - tem sido frequentemente apontado. E apontado com tal ênfase que a escola chega a ser vista por muitos como a grande culpada da desigualdade entre os sexos e a principal responsável pela construção de um perfil feminino submisso e obediente.

Mas parece ser necessário ir além desta resposta imediata.

Se a sociedade brasileira é uma sociedade capitalista marcada por divisões entre as classes e entre os sexos, a escola que aí se organiza certamente apresenta estas divisões. No entanto perguntamos: ela apresenta ou ela cria tais divisões? A resposta que antes nos referimos parece supor que a escola cria a dominação. Contudo, mesmo admitindo que a escola brasileira reforçou os tradicionais papéis femininos (através de currículos, programas e normas), é preciso questionar mais a realidade. Cer

tamente a aparência que vemos não é completamente falsa. Ela é parte da verdade, mas ela não é toda a verdade. Nossa proposta é então tentar observar a realidade mais agudamente, não aceitando a resposta imediata como resposta acabada.

O estudo de uma escola específica pode nos permitir a colocação de questões pertinentes que busquem desvendar suas determinações próprias e suas relações com a sociedade global. E isso nos parece possível de ser construído a partir de uma análise histórica em que esta escola é realçada, mas é também sempre relacionada com a sociedade em que se insere. Observaremos aí especialmente a educação proposta às mulheres e buscaremos desvendar um pouco do seu comportamento nesse ambiente. Por fim, esperamos que a análise desta realidade social particular nos permita responder melhor às questões mais gerais da relação das mulheres com a escola.

4. O Instituto de Educação - uma escola feminina gaúcha

Sendo originariamente uma escola normal, fundada ao tempo do Império, para formação de professores homens e mulheres, o Instituto de Educação de Porto Alegre (I.E.) se estruturou e consolidou como uma instituição preponderantemente feminina. Em seus 116 anos de existência sofreu, sem dúvida, muitas transformações, apoiou-se em concepções filosóficas e pedagógicas diversas, construídas em íntima relação com as estruturas econômicas e políticas da sociedade em que se inseria.

Algumas parcelas de população feminina gaúcha ali estudaram e dentre elas formaram-se lideranças expressivas. Mas certamente, apesar de ter sido sempre esta uma escola pública e gratuita, ela não foi dirigida para a maioria feminina das classes trabalhadoras. Ao contrário, o I.E. foi (pelo menos no período que nos propomos a estudar: 1930-70) preponderantemente uma escola para mulheres das camadas médias da sociedade gaúcha.

Primeira escola normal do estado e por muitos anos a única, o I.E. teve o caráter de escola padrão, sendo o ensino ali ministrado e o perfil profissional proposto a base de orientação para os demais cursos normais do Rio Grande do Sul. Sua influência portanto era assim alargada, uma vez que servia de modelo a outras instituições regionais.

Sendo uma escola oficial, ligada ao estado, localizada na capital, e tendo como seus dirigentes pessoas da confiança do governo, nela é possível perceber expressivamente as mudanças políticas do Rio Grande e do País. Para ela também se canalizam os esforços e apoios no sentido de que possa acompanhar as novas idéias e processos pedagógicos que surgem. Assim desempenhou um papel pioneiro e difusor das tendências e teorias educa

cionais experimentadas no centro do País e no exterior, e grande parte das lideranças femininas do magistério gaúcho foi ali formada. Mas sua história só pode ser compreendida, é claro, se relacionada à história da educação e da sociedade brasileira globalmente, vistas não só a partir da época de sua fundação, mas mesmo anteriormente.

A escola no Brasil parece ter sido um local de formação diversificada para homens e mulheres, tendo proposto ao longo da história objetivos diferenciados para cada um dos sexos.

Como no período colonial apenas as mulheres escravas participavam da força produtiva e essa era uma força de trabalho sem necessidade de qualificação, é de se entender que praticamente inexistia preocupação com a educação das mulheres nesta etapa da vida brasileira. Para as mulheres de elite fundamentalmente se dava educação moral, prendas domésticas, religião, piano, muito pouco de matemática e português, coerente com o papel que iriam desempenhar na sociedade.

Na fase do País independente, com as modificações que se processam a nível internacional, ampliou-se um pouco mais a preocupação oficial com a instrução feminina, mas colocada ainda, evidentemente, em nível muito inferior à dos homens, restrita ao primário e sem acesso ao ensino secundário oficial. É pelos fins do Império que surgem as escolas normais que servirão como o caminho natural para aquelas mulheres que desejavam ou necessitavam de uma profissão. E é por esta época então que se cria a Escola Normal da Província de São Pedro, em 05 de abril de 1869, a qual seria a origem do Instituto de Educação, em Porto Alegre. Visto como continuação do papel de mãe, o de professora é desde o início encarado como profissão feminina bem aceita socialmente.

Mas a escola não é uma instituição isolada possa narrar uma história autônoma. Importantes transformações na sociedade iriam se refletir na prática educativa escolar que aqui queremos dar realce. Com o País iniciando seu processo de industrialização, muitas mulheres já participavam de modo ativo no mundo da produção.

* Especialmente nos grupos de imigrantes, as mulheres começaram a atuar nas fábricas e em alguns casos nos movimentos políticos operários. Não só o contexto brasileiro se alterava, mas o mundo globalmente, e, pelas transformações da sociedade, também a escola se modifica. Debate-se a co-educação dos sexos, alargam-se as oportunidades de acesso à escola pelas mulheres, surgem cursos rápidos, como os de datilografia, taquigrafia, etc, para suprir a necessidade de emprego no setor terciário; reivindica-se a equiparação do curso normal aos demais cursos secundários.

Tais alterações educacionais são resultantes de modificações na base da sociedade brasileira e, de modo específico, no caso, das formas de inserção da mulher no mundo produtivo. Em consequência, há mudanças nos perfis femininos colocados como socialmente ideais.

Todas estas transformações não se dão, no entanto, numa escalada ascensional. Há períodos de retrocesso e de um modo ou de outro permanecem as escolas reforçando os diferentes papéis sexuais conforme a sociedade os dividiu, do mesmo modo que discriminam as crianças conforme sua origem social.

O destino das mulheres ainda é, sem dúvida, a maternidade e o lar; a esfera de atuação feminina é a doméstica. Mas começa-se a admitir mais amplamente a atividade profissional fora do lar para as que precisavam trabalhar e nesta atividade ganha realce o magistério primário, atingindo a classe média.

Por estes padrões parece se delinear a "condição feminina" ideal para as mulheres que vamos analisar. O I.E., como escola normal de moças das camadas médias, permite a formação como professora. Isso representa uma possibilidade de profissionalização para este estrato social, mas cercada por toda uma orientação que aproxima o mais possível a profissão de professora à função de mãe.

Para legitimar esta embricação entre os dois papéis (professora e mãe) se lança mão das construções ideológicas sobre a natureza feminina. Estas construções ideológicas tradicionais, ainda que não tenham se estruturado originalmente na escola são divulgadas por esta e por várias outras instâncias: os meios de comunicação, a igreja, os demais grupos sociais. Continuam-se elaborando teorias que justifiquem a submissão feminina, apenas buscando novos argumentos. Algumas teorias se apoiam em argumentos morais, outras lançam mão de explicações biológicas, científicas, históricas, etc., para concluir, afinal, na manutenção da desigualdade (apresentada agora com novas roupagens).

A escola é a instituição alvo destas argumentações, que se expressam na construção curricular, nas normas, e finalidades dos cursos femininos. Acredita-se nela para forjar os comportamentos desejáveis das mulheres.

Assim, não se pode negar que a escola brasileira teve orientações diferentes para meninos e meninas; em algumas épocas mesmo currículos diferentes (sempre menos extensos ou exigentes para as meninas); nem negar que quando ministrava oficialmente os mesmos conteúdos apresentava-os imbuídos de uma mensagem diversa conforme seu destinatário. Mas se isso for absolutizado estaremos aplicando na análise da divisão sexual a interpretação reprodutivista da instituição escolar, já bastante conhecida com refe

rência à discriminação entre as classes sociais. Isso demonstra ram Baudelot e Establet ao descreverem como a escola aparentemente "única" era constituída de duas redes dirigidas cada uma a um setor da sociedade; isso também demonstraram Bordieu e Passeron ao analisarem as formas de transmissão de ideologia da classe dominante dentro da instituição escolar.²¹

Parece-nos todavia que a escola teve concomitantemente um outro papel: além de reprodutora ela foi - e é - elemento de transformação social. Ela representa um espaço onde os dominados podem adquirir instrumentos para a sua libertação, sejam estes instrumentos o manejo de formas mais amplas de linguagem ou a progressiva percepção dos mecanismos de exploração.

Também para a mulher nos parece que a escola funcionou assim. Mesmo com seus programas "adequados" ao que se convencionou chamar "a natureza feminina", ou melhor, programas imbuídos do ideal de submissão, a escola foi um novo espaço - fora do lar e da igreja - a que a mulher foi permitida frequentar. E seria de estranhar se aí, entre as leituras escolhidas e os trabalhos manuais, não se discutissem as inquietações e dúvidas das alunas, não se saísse dos textos permitidos para as leituras dos jornais e de outros textos, não se colocasse às professoras (também elas mulheres e profissionais) questões sobre sua posição na sociedade.

Como "síntese de múltiplas determinações", a realidade social - no caso a escola - é muito mais rica e complexa do que pode imaginar um analista que pretenda explicá-la totalmente. Junto das determinações econômicas e políticas a que já nos referimos seria necessário ainda contar com todas as características específicas de cada escola: sua história própria, as pessoas que

21. Referimo-nos aos livros de C. BAUDELLOT e R. ESTABLET, La escuela capitalista (Mexico, Siglo XXI, 1980); e P. BORDIEU e J.C. PASSERON, A Reprodução (Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1975).

nela intervêm, suas condições físicas de existência, as formas como suas mensagens são transmitidas e recebidas, etc. O Instituto de Educação também tem uma história peculiar, com determinadas características, algumas tipicamente regionais, outras referentes às personalidades que ali atuaram de modo mais marcante, etc. Elementos não claramente previsíveis ou controláveis na imposição de um sistema de dominação.

Por tudo isso rejeitamos a resposta imediatista e exclusiva de reprodução pela escola da ideologia da dominação masculina. Entendemos que aqui contraditoriamente também se deu o espaço para a aquisição de alguns instrumentos (necessários, embora ainda não suficientes) para a libertação feminina.

Snyders, chamando atenção para a colocação marxista de que as idéias dominantes são as idéias da classe dominante, afirma que

"elas não se obstinariam a apresentar-se como dominantes se não se sentissem ao mesmo tempo ameaçadas pela constante presença das classes dominadas."²²

Isso nos parece reforçar o pensamento de que no terreno ideológico (ou seja na instância superestrutural) há o choque entre as representações dos diferentes grupos sociais. A escola, inserida nesta instância, é então um local onde coexistem as diferentes visões sobre a realidade, onde estas representações se contrapõem, as vezes de modo claro e outras vezes não. Contrapõem-se diferentes representações de classe e de sexo, ou seja, no caso que estudamos, cruzam-se no ambiente escolar as interpretações divergentes sobre a posição feminina na sociedade.

22. G. SNYDERS, Escola, Classe e Luta de Classes, trad., M. Helena Albarran (2ª ed., Lisboa: Moraes Ed., 1977), p.315.

Parece entretanto que se destaca na instituição escolar o seu caráter conservador. É também Snyders que lembra a utilização conservadora da cultura no sentido de que sejam apresentados modelos culturais conservadores e desvalorizado o mundo contemporâneo - onde o choque de valores é visto como "confusão". Ora, essa "confusão" nada mais é, no nosso entender, do que a emergência a nível mais consciente das contradições sociais. Agora são maiores as oportunidades e os veículos de tomada de consciência da exploração por parte dos dominados. Isso porque, avançando a sociedade capitalista fica cada vez mais difícil "segurar" o desenvolvimento mais amplo do trabalhador; bem como com a exigência cada vez maior de participação das mulheres na força produtiva, também fica mais difícil vedar-lhes a participação global na sociedade.

Se não se analisar dialeticamente a escola, deixa-se de lado a interferência dessas modificações sociais mais amplas, econômicas, políticas e culturais, no âmbito específico do escolar, e também corre-se o risco de desconhecer totalmente as possibilidades e as contribuições da escola para as forças sociais revolucionárias ou conservadoras.

A resposta imediata que vem da observação aparente é que nos leva a uma concepção reprodutivista. Para esta a escola é o local de uma maciça e eficiente transmissão ideológica que tem nos professores os guardiães do sistema, seus funcionários e mantenedores, totalmente comprometidos com a ideologia dominante e, (se pensarmos como Bordieu e Passeron) ingênuos, porque ignoram que executam tal tarefa.

Parece-nos possível contestar essa colocação em vários níveis. Inicialmente com as reservas que já fizemos à maciça transmissão da ideologia dominante, seguido de reparos sobre a

eficiência deste empreendimento especialmente na sociedade brasileira, onde a escola não atinge nem de longe toda a população, nem o faz em tempo suficientemente duradouro, onde não se conserva no ambiente escolar os que lá chegam e são precários tanto os recursos humanos quanto os materiais. Por outro lado, muitos professores vêm com bastante clareza seu papel. Sua participação em associações, entidades de classe, de bairro ou religiosas e em partidos políticos não pode deixar de interferir na sua visão como profissionais. Alguns poderiam contra-argumentar que isso seja fenômeno recente, mas não acreditamos. Se a escola nunca foi neutra é porque também não o foram seus mestres. E parece-nos uma idéia simplista imaginar que todos professores tenham sido sempre dóceis; houve antes, como hoje, professores progressistas, não identificados com o sistema oficial, no qual todavia trabalhavam.

Quanto à educação feminina, ela foi ministrada fundamentalmente por professoras mulheres. Assim deveríamos aceitar que eram elas as portadoras da ideologia da dominação masculina. Mas se tal ocorreu, também não podemos deixar de lembrar que estas mulheres - professoras - representavam de certo modo uma vanguarda, por trabalharem fora do lar em época que poucas o faziam. Daí elas também poderiam pela própria atuação pôr em contradição a mensagem que divulgavam.

É importante notar que no confronto entre a mensagem oficial e a ação, e no próprio diálogo entre as pessoas que estão envolvidas na prática educativa, outras coisas são ensinadas, coisas não previstas e, às vezes, até mesmo em oposição ao que havia sido planejado oficialmente.

Numa escola de formação de mulheres, a atuação das professoras pode ter tido uma determinação significativa. Sendo me

diadoras entre as alunas e os conteúdos, as alunas e a organização escolar, sua fala progressista ou conservadora, ou mesmo sua aparente neutralidade, carrega em todos os momentos uma mensagem, representa uma posição, e influencia.

Se a relação professor-aluno não é uma relação antagônica entre duas classes ou grupos opostos (como lembra Saviani)²³, podemos até mesmo supor que algumas professoras tenham sido provavelmente mais colaboradoras nas descobertas de suas alunas do que rígidas porta-vozes da dominação masculina.

O que queremos observar com estas colocações é que sempre houve na escola espaço para contradição e ela sempre se deu, mesmo que não se tivesse claro um "plano" ou estratégia de revolução social. É possível e provável, no entanto, que esta contradição fosse camuflada, abafada, sendo mais pressentida do que constatada explicitamente.

Uma observação da situação educacional feminina atual, comparada aos dados históricos apresentados, permite perceber objetivamente grandes mudanças. Se no início da história da educação brasileira as mulheres eram marginalizadas da escola, elas agora constituem, ao contrário, o maior contingente escolarizado. Na década de 70 esse contingente era (20%) superior ao masculino. Em números absolutos ainda havia nesta época mais mulheres analfabetas do que homens, mas ao se observar as faixas etárias mais jovens a situação era oposta. Assim as meninas e jovens de menos de 25 anos alfabetizadas e na escola eram em número superior aos meninos e rapazes da mesma idade. Também é maior a presença feminina no 2º grau e cresce sua participação na universidade.²⁴

23. D. SAVIANI, op. cit., p.86.

24. Dados extraídos de RUBENS VAZ DA COSTA, "A participação da Mulher na Sociedade Brasileira" (Mimeo, Fund. Carlos Chagas); e de GUIOMAR NAMO DE MELLO, "A mulher e o sistema de educação formal", no Depoimento apresentado à CPI sobre Si

Estes dados revelam que foi significativamente alterada a situação da participação feminina na escola e poderiam ser utilizados para mostrar que houve algum tipo de transformação na perspectiva de instrução das mulheres.

Eles no entanto não dizem tudo. Os mesmos números permitem perceber que a maioria das mulheres ainda se destina aos cursos superiores tidos como "femininos"; e no secundário, pelo menos até a década de 70, a maioria concentrava-se no normal, que era o fim de sua carreira educacional. O magistério ainda é uma de suas principais ocupações profissionais (expressivamente o magistério primário, menos prestigiado e mais mal remunerado).

Por tudo isso não podemos colocar a escola como a força capaz de forjar uma nova sociedade, como supunha o pensamento liberal da época do tradicionalismo pedagógico, mas também não devemos entendê-la como absolutamente incapaz de se opor à ideologia oficial, sucumbindo plenamente ao papel de reprodução dessa ideologia e realizando com isso a ideologização global da sociedade. Em qualquer das posições estaríamos vendo a escola como superpotente, sem atentarmos para o fato de que ela faz parte da sociedade e é permeável às suas diferenciações e contradições.

Salientando a relação da escola com a sociedade global parece-nos que podemos mostrar como as idéias de fora pressionaram o ambiente escolar e forçaram mudanças, bem como destacar os passos que se processaram no próprio contexto escolar e daí se exteriorizaram.

A escola não criou as desigualdades sociais, seja entre as classes ou entre os sexos, e colocar-lhe este tipo de culpa significa dissimular o funcionamento da sociedade em seu todo, como lembra Snyders. É também ele que diz:

"O que se faz é inverter a ordem dos fatores, imputando à escola as desigualdades que, sem dúvida, também se processam nela, mas pelo menos outro tanto cá fora e que de forma alguma lá nasceram."²⁵

Não pretendemos aqui isentar a escola de sua contribuição para as forças conservadoras. Parece-nos que historicamente ela tem auxiliado mais a manutenção das desigualdades do que sua diminuição; o que buscamos é salientar que aí sempre houve espaço para luta e que na prática o choque entre essas forças sempre ocorreu com maior ou menor intensidade.

Pretendemos trabalhar com referência à educação feminina especialmente este duplo movimento: uma escola destinada a desenvolver na mulher uma posição dominada e submissa na sociedade e ao mesmo tempo um novo espaço onde ela encontrou meios de lutar contra a dominação. Um local de domesticação e, simultaneamente, um local de possibilidade de libertação.

Este trabalho portanto pretende trazer o testemunho histórico de uma escola gaúcha onde, no nosso entender, estas forças contraditórias se expressaram. No entanto, para observar esta realidade e aí realçar a formação feminina, entendemos ser necessário antes reconstruir de modo mais amplo a história da sociedade onde ela se insere. Por isto, tendo o I.E. como fio condutor, esboçamos uma das histórias da educação no Rio Grande do Sul (onde se realça Porto Alegre e esta instituição), articulando evidentemente o processo educativo gaúcho com a história global do estado e do País no período em questão.

25. G. SNYDERS, op. cit., p.81.

IIª PARTE

"- Agora todos esses campos até o Rio Uruguai são nossos!

Ana Terra sacudiu a cabeça lentamente, mas sem compreender. Para que tanto campo? Para que tanta guerra? Os homens se matavam e os campos ficavam de sertos. Os meninos cresciam, faziam-se homens e iam para outras guerras. Os estancieiros aumentavam as suas estân-cias. As mulheres continuavam esperan-do. Os soldados morriam ou ficavam aleijados. Voltou a cabeça na direção dos Sete Povos, e seu olhar perdeu-se vago, sobre as coxilhas."

Érico Veríssimo, O Tempo e o Vento, 1ª Tomo (3ª ed., Porto Alegre: Ed. Globo, 1948), p.144.

II - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

1. Um pouco do Rio Grande antes de 30

Conforme já afirmamos, para nos aproximarmos de uma escola singular - o Instituto de Educação de Porto Alegre - precisamos antes examinar a realidade social mais ampla onde ela se inseriu, tentando caminhar desta realidade ampla para o particular e novamente do particular ao geral. Só assim nos parece que será possível posteriormente evidenciar os nexos explicativos da contraditória relação entre as mulheres e a escola.

É no Rio Grande do Sul da segunda metade do século XIX que nasce o Instituto de Educação. Numa sociedade ainda primordialmente agropastoril, organizada como a província mais meridional do império brasileiro, um tanto isolada econômica e politicamente, e recém saída de uma luta com as forças centrais do País. Fragilizada pelos resultados desta longa luta (a Guerra dos Farrapos de 1835 a 1845), a região, que tem uma tradicional história de revoluções e choques de fronteiras, apresenta nesta época um precário quadro educacional.

Para melhor compreender as características peculiares desta sociedade precisamos no entanto observar, ainda que rapidamente, como ela se estruturou; e no nosso entender é na ficção que se encontra uma das obras mais ricas e reveladoras da história do Rio Grande, pela voz do mais famoso de seus escritores: Érico Veríssimo. No seu "O Tempo e o Vento" movimentam-se personagens muito reais, vivendo a história do Continente de S. Pedro do século XVII até a época contemporânea. Ali a mulher gaúcha aparece forte e corajosa; são as "Bibiana", "Ana Terra", que têm de enfrentar sozinhas com seus filhos a luta pela sobrevivência,

porque seus homens estão longe em campanhas e revoluções, ou morreram. (Os homens são francos ou desconfiados, mas quase sempre destemidos e apreciadores de uma "peleia".

Certamente o grande escritor riograndense não tirou do nada estas imagens. Realmente uma região em que foi constante a luta por questões de limites e posse de terras tornou-se naturalmente um ambiente onde os homens se punham em armas com frequência e as mulheres tinham de ficar sós com a responsabilidade dos filhos.

Nos livros escolares, o gaúcho é geralmente definido como guerreiro, bravo, independente e amante da liberdade; a extensão plana dos pampas e a alegria da vida pastoril são associadas a este quadro. Mas evidentemente outros elementos devem estar por detrás desta romântica descrição, na qual a mulher está geralmente ausente, ou aparece como a "chinoca", bonita e fugaz.

É um estudioso gaúcho, Décio Freitas, que começa a desmanchar este quadro. Entende ele que a economia pecuária era um sistema de produção capitalista, mas de um "capitalismo impuro, dependente e subdesenvolvido". Este sistema desde o início empregou homens livres, assalariados (os peões) que por não deterem nenhum meio de produção (não tinham nada de seu) vendiam sua força de trabalho aos estancieiros (donos dos meios de produção: a terra e o gado).¹

A lida com o gado bravo exigia o domínio do cavalo - técnica que os índios nativos da região (charruas, minuanos, guaranis) e seus mestiços conheciam, e a qual o negro escravo demonstraria a aprender (além de representar um perigo por facilitar a fuga). Por isso a escravidão negra foi menor no RS do que em ou

1. D. FREITAS, "O Mito da Produção sem Trabalho", in RS: Cultura e Ideologia (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980).

porque seus homens estão longe em campanhas e revoluções, ou morreram. (Os homens são francos ou desconfiados, mas quase sempre destemidos e apreciadores de uma "peleia".

Certamente o grande escritor riograndense não tirou do nada estas imagens. Realmente uma região em que foi constante a luta por questões de limites e posse de terras tornou-se naturalmente um ambiente onde os homens se punham em armas com frequência e as mulheres tinham de ficar sós com a responsabilidade dos filhos.

Nos livros escolares, o gaúcho é geralmente definido como guerreiro, bravo, independente e amante da liberdade; a extensão plana dos pampas e a alegria da vida pastoril são associadas a este quadro. Mas evidentemente outros elementos devem estar por detrás desta romântica descrição, na qual a mulher está geralmente ausente, ou aparece como a "chinoca", bonita e fugaz.

É um estudioso gaúcho, Décio Freitas, que começa a desmanchar este quadro. Entende ele que a economia pecuária era um sistema de produção capitalista, mas de um "capitalismo impuro, dependente e subdesenvolvido". Este sistema desde o início empregou homens livres, assalariados (os peões) que por não detemrem nenhum meio de produção (não tinham nada de seu) vendiam sua força de trabalho aos estancieiros (donos dos meios de produção: a terra e o gado).¹

A lida com o gado bravo exigia o domínio do cavalo - técnica que os índios nativos da região (charruas, minuanos, guaranis) e seus mestiços conheciam, e a qual o negro escravo demoraria a aprender (além de representar um perigo por facilitar a fuga). Por isso a escravidão negra foi menor no RS do que em ou

1. D. FREITAS, "O Mito da Produção sem Trabalho", in RS: Cultura e Ideologia (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980).

tras regiões do Brasil e desde o início ali se empregou mais ho-
mens livres.

A dominação destes homens era tanto material como ideol-
ógica e aí é que Décio Freitas se dedica a desvendar o mito do
gaúcho visto como alguém que servia espontaneamente ao patrão,
com quem tinha uma relação quase de igualdade, o gaúcho que vi-
via uma vida cheia de aventuras, divertia-se com as lides do cam-
po, despreocupado, independente, sem mulher e sem filhos.

O que acontecia na verdade é que os estancieiros pro-
curavam empregar peões sem família para não terem de pagar maior
salário; este peão levava uma vida muito solitária, onde "o jo-
go, a cordeona e o álcool" eram as poucas distrações e na qual
o sexo era atendido através de contatos esporádicos com as mu-
lheres disponíveis na campanha (as "chinas") - o que também aju-
dou a criar-lhe a fama de conquistador.

Conclui Freitas que

"... o mito da 'produção sem trabalho' cum-
priu historicamente, da maneira mais eficaz,
o papel de justificar e legitimar a ordem
capitalista pastoril. Como toda ideologia
dominante era eficaz na medida em que tinha
a capacidade de manter a massa dos domina-
dos convencida de sua validade, ou por outra,
de que não trabalhava e não era explorada." ²

Com este tipo de dominação ideológica a antiga histó-
ria gaúcha aparece como uma história em que praticamente não há
revoltas populares contra os donos de poder; ao contrário, os
peões são sempre utilizados como verdadeiros exércitos de seus
estancieiros nas empreitadas em que estes se metem, ou seja,
nas lutas de fronteira ou nas questões de choque dentro da pró-
pria classe dominante.

2. Ibid., p.24.

È tais questões nasceram junto com o Rio Grande. Como esta região se situava fora da área de ocupação imediata dos portugueses e muito próxima da região de domínio espanhol e do porto de Buenos Aires, ela foi desde sempre zona de conflito e de contrabando.

O gado, aqui introduzido pelos jesuítas espanhóis, e a vasta extensão de terras cultiváveis propiciaram o surgimento de uma economia fundamentalmente agropecuária.

Uma economia portanto ligada à exploração da terra - concentrada nas mãos de poucos proprietários - e à criação de gado, e que acabou se vinculando de modo subordinado às demais economias regionais do Brasil.³ Assim o RS através de suas atividades econômicas fundamentais - a criação e a charqueada - abastecia o mercado brasileiro e deste recebia os demais produtos necessários à vida de sua gente.

Mas se a situação econômica era de dependência do centro do País, a província explorava sua condição de fronteira para obter um espaço político especial, ou seja, uma certa benevolência do poder central com relação à autoridade e autonomia dos chefes locais: os grandes estancieiros. E isso ocorreu tanto no período colonial como no Império, ainda que nesta época os interesses ligados ao café se sobrepusessem aos demais e mesmo se chocassem com os dos criadores e charqueadores. A barganha política foi, portanto, muitas vezes usada no Rio Grande, invocando-se a necessidade de o governo central atender a uma região de fronteira frequentemente conflituada, onde também se concen-

3. G. MULLER, "A Economia Política Gaúcha dos anos 30 aos 60", in RS: Economia e Política (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979); M.A. ANTONACCI, RS: As oposições e a Revolução de 1923 (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981); e S. PESAVENTO, "História Regional Repensada", in Autonomia ou Submissão? (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983).

travam sempre os maiores contingentes do exército brasileiro.

Em todo o período imperial a província viu-se envolvida em guerras exteriores: a Cisplatina (1817-28), as Guerras Platinas (1849-52) e a Guerra do Paraguai (1864-70); e ainda internamente na Revolução Farroupilha (1835-45).

Se, como vimos, a sociedade gaúcha estruturou-se num clima constante de lutas de fronteira e de conflitos outros é fácil entender que aí foi mais lento o processo de valorização da educação e sua organização de modo sistemático.

Do período colonial há muito pouco a registrar como preocupação oficial com a educação, e a presença educativa jesuíta, que era marcante em outras regiões do País, ali praticamente inexistiu (com exceção das Missões).

Ao entrar o País no período independente, pela Constituição de 1824 se estabelece o direito à educação para todos, e se determina que em nível elementar ela deva ser gratuita. Por esta época surge no Parlamento brasileiro a proposta de ser entregue o magistério primário (obrigatório para crianças de 7 a 14 anos) preferentemente às mulheres; e então no RS, em 1831, cria-se a primeira escola sob regência feminina.

Poucos anos depois aumenta a autoridade das províncias no que tange a legislar sobre o ensino público.⁴ Mas a leitura de um relatório do Conde de Caxias feito em 1846, após sua visita ao Rio Grande, pode melhor nos demonstrar o quadro oficial do ensino da região naquele tempo:

4. Note-se que a primeira legislação daí feita é discriminada com relação aos negros e determina conteúdos diferenciados conforme as classes se destinem a meninos ou meninas, embora represente algum avanço em termos de iniciar uma estrutura de ensino público.

"A instrução primária, tão necessária a todas as classes da sociedade, não apresenta lisonjeiro aspecto nesta Província; talvez, pelo abandono em que caíram todas as cousas nestes últimos oito anos e pelo desmazelo de muitos pais, que desleixam a educação de seus filhos, particularmente nos lugares arredados da capital, onde os interesses materiais deixam em esquecimento os intelectuais, e morais; e em troco de algum pequeno serviço doméstico que os meninos lhes podem prestar, os deixam no resto do tempo entregues à vadiação; e outros em que não falta a boa vontade, e sim os meios, não podem mandar seus filhos às escolas públicas pela distância em que moram dos povoados onde estão elas estabelecidas.

Tem hoje a Província 51 escolas públicas de instrução primária; 36 para meninos e 15 para meninas [...] Não deveis esperar que todas estas cadeiras sejam regidas por hábeis mestres, porque desgraçadamente a pouca importância que entre nós se dá aos instrutores da mocidade afugenta da nobre carreira do magistério os que a ela se deviam dedicar com vantagem pública; nem a paga é tal que recompense o incômodo ou ao menos chegue para os misteres da subsistência.

Além das escolas já estabelecidas, julgo de necessidade a criação e estabelecimento de pelos menos mais 10 para o sexo masculino e 6 para o feminino..."⁵

Sobre a instrução secundária neste mesmo relatório se falava que ela era mínima (em termos de número de aulas) e dada muito sem método, apesar de estar nas mãos de professores "mui

5. Relatório do Conde de Caxias em 1846, transcrito por KRAEMER NETO, Nos Tempos da Velha Escola (Porto Alegre: Ed. Sulina, 1969), p.163.

dignos de as ensinar". É possível perceber que neste nível não há qualquer referência às meninas.

Na verdade, dentro da lógica da época, era razoável que isto assim acontecesse. Para as mulheres gaúchas, tanto das classes desprivilegiadas como das camadas altas, o fundamental era desenvolverem-se nas prendas domésticas: saber cozinhar, cuidar das crianças, fazer rendas. A cultura letrada era tida como prescindível.

Sem dúvida devemos registrar que algumas mulheres das classes abastadas (filhas dos estancieiros) tinham aulas particulares onde, além da leitura, escrita e um pouco de aritmética, figurava o piano, a declamação de versos e, obviamente, a doutrina católica. Mas de qualquer modo, mesmo para estas, a formação fundamental era aquela dirigida para as atividades domésticas - os principais requisitos para um casamento.

Ainda neste relatório de 1846, o Conde de Caxias fala também na necessidade de reunir todas as aulas num só estabelecimento, que teria o título de Liceu D. Afonso. Tal liceu contudo só é concretamente instalado em 1851 e os relatórios dos anos seguintes ainda dão conta de dificuldades no seu funcionamento.

Devemos lembrar que ao tempo desses escritos a província está apenas saindo da Revolução Farroupilha que durara dez anos e evidentemente deixara profundas marcas.

Se a situação educacional não era de bom nível no País globalmente com muito mais motivos ela se mostrava no Rio Grande.

Estes documentos que testemunham o nível escolar da região na metade do século pas-
sado também apontam para o problema da formação de professores para enviar e manter as crianças na escola.

Aliás o problema de formação de professores era grave em todo o País, funcionando as escolas em grande número sem mestres qualificados. Isso se agravava mais especialmente nas classes femininas por ser mais difícil encontrar mulheres preparadas para ensinar. Com este quadro é razoável presumir-se que fosse pequeno o estímulo para a educação formal das meninas, o que já era visto, por princípio, como menos necessário.

A criação de uma escola normal anexa ao Liceu de Porto Alegre era um reclamo que há muito aparecia nos relatórios oficiais e outros textos da província. Parecia a todos que era indispensável uma formação mais sistemática e profunda dos professores da instrução pública.

"A escola, como base de uma sociedade convenientemente organizada, é a primeira responsável pela sorte de um país. Sem bons instituidores, não há instrução possível. Enquanto o empirismo dominar a escola, a instrução e educação de um povo será um belo sonho, e uma triste realidade. A Escola Normal é só quem pode dar hábeis professores e criar vocações legítimas e sinceras para o ensino. A necessidade de uma escola normal nesta província não é objeto de discussão, por si mesmo está demonstrada. Dai o belo exemplo de sua criação, e assinalai a presente sessão abrindo uma nova era de progresso para a instrução da província. Dai ao administrador os meios de realizá-la; que se não criem novas escolas, nem sejam providas as que existem vagas, porque antes não possuí-las, do que tê-las más."⁶

6. Relatório do presidente Joaquim Antão Fernandes, Assembléia Legislativa Provincial, em 1859, in KRAEMER NETO, op. cit., pp. 196/197.

Este relatório, bem revelador da posição idealista de educação então vigente, data de 1859 e acabaria sendo atendido somente 10 anos depois. Assim, em 5 de abril de 1869 era inaugurada a Escola Normal de Porto Alegre que seria uma das primeiras a ser criada no Brasil. Ali deveriam se preparar professores de ambos os sexos para instrução pública. Para ela podiam candidatar-se todos os maiores de 16 anos que estivessem habilitados nas matérias primárias e que apresentassem: atestado médico (provando não ter "enfermidade ou vício de conformação que o torne impróprio para o ensino"); "atestado do pároco que prove sua conduta moral e religiosa"; e atestado de autoridade policial indicando bom procedimento civil.⁷

Embora a instituição preparasse professores de ambos os sexos, observamos através de seu regulamento que o horário das aulas e das atividades práticas de regência de classe (feitas ao final do curso) seriam em turnos separados para rapazes e moças.

Relata Pedro Soares sobre a escola de P. Alegre:

"A Escola Normal atraiu muito mais mulheres do que homens. No seu segundo ano de funcionamento, o corpo discente era composto de 29 moças e apenas 10 rapazes. A primeira turma que se formou, em 1872, tinha 4 homens para 16 mulheres. Em 1877, eram 89 alunas ao lado de 34 alunos. Com a progressiva exigência de que os professores cursassem a escola, criou-se um problema; como preencher as vagas das escolas para meninos, mais numerosas, se era maior a produção de professoras? A solução veio em 1877, com a autorização para que professoras com mais de 23 anos assumissem aulas para meninos que tivessem no

7. Regulamento do Curso de Estudos Normais, expedido pelo Presidente da Província do R.G. Sul, em 05/4/1869, Art. 79.

máximo até 10 anos de idade (!!!), prevendo-se ao mesmo tempo que essas classes passariam a ser mistas." ⁸

Esta tendência que aparecia desde o início na Escola Normal era apenas uma concretização da idéia de que o magistério das primeiras letras deveria ficar preferentemente em mãos femininas, por ser um prolongamento das funções maternas.

X O curso normal de P. Alegre constituiu-se pois inicialmente em dois anos, e logo em seguida (1871) foi acrescido de mais um ano. Seu primeiro diretor, o Padre Joaquim Cacique de Barros, era (ao que se depreende da biografia) um homem enérgico, dedicado ao magistério e pouco afeito a inovações. Deste modo parece que a disciplina tinha um nível de exigência bastante alto nestes primeiros tempos. Talvez a isso se deva o comentário de Aquiles Porto Alegre (professor da Escola Normal ao redor de 1900) que diz que naquela época ali "se estudava de verdade", lembrando ele especialmente os exames, que eram revestidos de grande solenidade. ⁹

A província passava a ter então uma instituição educacional de formação de professores que a colocava mais próxima da realidade de outras regiões brasileiras, mais centrais.

Este progresso educacional oficial se fazia em consonância com um desenvolvimento econômico e político que, se não

8. P. SOARES, "Feminismo no Rio Grande do Sul, Primeiros Aposentamentos, (1835-1945), in Vivência, BRUSCHINI e ROSEMBERG (org.) (São Paulo: Brasiliense, 1980), p.140. A lei a que ele se refere é a de nº 1108 de 8/5/1877 que diz em seu artigo 3º: "Para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houvessem atingido a idade de 23 anos. Estas aulas poderão ser mistas; e quando o forem, não serão nelas matriculados meninos que tenham mais de 7 anos, nem estes permanecerão na aula depois de haverem completado 10 anos."

9. KRAEMER NETO, op. cit.; p.43.

era extraordinário, trazia de qualquer modo algumas modificações na região.

A economia se mantinha ainda ligada à criação e à terra, voltada para o mercado nacional, mas a chegada dos imigrantes modificara um pouco este quadro acrescentando a ele a policultura e a pequena criação.

1870
1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900

Ao final do séc. XIX a grande criação de gado está mais ou menos estacionária, com problemas de competição com a produção do Prata; está em desenvolvimento a agricultura da zona colonial (alemã e italiana), bem como em outras áreas do Estado começam as plantações de arroz e trigo. Além disso, como lembra Antonacci, neste período, pela expansão do mercado nacional e do mercado sulino, já há condições para o desenvolvimento do comércio e para a instalação das primeiras fábricas no RS, surgidas em função dos interesses e necessidades dos criadores e agricultores.¹⁰ Essas fábricas vão se ligar ao setor agropecuário, já que beneficiam matéria-prima daí advinda: são curtumes, sapatarias, fábricas de vinho, vinagre, etc. Mas ainda que tais produtos visem substituir os importados, não se altera significativamente o tipo de vinculação do estado com o resto do País.

Politicamente, durante o período imperial, no RS debatiam-se - como de resto em todo o País - dois partidos: o Liberal e o Conservador, que se alternaram no governo da província até 1872 quando se firma a hegemonia do Partido Liberal e de Silveira Martins. Mas deve-se notar que por esta época também já se formava o primeiro núcleo republicano do estado, no qual figuram nomes que seriam destacados na história gaúcha e nacional: Assis Brasil, Júlio de Castilhos, Borges de Medeiros.

10. M.A. ANTONACCI, op. cit.

Em 1868 surgia a Sociedade Partenon Literário, em Porto Alegre, onde se debatia a libertação dos escravos, a república, e a emancipação das mulheres. Esta sociedade iria na verdade além dos debates: contribuía com auxílio financeiro para emancipação dos negros, criava cursos noturnos para adultos e "saraus literários" para as mulheres.

Assim este final do século XIX é um período de alguma efervescência cultural e política no estado, no qual a instalação da Escola Normal também tem significado expressivo.

Parece-nos contudo importante entender este quadro como de modernização, sem supervalorizações que possam induzir à idéia de uma revolução mais profunda na realidade social gaúcha.

As lideranças políticas eram, e continuariam a ser na república, oriundas do setor proprietário de terras. Mas apareciam agora novas forças sociais representadas pelos pequenos e médios proprietários e pelos elementos ligados ao comércio e à indústria; e estas forças vão obrigar a novos arranjos sociais dentro da estrutura de poder do estado.

Estes novos setores sociais são acolhidos no Partido Republicano Riograndense que se estrutura, enquanto muitos dos velhos estancieiros parecem entender que a queda do Império representava sua própria decadência política. Mas o PRR não se constitui só desses elementos, ele também abriga em seus quadros grandes proprietários identificados com as idéias republicanas, além de atrair os setores médios (constituídos dos funcionários públicos, dos colonos, do exército), utilizando para seu fortalecimento, como elemento de coesão, a doutrina do positivismo, que tem como líder local, Júlio de Castilhos.

Na verdade o positivismo como ideologia difundiu-se em todo o País à época da propaganda republicana e influenciou na

elaboração da Constituição e dos símbolos da nova ordem política, além de refletir-se em outros elementos da superestrutura social. Mas no RS ele se constituiu numa ideologia especialmente expressiva e abrangente.

Aqui com a proclamação da república é Júlio de Castilhos investido como o primeiro presidente do estado (1891-97), e no seu governo o positivismo tem forte influência, com uma marca própria: o "castilhismo".

Castilhos já tentara (no plano federal) incorporar à constituição brasileira vários elementos da doutrina positivista que acabaram ficando em aberto, a juízo dos estados. Com a constituição riograndense ele obtém mais êxito e ela teve muito a sua influência, salientando-se um poder executivo forte e clara "separação dos poderes espirituais e temporais". Diz Love:

"A separação de poderes encobria a liberdade de ensino que Castilhos havia procurado incorporar à constituição federal. Aqui também ele seguia Comte pelo fato de excluir a subvenção estatal à educação superior e a licença estatal aos profissionais para exercício de sua profissão, malgrado fosse entusiasticamente a favor, como seu mestre, do ensino primário universal." ¹¹

Os princípios positivistas passaram a ser o ponto de apoio do fazer político no RS e algumas de suas recomendações como a ("incorporação do proletariado à sociedade") vão aparecer nas ações do governo de Castilhos e posteriormente serão executadas a nível mais amplo por Vargas.

Podemos dizer que o positivismo extravasou a política no RS e chegou a se constituir num "modismo cultural dominante", como afirma Boeira (o que pode bem ser acompanhado pela leitura

11. J. LOVE, O Regionalismo Gaúcho (São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971), p.49.

dos jornais da época). Segundo este autor no entanto a ideologia teve impacto apenas sobre a parcela da elite riograndense, mas como esta elite concentrava grande poder político e era constituída dos elementos cultos e educados da sociedade gaúcha, a ideologia acabou por ter expressão política, cultural e religiosa, por algumas décadas.¹²

Evidentemente a ideologia afetou também a educação, já que supunha a construção de uma nova ordem (científica, positiva) e isto pode ser percebido pelas obras didáticas difundidas no estado neste período, pelo destaque de professores ligados ao movimento e pelo espírito que orienta a organização dos primeiros institutos técnicos e escolas de nível superior do estado.

Certamente no terreno político é mais perceptível a incorporação das idéias positivistas pelos primeiros dirigentes do estado.

"Conforme a concepção positivista, a política gira em torno do estabelecimento de uma conciliação entre a ordem e o progresso, com base no 'livre desenvolvimento da iniciativa individual'. Com isso os positivistas entenderam que o estado devia exercer uma ação reguladora de todos os setores da produção. Além disso, cabia ao estado intervir para harmonizar a existência e o uso da propriedade..."¹³

Portanto, coerentes com a idéia de um estado "acima das classes sociais", os positivistas riograndenses procuram permitir o desenvolvimento de todos os setores da produção sem proteção ou prioridade de nenhum deles.

12. N. BOEIRA, "O Rio Grande de Augusto Comte" in RS: Cultura e Ideologia (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980).

Com isso, a iniciativa privada era bem estimulada, em todas as áreas, inclusive no ensino, embora neste setor (considerado de interesse da coletividade) o estado desse assistência. Implantou-se assim no RS a "ditadura científica" e, enquanto houve condições de expansão do mercado e de um "natural" desenvolvimento das forças de produção, essa foi menos contestada.

Durante o governo de Júlio de Castilhos desenvolveu-se violenta guerra civil no RS - de 1893 a 95 - onde se chocaram federalistas (maragatos) contra republicanos (pica-paus). Esta revolução federalista, famosa pela degola, termina com a vitória dos republicanos.

A partir de 1897 Borges de Medeiros é o novo presidente do Estado e depois torna-se chefe do PRR como continuador da obra de Castilhos, permanecendo nesta chefia por 30 anos. Como oposição firma-se a figura de Assis Brasil, criando Partido Republicano Democrático (PRD), em 1908.¹⁴

Os políticos da situação e da oposição divergiam em algumas questões, como destaca Antonacci (embora fossem semelhantes em suas origens sociais): quanto à fonte da autoridade e a forma de exercê-la (mais ou menos concentradamente); e quanto à orientação da política econômica do estado, objetivando os opositores a maior intervenção estatal na proteção ao setor agropecuário (o que contrariava a linha positivista dos dirigentes).¹⁵

Como o Rio Grande continuava a ser o fornecedor de produtos agropecuários para o resto do País - o chamado "celeiro

14. A figura gaúcha de destaque que transcende o estado e domina o País neste período é Pinheiro Machado, o senador do PRR que chega à vice-presidência do Senado Nacional e que tem profunda influência na vida política brasileira da época (sua autoridade quase sem limites é apenas interrompida com seu assassinato em 1915).

15. Cf. M.A. ANTONACCI, op. cit., p.29.

do Brasil" - tinha não só problemas por sua situação de subordinação, como também frequentemente divergências profundas de interesse com os setores dominantes nacionais.¹⁶

Para contrabalançar esta desvantagem, o estado buscou em grande parte da república velha crescer em importância política, pois tendo uma grande bancada no Congresso Nacional e sendo o partido situacionista (PRR) praticamente dono da administração local, apresentava-se como um elemento importante na correlação de forças políticas nacionais. Sua bancada votava unida e, desta forma, o RS podia mais uma vez usar da barganha política.

Como lembra Pesavento¹⁷ esta coesão partidária não era entretanto indicativa de uma unidade de pensamento dentro da classe dominante do Estado. Muito pelo contrário, ela era o resultado do completo afastamento do poder da oposição gaúcha. Por isso, enquanto nos demais estados do País se alternavam as facções do PR, no RS isso não ocorria, e Borges de Medeiros, o chefe do PRR, apresentava-se como um governante que parecia eterno.

Mas esta situação podia revelar-se perigosa, então, a solução foi um arranjo entre o grupo político dominante (local) e o governo central.

"De uma certa forma, o governo gaúcho pactuava com a política dos governadores, como grande eleitor que era, legitimando a hegemonia do café sobre o País. Em contrapartida, garantia o isolacionismo do Rio Grande neste processo, preservando uma certa autonomia local."¹⁸

16. Este era o caso com relação à política de desvalorização da moeda, que favorecia aos cafeicultores do centro, para exportação, e prejudicava os sulistas que dependiam do mercado interno e tinham de vender seus produtos alimentícios a baixo preço.

17. S. PESAVENTO, op. cit.

18. Ibid., p.31.

O País já se modernizava nesta fase da Iª república, surgia uma burguesia industrial, bastante ligada, é verdade, ao setor agrário cafeicultor; formava-se um proletariado urbano e aqui entravam grandes levas de imigrantes estrangeiros.

No movimento operário desta época começa a crescer a presença feminina - não só como força de trabalho, mas também nas manifestações, greves e nos meios de comunicação da classe. Na indústria têxtil concentram-se as mulheres, o trabalho passa a ser mais mecanizado e a força muscular menos empregada. Pela maior presença feminina, os salários são aí mais baixos e desenvolve-se o medo dos trabalhadores em perder seus empregos para as mulheres. Assim, juntamente com a luta por salários iguais (para evitar a preferência dos empregadores pelo elemento feminino), os próprios operários lutam também para manter a tradicional divisão do trabalho, com as mulheres permanecendo no lar.

De todo modo, na sociedade em geral começava-se a sentir um certo predomínio do setor urbano sobre o rural.

Juntamente com este quadro de modernização e urbanização vai aparecer a preocupação com a expansão quantitativa da escola. A preocupação em combater o analfabetismo, com a consequência de aumentar o número de eleitores, pode ser entendida como uma reivindicação mais clara do setor em ascensão (industrial urbano) que assim buscava abalar a hegemonia do setor agrário - onde sempre seria menor o número de alfabetizados.¹⁹ Também a expansão do ensino se liga, é claro, à necessidade de universalizar-se parte do saber, o indispensável à melhor qualificação do trabalhador urbano.

19. G. LOURO, "Análise da evolução da educação brasileira", in Revista Educação e Realidade, UFRGS/FACED, vol. 7 [1] (jan/abr 1982), p. 98.

Corresponde o "entusiasmo pela educação", como diz V. Paiva²⁰ à idéia liberal e idealista de que pela educação se poderia alterar a sociedade, ou seja, solucionando o problema educacional os demais problemas seriam resolvidos. O analfabetismo é visto como a maior doença do País. Faz parte deste quadro uma forte tendência nacionalista que se concretiza pela preocupação do Estado em criar escolas públicas nas colônias de imigrantes, fechando escolas estrangeiras (que se difundiam no RS e outros estados sulistas). Fala-se muito na época em intervenção federal nos estados para suprir a educação elementar, mas isso não chega a se concretizar pela alegada falta de recursos.

O RS segue mais ou menos o mesmo movimento do restante do País (apesar de já apresentar algumas melhorias em sua situação educacional, ainda estava muito longe de ter a maioria de sua população alfabetizada). Ali se registra de modo especial nesta época a expansão de escolas privadas e confessionais. Quanto ao ensino de nível superior, já desde o início do século (1900) contava Porto Alegre com as três faculdades que seriam o núcleo da futura universidade (que se organizaria em 1934): a Faculdade de Medicina, a de Engenharia e a de Direito. Unido nesta época à Faculdade de Engenharia funcionava o Instituto Júlio de Castilhos, que dava o curso preparatório para matrícula nas faculdades.

X A Escola Normal de P. Alegre sofrera duas reorganizações no final do século (em 1877 e em 1881). Em 1901 ela é suprimida por ser considerada dispendiosa e substituída por um Colégio Distrital que se compunha de duas seções (uma para moças e outra para rapazes), as quais funcionavam separadas. Anexo ao Colégio funcionava o curso elementar que preparava para o Complementar.

20. V. PAIVA, Educação Popular e Educação de Adultos (São Paulo: Ed. Loyola, 1973).

Como se pode imaginar, esta instituição começava a ter desde seus primeiros anos uma importância muito grande para a educação feminina no estado. Tanto servia às moças das classes privilegiadas que desejavam uma preparação cultural mais ampla, como era praticamente a única oportunidade de formação profissional considerada conveniente para mulheres, servindo assim também àquelas que precisavam trabalhar. (Não devemos contudo imaginar que estas últimas se constituíssem de elementos provenientes das classes exploradas, eram mais provavelmente provenientes dos setores médios da população).

Em 1906 ela deixa de ser Colégio Distrital e passa a se chamar Escola Complementar, agora de nível secundário. Com este nome e com um mesmo currículo, manteve-se até o ano de 1929. Este curso complementar tinha inicialmente três e depois quatro anos e apresentava, entre outras disciplinas, psicologia, pedagogia e prática de ensino. Possivelmente seu currículo refletia o que se considerava mais moderno e adequado à formação de professores, já que a escola tinha no estado uma posição de pioneirismo quanto a teorias educacionais.

Como comentamos anteriormente, o processo de urbanização e industrialização crescente significava o aumento na pressão por escolas no estado e no País e resultava na busca também pelas mulheres de uma formação mais sistemática.

Em P. Alegre alguns sinais marcavam a mudança de fisionomia da cidade. No início do século, a maior parte da capital era ainda iluminada a querosene, embora já existissem condições para luz elétrica em poucas ruas centrais; eram precárias as ligações urbanas, com ruas estreitas, mal calçadas e de pouca higiene. Mas após as primeiras décadas republicanas (de modo especial com a administração de Otávio Rocha - 1924) estas condições vão se

transformando: a cidade é remodelada, são abertas e pavimentadas ruas e avenidas, ocorrem melhorias no fornecimento de água, rede de esgotos, transporte e energia elétrica. Estas são mudanças indicativas do processo de urbanização e, no caso, de modernização da capital. Significam também um estímulo maior à saída das mulheres às ruas. Por esta época, a rua da Praia já apresentava numerosas lojas comerciais, algumas casas de chá, a livraria do Globo (tradicional ponto de encontro de intelectuais - homens, é claro!), e iniciava então sua função de local para passeio das moças e observação dos rapazes.

A Escola Complementar de P. Alegre tornava-se a "menina dos olhos" do secretário do interior do estado, no dizer de Emílio Kemp (que seria posteriormente um dos seus diretores).²¹

Politicamente continuava no estado gaúcho a situação de conflito dentro da classe dominante, e esta tensão acaba se aguçando ainda mais com a crise econômica que atinge o País após a I Guerra. De um lado, buscam os produtores a proteção estatal e de outro, coerente com os princípios positivistas, o estado a nega.

Em 1923 arma-se então mais uma revolução, colocando novamente em lados opostos republicanos e libertadores e ainda mais uma vez a oposição é liderada por Assis Brasil (fundador da Aliança Libertadora). Assim federalistas e assissistas estão unidos contra chimangos (partidários de Borges de Medeiros). Esta é uma luta no interior da própria classe dominante gaúcha, politicamente dividida. Após o Pacto de Pedras Altas que põe fim à revolução e garante algumas conquistas aos libertadores (como a revisão da constituição estadual e a não reeleição de Borges), as-

21. E. KEMP, "Súmula de Meio Século de Educação no RS" (Porto Alegre: Correio do Povo, 4/out/1945).

sume como novo presidente de estado Getúlio Vargas, em 1928. 10

Com Vargas se inaugura um novo estilo de governo. Membro da ala mais jovem do PRR, não mantém a mesma política de Borges de completo alijamento dos opositoristas do poder; ao contrário, ele desde cedo já mostrava sua habilidade em conciliar e em fazer alianças.

Foi assim que conseguiu em dois anos frente ao gover-
no estadual, do qual sairia para o governo do País, aproximar-se
dos antigos rivais, os libertadores, levando mesmo alguns deles
para cargos do governo local; e prestigiar o RS a nível nacional.

Crescia no RS o nível de organização dos criadores,
produtores e fabricantes e Vargas via com bons olhos esta tendên
cia. Outros elementos apareciam no estado dando indícios de uma
modernização: a Viação Aérea Rio Grandense (VARIG) começava a
operar, o Banco do Estado do Rio Grande do Sul (fundado por Var-
gas) servia de novo e importante ponto de apoio para os interes-
ses agro-pecuários, e a capital, Porto Alegre, adquiria ares de
cidade grande, com as melhorias em suas condições de infra-estru
tura.

Ao assumir a presidência do Estado, Getúlio afirmava
serem as suas principais preocupações: vias de comunicação e edu
cação para o povo. Assim, com Osvaldo Aranha como secretário do
Interior, pôs em execução um plano, anteriormente elaborado, no
sentido de melhor atendimento do interior quanto a professores
formados, pela criação de escolas complementares.²² Osvaldo Ara-
nha lançou ainda a idéia de celebrar o centenário da Revolução
Farroupilha (em 1935) sem analfabetos no Estado. Na sua preocu-
pação com a alfabetização extensiva mandou então imprimir grande

22. São criadas (desde 1927) escolas complementares em Pelotas,
Passo Fundo, Caxias, Santa Maria, Cachoeira e Alegrete, uti
lizando-se como modelo a de P. Alegre.

número de exemplares de um novo método e espalhá-lo pelas estâncias e estabelecimentos industriais da campanha.²³

Uma nova tendência pedagógica começava a se fazer sentir no País (a Pedagogia Nova, que será analisada adiante) e algumas professoras gaúchas de maior destaque entravam em contato com ela através de viagens para os outros estados. Estas idéias teriam como principal foco de debate a Escola Normal da capital, além da Sociedade Riograndense de Educação, fundada em Porto Alegre nesta época. Pela reforma de 1929, a Escola Complementar de P. Alegre voltava a se chamar Escola Normal e sofria algumas modificações importantes, buscando pôr em prática as novas teorias educacionais. É com essa nova estrutura que vamos encontrar a instituição no início da década de 30.

Modificações sociais importantes não aconteciam, evidentemente, apenas a nível local. O País vivia à entrada dos anos 30 importante momento de reorganização de sua vida econômica, política e social.

A hegemonia da economia cafeeira, que fora incontestável por décadas e que tudo a ela subordinara, começava a ser abalada. Construída em estreita vinculação com o mercado internacional, sofreria as consequências do retraimento deste e a escassez de seus recursos, agora que aí se instalara uma grande crise.

Enquanto isso acontecia no setor cafeeiro, no País já estava em desenvolvimento o processo de industrialização antes referido, mas também a industrialização brasileira se construía na dependência dos movimentos internacionais, ou seja, ela tinha seus momentos de avanço e de recuo conforme alterações econômicas ocorridas fora do País.

23. Segundo informações de E. KEMP, em sua "Súmula..." já citada.

Por isso é que B. Fausto fala em "industrialização por rupturas"²⁴ (por ser este um processo que é descontínuo e irregular), o que dificultava a formação de uma burguesia industrial forte capaz de se opor ao setor cafeicultor.

O quadro social brasileiro se configurava ainda pela presença dos setores médios (formados pelos funcionários públicos, militares, profissionais liberais, empregados do comércio) e da nascente classe operária que já se manifestara politicamente em movimentos reivindicatórios e grevistas.

Economicamente contudo, o País ainda dependia fortemente do setor agrário e mesmo a indústria se alimentava com divisas dele provenientes, por isso não se pode dizer que houvesse uma real oposição entre a burguesia industrial e a agrária, mas sim mais facilmente que nelas se identificava uma complementaridade, ainda que feita com atritos.

Se tal acontecia a nível nacional com muito mais razão se poderia afirmar com relação ao RS, onde o setor industrial mantinha estreita ligação com a agropecuária, já que se dedicava fundamentalmente à elaboração das matérias-primas daí advindas.

Assim, o que vemos em 30 é a disputa dos grupos dominantes regionais que estão afastados do poder central pela posse deste, disputa essa que congrega outros setores descontentes da sociedade.

No cenário político nacional o governo de W. Luis tinha como base principal de sustentação os cafeicultores paulistas e era o resultado da política do café com leite (que alternava SP e Minas no poder). É claro que alguns gestos ou concessões políticas aos demais grupos regionais eram feitas, quando isso era possível (é sob este ângulo que deve ser vista a indicação de G.

24. B. FAUSTO, A Revolução de 30, História e Historiografia (7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1981).

Vargas para Ministro da Fazenda de W. Luis). *So*

Mas o RS vai entrar com todo seu peso na disputa do poder central no momento em que vê condições para alcançá-lo e isso se dá na medida em que a vez de Minas (na tradicional política) não é atendida.

Nesta hora, as disputas gaúchas locais entre republicanos e libertadores são suplantadas em nome do interesse do Rio Grande, e Getúlio sabe muito bem congregar todos ao seu redor como candidato à presidência da República.

O agrupamento partidário que tem Getúlio como candidato é a Aliança Liberal, caracterizada por B. Fausto como uma frente de oposições estaduais (e não um partido) que reúne as reivindicações dos vários grupos desvinculados da economia cafeeira e que pretende muito mais uma reforma política do que uma revolução.²⁵

Com isso já se prenuncia os limites do movimento que terá a A. Liberal num dos pólos: não se pretendia uma revolução, nem se tratava da manifestação de uma luta entre classes sociais antagônicas.

A candidatura de Getúlio incorporava as idéias tenentistas de representação e justiça, reforma judiciária e eleitoral e contemplava pela primeira vez novas formas de tratar a questão trabalhista, considerando o operariado urbano como um setor social que se desenvolvia.

O RS parecia ter naquele momento condições especiais para se apresentar como uma alternativa de governo: era dos grandes estados brasileiros o que menos dependia do mercado internacional e por isso foi o que sentiu mais tardiamente os efeitos da grande depressão. (É claro que ela também se manifestou no RS

25. Ibid., p.234.

pelas retiradas de dinheiro, falta de empréstimos e falência de bancos, mas posteriormente ao que ocorrera em outros estados).

A revolução de 30 aconteceu então, e passou para a história brasileira como um momento que marca a transição para uma república nova, mais moderna, com maior presença dos setores médios urbanos e industriais, e com reflexos na superestrutura educacional.

Por todas estas características é frequentemente utilizada como marco para estudos da sociedade brasileira, supondo-se que nesta década inaugura-se um novo período histórico.

Pode-se questionar o alcance da ruptura político-institucional ou das transformações sócio-econômicas; pode-se também criticar o uso deste marco para um estudo de história da educação. Mas não há dúvida de que a década de 30 é expressiva para observar-se a modernização da sociedade brasileira, além de o estado gaúcho ganhar também maior realce nas decisões nacionais. O debate pedagógico se desenvolve agora muito mais claramente, marcado de modo significativo pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e pela reforma Francisco Campos (ambos em 1932). Em algumas instituições educacionais as novas teorias pedagógicas são experimentadas, discutidas e confrontadas com as práticas tradicionais. E a Escola Normal de Porto Alegre é um dos principais focos irradiadores deste movimento no Rio Grande do Sul.

2. As Transformações na Sociedade e na Educação (1930-1945)

2.1 A "Escola Nova" para uma sociedade renovada

Ao iniciar a década de 30 encontramos em P. Alegre uma Escola Normal recém reformada, na qual se investia para propagar o movimento escolanovista.

Havia apoio oficial para este empreendimento. Emilio Kemp, indicado por Borges de Medeiros ao final de seu governo para diretor da escola, assume já no período estadual de Getúlio Vargas, e assim relata suas primeiras ações:

"Fiz ver a este (Getúlio) a necessidade de remodelação da escola de acordo com os novos conceitos de educação e das iniciativas do Distrito Federal e Minas Gerais e imediatamente fui autorizado a elaborar um projeto de reforma do ensino da formação de professores. Isso no fim de 1928, tomando eu as férias escolares para realizar o trabalho. Mas já nesse ano de 28 modificações realizaram-se na metodologia de algumas disciplinas, a começar pelo processo de alfabetização, que era adotado exclusivamente o de João de Deus e que passou a ser ministrado para observação também por outro. A educação física foi completamente remodelada. [...] O resultado da modificação foi um sucesso na demonstração de cultura física que a escola realizou no estádio do Grêmio, em outubro do referido ano com a presença de Getúlio Vargas e as mais altas autoridades, além de uma multidão de espectadores. Essas demonstrações continuaram enquanto fui diretor da escola que foi a primeira no Brasil a fazer tais realizações. [...] Outras inovações ainda não rea

→ Getúlio Vargas
Reunido em 1928
antes de assumir
a direção

lizadas no País foram as exposições pedagógicas que começaram na época e duraram mais alguns anos."²⁶

A reforma projetada para o estado vem então pelo decreto nº 4277 de 13/3/1929. Este, como antes referimos, restabelece para a instituição o nome de Escola Normal, agora compreendendo: o antigo Curso Complementar (reduzido para 3 anos e dando o diploma de Aluno-Mestre), um Curso Normal ou de Aperfeiçoamento (de 2 anos, que dava o diploma de Professor); uma Escola Primária (de 6 anos), e um Jardim de Infância (de 3 períodos). Estes dois últimos destinavam-se à prática de ensino dos alunos mestres.

O decreto falava que paralelamente aos dois últimos anos da escola primária funcionaria um "curso de ensino ativo", destinado a "preparar os alunos para a vida prática". Embora não nos pareça que esta seção tenha funcionado na escola de P. Alegre, é interessante notar que o programa deste curso previa a distinção de sexos. Para as meninas, o estudo seria de Economia Doméstica, abrangendo ainda: Desenho decorativo, Decoração e Arranjo de Interior, Música, Costura e Confecções, Trabalhos de Agulha e Higiene Alimentar. Para os meninos, o ensino se dirigiria ao preparo para atividades do comércio, indústria ou agricultura, conforme a localização da escola. (Esse curso de ensino ativo corresponde aos dois anos do "curso elementar superior").²⁷

Afora esses cursos, a Escola Normal de P. Alegre teria licença para organizar um curso maternal e outro para professores especializados na instrução de anormais e retardados instáveis.

26. E. KEMP, op. cit.

27. Decreto estadual nº 4277 de 13/3/29 - "Provê sobre o ensino normal e complementar do estado", assinado pelo presid. do estado G. Vargas e secret. O. Aranha. art. 24º e 25º

Para ensinar na escola, além dos antigos professores são chamados catedráticos das faculdades já existentes em P. Alegre. O colégio procura ingressar na orientação pedagógica da Escola Nova.

Nessa orientação o que se fala é da "qualidade" do ensino, ao invés da preocupação com a quantidade. A melhoria da qualidade significava reformar currículos e métodos de ensino, reforçar a qualificação técnica dos professores, equipar as escolas com novos recursos e laboratórios. Representava também trazer para a educação a contribuição de outras ciências: da psicologia, principalmente, mas também da biologia, da higiene, etc. Propunha-se uma escola ativa, onde o processo de ensino se centraria mais no aluno e onde os métodos e técnicas passariam a ser mais valorizados do que os conteúdos. Havia uma forte condenação à memorização e às formas de ensino tradicionais e uma crença que novos métodos e técnicas deveriam ser empregados, acentuando os processos de "solução de problemas", num modo que se entendia mais dinâmico e em constante transformação.

Buscando observar estes novos métodos e processos de ensino, grupos de professores gaúchos vão em viagem de estudos para o Rio, S. Paulo, Minas; e a Escola Normal de P. Alegre passa realmente a ser um foco irradiador desta nova tendência pedagógica. Isso se dá não só através das alunas mestras ali formadas, mas pelas exposições pedagógicas e pela atração à escola dos antigos professores que vão fazer observações.

Mas a adesão à nova tendência pedagógica não se faria, é claro, de modo "puro". Podemos perceber pelo decreto de 1929, assinado por Emilio Kemp, que a disciplina era ainda altamente valorizada e severas normas regulavam a vida dos alunos, professores e funcionários. Considerando-se que Kemp era o diretor

da instituição no período (1927-1935) é de se supor que tais proi
bições fossem aplicadas na Escola Normal, o que poderia indicar
uma certa incoerência em relação aos princípios da escola nova.

A rigor não podemos, contudo, falar em incoerência. O
que se evidenciava na prática educativa era uma combinação entre
os novos princípios pedagógicos e os tradicionais, nos quais a
maioria dos professores tinha certamente se formado. O impacto
das novas idéias podia ser defendido teoricamente e mesmo experi
mentado em sala de aula, mas isto se fazia sobre a permanência
de uma arraigada herança do ensino tradicional.

O que se via na Escola Normal de P. Alegre era de al
gum modo comum a outras escolas dos grandes centros educacionais.
Havia uma certa efervescência no debate sobre educação no País,
que acompanhava a efervescência da criação da "República Nova",
inaugurada pela revolução de 30.

Em 31 de outubro daquele ano, Vargas, depois de vencer
um período de hesitação e decidir-se a liderar as aspirações que
se agitavam, chegava triunfante ao Rio de Janeiro. Acompanhemos
os analistas do período para observar mais profundamente este fato.

Se como resultado final o que temos é a tomada do po
der por Getúlio, ele tinha como apoio a classe média, tenentes,
setores industriais, massas populares e outros setores agrários.
Quem então subia ao poder com ele? Parece que nenhum dos elemen
tos participantes pode ser entendido como a explicação resolvida
da revolução de 30.

O que ocorre é a combinação de elementos tão diversos
que resulta na prática na impossibilidade de definição de um pro
grama político uniforme para o novo governo. Também não ocorre
é claro uma alteração estrutural na sociedade brasileira - o que
sem dúvida estava longe do projeto político dos setores mais re
presentativos do movimento.

Constrói-se no País o que Boris Fausto convencionou chamar de um "estado de compromisso".²⁸ Como nenhuma das facções que participa do movimento tinha forças para impor seus interesses isoladamente, há uma espécie de conciliação entre os vários setores. (Ainda que se possa observar que se salientam os interesses das camadas burguesa e média e que o proletariado é considerado e controlado politicamente).

O proletariado passa a ser considerado porque crescera muito e era agora um setor que não podia mais ser ignorado, por isso Vargas buscará novos rumos para a questão social, especialmente através da legislação trabalhista criada por Lindolfo Collor. Possivelmente não estamos registrando aqui toda a importância do operariado em sua participação no movimento de 30, já que esta parece que não tem sido bem avaliada pela maior parte dos estudiosos. De Decca, o historiador que busca fazer este destaque, lembra do BOC (Bloco Operário Camponês) que seria no caso a face legal do PCB. Nesta conjuntura, o BOC vê o movimento de contestação à oligarquia cafeeira como uma etapa para liberação das forças produtivas e para a futura construção de um estado socialista. Logicamente seu projeto é muito mais avançado do que os dos outros setores envolvidos no processo, mas sua participação é considerada pelos demais como útil - desde que mantida sob limites. Assim é que o BOC engrossa o movimento devidamente controlado e limitado pelos outros setores majoritários.²⁹

É o medo do avanço operário que faz com que a classe seja considerada (e controlada). É criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (em 1930) e são estimulados os sindicatos oficiais apolíticos, ou seja, busca-se manipular ideologica-

28. B. FAUSTO, op. cit.

29. E. DE DECCA, 1930 - O Silêncio dos Vencidos (São Paulo: Brasiliense, 1981).

mente a classe, ao mesmo tempo em que ela é desorganizada politicamente, uma vez que a sua vanguarda é afastada.

De qualquer modo há indícios de que a sociedade brasileira se modernizava. Assim o desenvolvimento da industrialização e urbanização estava colocando problemas novos ou obrigando a ver de modo novo velhos problemas. É neste sentido que a "questão social" passa a fazer parte do projeto político de alguns partidos e estes deixam de refletir tão fortemente interesses regionais para refletirem mais visões de classe.

Uma nova conjuntura social se formava, onde a presença dos setores médios e burgueses se acentuava, e era neste fértil terreno que vinha se desenvolvendo o ideário da Escola Nova, a tendência pedagógica humanista liberal moderna.

Em 1930 cria-se o Ministério da Educação e Saúde e em 1932 lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.³⁰ É a época em que surgem os primeiros profissionais da educação e são eles a vanguarda deste movimento renovador. O fenômeno não estava nascendo no Brasil, é claro, era na verdade mais uma tendência copiada do exterior (dos Estados Unidos e da Europa).

Em 1932 Vargas assina o decreto de reforma do ensino secundário, conhecido como a Reforma Francisco Campos. Seu autor pretendia com ele reconstruir o ensino secundário brasileiro, tirando seu caráter de curso de passagem para o superior e dando-lhe um cunho educativo, formador. Trechos de sua exposição de moti-

30. O Manifesto assinado pelos principais educadores da época (ainda que de orientações ideológicas diversas) é um importante documento para a história da educação brasileira. O. Pentecoste diz que pode-se distinguir três linhas de pensamento no Manifesto: o positivismo de Comte, o sociologismo de Durkheim, e o pragmatismo de Dewey - cf. C. CUNHA em Educação e Autoritarismo no Estado Novo (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981). É ainda importante lembrar que o Manifesto se coloca num momento de aguçamento da luta entre educadores católicos e escolanovistas.

vos são reveladores da nova tendência educacional que se firmava no Brasil:

"Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e conceitos, isto é, dos produtos acabados, [...]

"A qualidade da educação não se mede pelo volume de noções e de conceitos; estes, pelo contrário, quando incutidos pelos processos usuais de ensino, constituem falsas aquisições [...]

"Até recentemente, a instrução visava transmitir soluções feitas e acabadas, porque à base do sistema de educação residia o pressuposto de que o mundo era intemporal, isto é, o mesmo imutável mundo do passado, tecido de experiências e de situações de cuja recorrência se compunham o presente e o futuro. [...]

"Visando, portanto, os processos de aquisição, de preferência às aquisições, pois que estas envelhecem e passam e aqueles continuam a funcionar utilmente no sentido de novas aquisições, a educação, para ser eficaz e valiosa, ao invés de assentar sobre bases estáticas, tem de orientar o seu centro de gravidade para uma base ativa, móvel e dinâmica, visando mais aos pontos de vista, às atitudes de espírito, aos métodos e processos de ataque do que às noções, aos conceitos e aos produtos acabados do ensino, isto é, às soluções transmitidas pelos viciosos sistemas usuais de comunicação entre professor e aluno."³¹

31. Decreto federal nº 21.241, de 04/4/1932, assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos; exposição de motivos.

O texto legal expressa claramente os princípios orientadores: ênfase nos procedimentos de ensino ao invés dos conteúdos, trabalho com um aluno ativo, que deve desenvolver hábitos, atitudes e habilidades, mais do que acumular noções e conceitos.

Em consonância com o novo governo que se formava e do qual participava, o ministro da educação insiste na necessidade de uma escola renovada para servir a uma sociedade nova também. Francisco Campos chama atenção para a maior responsabilidade da escola na medida em que se ampliam os espaços sociais, se torna mais complexa a vida, com maior rapidez de comunicações e diversificação dos processos produtivos, e, em consequência, com a diminuição da influência da família e da comunidade imediata.

Atravessa todo o texto uma grande crença na escola como capaz de realizar mudanças e faz-se um vínculo entre ela e a democracia. Diz, ainda na exposição de motivos:

"Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando de modo efetivo e prático, a democracia."³²

Mas mesmo tratando de uma função política, a ênfase recai nos procedimentos didáticos, como comentamos em outro trabalho:

"O escolanovismo, ao acentuar os aspectos técnicos, representa um refluxo na importância do âmbito político da educação. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. Sua ênfase é na qualidade, no ensinar bem, mesmo que não a muitos. Pensam os ideólogos do movimento que a escola nova seria capaz de construir um novo homem, reformar a sociedade. Também como na fase anterior era colocada uma

32. Ibid.

possibilidade de mudança de toda a sociedade a partir de um elemento de sua superestrutura. Daí frustrarem-se as esperanças destas mudanças."³³

Já desde a década de 20 os princípios pedagógicos começam a se tornar mais importantes do que os princípios políticos. Isso representa uma passagem que Vanilda Paiva, juntamente com Nagle, denomina do "entusiasmo pela educação" (das décadas anteriores) para o "otimismo pedagógico". Neste otimismo se forma a maioria dos educadores profissionais do País, portanto numa concepção de que se deveria voltar para dentro da própria escola, estudando os seus fatores internos, o que implicava esquecer ou secundarizar a vinculação da escola com o conjunto da sociedade, bem como ignorar os seus contatos com os grupos dominantes.³⁴

A preocupação de não comprometimento político (como se fosse possível tal neutralidade) pode ser percebida nesta descrição feita por um secretário de educação do RS sobre a época:

"Para criar e manter uma atmosfera de serenidade e independência, isto é para que se exercitasse o governo autônomo da educação sem a intervenção, tantas vezes perturbadora, da política, começou a administração, definindo-se por um plano de ação prévia. Leis sucessivas, consolidadas no decreto que organizou a carreira do professor, impuseram critério pessoal e objetivo para o seu recrutamento, movimentação a estágios superiores e tornaram efetivos os direitos de promoção.

"Estas medidas, porém, não revestiam feição de construções isoladas, parciais, fora da visão global do problema. Antes se integravam em um programa de política educa

33. G. LOURO, op. cit., p.101.

34. V. PAIVA, op. cit., p.107.

cional que, além de sistemático, se caracterizava pelo espírito de continuidade. Esse programa poderia ser prefigurado no seguinte esquema:

- 1 - Redeterminação dos fins;
- 2 - Formação, atualização e dignificação do professor;
- 3 - Renovação educacional;
- 4 - Administração central e regional do ensino."³⁵

Desenvolvendo suas idéias, o secretário lembra que se buscava agora "novos padrões de educação" numa fase de "predomínio do social". Com isso a criança e o meio passam a ser os fundamentos do novo ensino. E diz ele adiante:

"Aberta a todos indistintamente e a todos oferecendo oportunidades iguais, define-se a escola como instituição democrática, reforçada esta tendência no crescimento livre e pleno da criança, nos incentivos para formação de vínculos sociais efetivos, através do trabalho em comunidade que levaria ao fortalecimento da consciência de grupo e à aceitação das responsabilidades pelo bem comum."³⁶

Acentua-se que a educação deveria ser democrática - a isso se propõe a escola nova. Mas, como afirma Saviani, este foi um dos momentos em que, contrariamente, a escola foi menos democrática. E Saviani demonstra esta tese ao lembrar que na fase anterior (da escola tradicional) havia uma preocupação em entender a escola como um instrumento de participação política (a escola para todos, a alfabetização); agora não, a preocupação passa a ser a qualidade, os métodos, as técnicas, e isso na prática,

35. Do secretário da educação do RS no período, COELHO DE SOUZA, "A Educação no Rio Grande do Sul", in RS Terra e Povo (1ª ed., Porto Alegre: Ed. Globo, 1964), p.276.

36. *Ibid.* n.277.

pelas condições objetivas existentes, acabou significando o apri moramento do ensino das elites (que já traziam uma bagagem cultu ral para a escola, e podiam estudar em colégios melhor equipados) e um rebaixamento do ensino da maioria da população.³⁷ A Escola Normal de P. Alegre pode implantar os novos métodos com apoio go vernamental. Suas alunas das camadas médias da sociedade, que eram certamente em maior número, tinham pois condições de usu- fruir das vantagens do escolanovismo (e também sofreriam suas li mitações).

Uma revista editada nesta época pelo Grêmio de Estu- dantes da Escola Normal ("O Estudo") apresenta, nos exemplares que pudemos apreciar (1930 e 1931) sessões na linha escolanovis- ta, como, por exemplo "Correspondência Inter-escolar" (como uma prática aconselhável), excursões, pedagogia prática, Método Decroly, museus escolares e a "arte de interrogar". Então o que percebe- mos é que não só a escola empregava os métodos modernos, como buscava formar normalistas hábeis nesta nova orientação.

Mas, como antes referimos, numa sociedade em que se definiam mais as diferenças de classe, essa proposta educacional dita democrática acabava privilegiando os já dominantes. E essa era a tendência educacional do momento, que se expandiria ainda muito e que sob formas transformadas pode-se dizer que se mantém ainda hoje.

Neste momento parece ser possível acompanhar em todo o País mais ou menos as mesmas tendências pedagógicas, e também poderíamos dizer que agora o Brasil entrava numa fase de ações (movimentos) mais nacionais (integrados) em praticamente todas as áreas (política, economia, etc.).

37. D. SAVIANI, Escola e Democracia (São Paulo: Cortez e Auto- res Associados, 1983).

Parece que o regionalismo declinava na política de após-30 - é isso que Love afirma (os embates agora refletiam mais choques entre grupos sociais), e Müller também o sugere quando fala que deste período até 64 os mercados regionais se fundem e "dão lugar a uma economia industrial integrada, preferencialmente localizada no centro-sul do País".³⁸

Quanto ao RS, continuava se vinculando economicamente ao resto do Brasil de modo dependente, pois permanecia explorando o setor agropecuário e uma indústria a ele correlata. Este modelo econômico gaúcho vai ser desenvolvido e explorado basicamente até o fim da II guerra, quando então ele mostrará sua insuficiência.

Politicamente, a partir de 30 o estado riograndense passa a usufruir de maior intimidade com o poder central, substituindo os paulistas e mineiros nos diferentes cargos públicos e ministérios. A cidade do Rio de Janeiro passava a ser uma espécie de "prêmio", e, especialmente nos dois primeiros anos de seu governo, Vargas nomeou gaúchos para quase todos os postos mais importantes. No RS foi Flores da Cunha o interventor federal nomeado.

Nacionalmente, o governo provisório sofre em seguida (1932) uma contestação séria a partir de S. Paulo, estado para o qual Vargas, ao contrário das expectativas, não nomeara um interventor paulista ligado ao Partido Democrático, que o apoiara. A reconstitucionalização será a bandeira dos paulistas, que terá também adesão no sul de alguns líderes, como Borges, Assis Brasil, Raul Pilla, Lindolfo Collor.

Mas S. Paulo na verdade luta sozinho (a ajuda gaúcha é sufocada por Flores da Cunha que se coloca ao lado do governo

38. J. LOVE, op. cit.; e G. MÜLLER, op. cit., p.358.

central) e não consegue resistir muito tempo. Então, além das consequências imediatas do afastamento político daqueles que haviam participado da revolta (incluindo os elementos do RS), o que se terá em maior prazo é o compromisso de Vargas em promover a reconstitucionalização, além do fortalecimento de sua própria pessoa e de uma gradativa diminuição da influência dos tenentes no processo político.

No RS, um novo partido organizado por Flores da Cunha e Osvaldo Aranha passa a assumir a hegemonia política (o Partido Republicano Liberal - que pouco duraria) e tanto os antigos partidos como os velhos líderes entram em declínio. O PRL fica, pelo menos inicialmente, alinhado com as forças que apoiam a política de Vargas e tem como base a burguesia gaúcha.

Flores da Cunha se fortalece politicamente no estado e é eleito indiretamente governador do RS em 1935.

Neste mesmo ano são feitas algumas alterações de ordem administrativa que pretendem atender de modo mais específico à educação no estado. Tal é o sentido da criação da Secretaria de Educação e Saúde Pública desvinculando estas áreas da Secretaria do Interior, e dentro desta secretaria a organização de uma seção técnica de pesquisas e orientação educacionais (que seria o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE). Este órgão técnico tem estreitos vínculos com a Escola Normal de P. Alegre seja através dos elementos que passam a dirigi-lo e constituí-lo, seja pela possibilidade de experimentação e observação na escola dos novos métodos e técnicas pedagógicas.

Ao ler-se o nome dos ocupantes dos cargos estaduais ligados à educação (como a diretoria geral de instrução pública ou a diretoria do CPOE) vê-se que são pessoas vinculadas à Escola Normal, o que parece explicável por ser esta a instituição de

nível mais elevado no tocante à formação de professores no estado. Assim já se pode notar na década de 30 nomes de mulheres ligadas à escola ocupando cargos administrativos educacionais, como Olga Acauan Gayer e Marieta da Silva.

Também em 35, Flores da Cunha inaugura o novo prédio da Escola Normal, durante as comemorações do centenário da Revolução Farroupilha. Isso se fazia necessária porque o número de alunos crescera muito e chegava em algumas salas a cem estudantes, no antigo casarão da rua Duque de Caxias. O novo prédio era todo mais solene, de colunas jônicas e, segundo o arquiteto, fora inspirado no templo grego de Artemis. Ficava dentro do Parque da Redenção (Parque Farroupilha) em área de destaque, e é até hoje utilizado pelo Instituto de Educação. Internamente o prédio também impressionava: uma grande escadaria se iniciava no centro do saguão térreo dando acesso, pelos dois lados ao andar superior. Ao longo desta escadaria, também durante a Exposição Farroupilha, foram colocados três grandes quadros murais de cenas da história gaúcha, os quais lá permanecem ainda hoje.

Além destas manifestações específicas no setor educacional, das quais adviriam ao governador gaúcho prestígio e reconhecimento (como ter o seu nome acrescido ao da Escola Normal, em 1939), Flores crescia politicamente e buscava influenciar além das fronteiras do estado, pretendendo mesmo influir na sucessão presidencial de 38. Mas pouco a pouco ele se via num impasse: ou atendia os partidos riograndenses, ou se ligava completamente a Vargas que já dava mostras de querer prolongar seu governo. Como Flores da Cunha posicionava-se como o grande defensor da constituição e do federalismo (o que significava em última análise buscar manter alguma autonomia para os estados), a Vargas desagradava a linha adotada pelo governador, e então ele vai manobrar

com os grupos gaúchos para prejudicar Flores.³⁹

Vargas começa a empreender um fechamento a nível nacional e para justificar este processo acena com os movimentos extremistas de esquerda e de direita que ocorriam no Brasil naquele período. O Partido Comunista e a Ação Integralista Brasileira eram os dois pólos ideológicos. A Aliança Nacional Libertadora (ANL), surgida em 1935, tinha como líder Prestes (do PCB) e um programa que evidentemente se chocava com os interesses das camadas burguesas brasileiras e representava uma ameaça até mesmo para os setores médios. Foram poucos os meses de atuação livre da ANL (fechada ainda em 35) e uma grande repressão se desenvolveu daí até 37. A "ameaça comunista" era constantemente denunciada e mesmo forjada para justificar o fechamento político.

Os integralistas, reunidos na AIB, também constituíam um grupo com orientação ideológica bem definida, de inspiração fascista e com apoio em determinadas facções populares (especialmente classe média). (Diversamente dos comunistas, eles seriam utilizados pelo governo enquanto fossem úteis.) No RS as regiões de colonização alemã e italiana demonstravam simpatia pelo movimento, que era representado no País pelos camisas verdes, com milícias organizadas à semelhança dos seus inspiradores europeus.

Em 1937 a pressão sobre Flores chega a níveis extremos e este se vê forçado a abandonar o Brasil.

39. No RS, o PRL era o partido da situação, enquanto que antigos elementos do PRR e do PL se agrupavam numa Frente Única Rio-grandense, na oposição. Vargas conseguiu que o PRL deixasse de ter a maioria do legislativo estadual (pela dissidência de alguns membros) e com isso Flores perdeu sua sustentação política. Por outro lado, os elementos da Frente Única não acreditavam terem chances de vitória política no estado e julgaram mais fácil compartilhar do poder apoiando Vargas. Na verdade, o que ocorria era mais do que regional, pois Vargas conquistava em todo território nacional o apoio de diferentes grupos para o seu objetivo de continuar no poder.

Com uma série de medidas⁴⁰ Vargas desarticula os apoios militares do governador gaúcho e em seguida nomeia um novo interventor para o RS - o general Daltro Filho.

Em 10 de novembro de 37 inicia-se o Estado Novo, com o fechamento do Congresso Nacional, outorga de uma nova constituição e completa centralização do poder nas mãos de Vargas.

2.2 O Período do Estado Novo

Instalava-se no País uma ditadura, sem unidade ideológica e sem compromisso explícito com qualquer partido político organizado.

O golpe usava como autojustificativa não apenas a necessidade de manter a "segurança" do País (ameaçado pelo avanço comunista) e a unidade da nação, mas também a necessidade de reordenar a economia nacional que ainda vivia os efeitos da depressão de 29.

Examinando o quadro conjuntural do momento, Lourdes Sola indica que os dois grandes conjuntos econômicos do País - o cafeicultor e o industrial - davam mostras de desejar o fortalecimento do poder central, para que o mesmo interferisse mais diretamente no amparo aos seus problemas e portanto para estes a nova situação seria favorável. Mostra ainda que as outras oligarquias que poderiam desejar a maior autonomia dos estados não eram suficientemente fortes para se impor.⁴¹

De fato, desde 30 o governo já passara a participar ca

40. Getúlio federaliza a Brigada Militar do Estado (que seria o apoio do Governador Gaúcho) e nomeia para a III região militar um comandante que lhe era fiel, desarticulando com estes procedimentos a última força de oposição.

41. L. SOLA, "O golpe de 37 e o Estado Novo", in Brasil em Perspectiva, Mota (org.) (São Paulo: DIFEL, 1974).

da vez mais da economia do País e a constituição de 37 vai definir claramente esta tendência, afirmando a possibilidade de maior intervenção do estado na área econômica.

As forças armadas também tiveram um papel decisivo para a implantação do Estado Novo. Afastado o "tenentismo" como uma tendência mais radical, os militares darão suporte à idéia de nacionalismo e segurança interna e também serão pontas de lança do setor industrial por verem na industrialização do País elemento fundamental para sua autonomia. Como lembra Sola, combinam-se "exigências progressistas a nível econômico" (instalação de indústrias de base, exploração do subsolo e de energia pelo próprio País), com "uma prática política impregnada de elementos ultra reacionários" (com os militares como agentes da repressão política).⁴²

O nacionalismo passa a ser a tônica dos debates da época e pode implicar em alteração dos rumos da política econômica.

No RS, o interventor Daltro Filho (que também tomara parte ativa no golpe) governa apenas até o início de 38, quando morre e é substituído por outro militar: o Cel. Cordeiro de Farias.

O governo de Cordeiro de Farias corresponde praticamente a todo período da ditadura do Estado Novo, época em que a centralização política é completa (estão extintos os símbolos estaduais, o presidente tem plenos poderes legislativos e executivos e a censura é fortemente exercida). A dependência dos interventores em relação ao chefe do Estado Novo é grande, pois se aqueles dispunham a nível estadual de poderes amplos (legislativo e executivo), eram por outro lado controlados pelo governo central, uma vez que eram por ele nomeados e destituídos, sendo ainda supervisionados por um departamento administrativo ligado ao ministério da Justiça.

42. Ibid., p.266.

No RS, nesta fase há uma atenção mais especial à educação, e é novamente o secretário de educação do período, Coelho de Souza que afirma:

"Pela primeira vez o estado enfrentava o problema da educação dentro de um planejamento orgânico, com diretrizes bem definidas;"

acrescentando que isso representava elevar o padrão de capacidade do professorado, bem como reformar o trabalho escolar e ampliar as bases materiais para educação.⁴³

Daí resultou um desenvolvimento não só nos prédios escolares e suas condições de funcionamento, como aumento do número de professores e preocupação com sua maior qualificação. No ano de 38 são feitas alterações no modo de ingresso e promoção do professorado, e em 39 realizam-se transformações importantes no curso normal. Agora o normal passava a se articular com o ginásio ao invés de ser com o primário, buscando um melhor lastro cultural para o magistério. Estas alterações são importantes para o Instituto de Educação (novo nome da Escola Normal de PA), como veremos adiante.

Facilmente podemos relacionar tais procedimentos com o movimento da Escola Nova, mas também é interessante guardar a expressão de Souza de um "planejamento orgânico", posta por primeira vez, o que se vincula à tendência de planificação que começaria a tomar conta do Brasil.

Se até mais ou menos 1935 os educadores escolanovistas haviam sido prestigiados por Vargas sem que se lhes cobrasse um posicionamento político, agora se passava a exigir-lhes uma definição em consonância com a nova ordem que se estruturava. (Uma

43. C. SOUZA, op. cit., p.277.

tendência bastante característica de regimes autoritários). Por isso alguns deixam de atuar oficialmente e outros colaboram com o Estado Novo. Mas nesta, como em outras áreas, o Estado passa a tomar as mais importantes decisões, restando aos educadores manifestarem-se "tecnicamente".

No âmbito cultural brasileiro, especialmente nos meios de comunicação, se percebe o exercício do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em suas atividades específicas de propaganda do regime e de censura às publicações, manifestações sociais, artísticas, etc.

De fato, especialmente até 1942, é cada vez maior o poder do Estado que usa, além do DIP, outros instrumentos para se impor, como o Código de Imprensa e a Hora do Brasil.

O espírito de centralização que existia em toda política governamental do Estado Novo se manifestava também na organização educacional. É interessante observar o tom usado por Coelho de Souza, no RS:

"Na reorganização da Secretaria da Educação e Cultura consubstanciada no Decreto-Lei 246 de 13/12/42, teve-se em conta o princípio de 'unidade de comando' que devia importar em máxima centralização de planejamento e controle; ao mesmo tempo, porém, não se desprezou o princípio de 'pluralidade de chefia' para serviços claramente diferenciados, com o que se obtinha conveniente descentralização nas responsabilidades de execução." (grifos nossos) ⁴⁴

A partir desta data ⁴² passa a existir uma rede de orientação e fiscalização do ensino no estado do RS com quadros hierarquicamente organizados, e vários órgãos e serviços conexos in

44. Ibid., p.282.

tegram a nova Secretaria da Educação, desvinculada da Saúde em 1937.

Durante o Estado Novo não há mudanças significativas no modelo econômico gaúcho (mais dirigido para o resto do País do que para o mercado interno do próprio estado), mas pouco a pouco este modelo vai dando mostras de esgotar-se. Começa a se acentuar o êxodo rural, já que a entrada de tecnologia no campo, a mecanização da agricultura, a utilização em algumas áreas de terras para plantações ao invés da criação, a concentração da propriedade, implicam na expulsão do homem da zona rural, o que configura o "gaúcho a pé", várias vezes analisado na literatura regional.⁴⁵ Assim vão começar a se desenvolver nas cidades as zonas de pobreza, enquanto que o estado também dá mostras de expansão de seus núcleos urbanos e portanto de desenvolvimento de outro tipo de atividade econômica, como as pequenas indústrias e o comércio.

Como o estado precisava exportar para o restante do País, as preocupações com os transportes, vias de comunicação, fretes e concorrências são retomadas pelos interventores neste período.⁴⁶ Nota-se a nível estadual, coerentemente com a política nacional, um crescendo de intervenção estatal na economia.

Com Getúlio, o governo brasileiro congela a dívida externa que se avolumara com o déficit da balança de pagamentos. Criam-se uma série de "institutos" (do Açúcar e do Alcool, do Mate, etc.) e busca-se a diversificação da produção agrícola. Pela situação da guerra, o País precisa substituir as importações, e com isso há um desenvolvimento industrial, para o qual há também necessidade de matéria-prima (o que significaria incremento em algumas produções, como o algodão).

Nacionalmente, lembra Otavio Ianni que durante a II

45. Lembrar aqui a trilogia de Ciro Martins: "Sem Rumo", "Porteira Fechada" e "Estrada Nova".

46. Segundo Miller. op. cit.

guerra o Brasil é colocado diante de problemas que poderiam ser configurados como uma "economia de guerra" e que levam o estado a atuar mais incisivamente. É justamente este contexto que vai colocar

"novas exigências de 'racionalização' dos meios e técnicas de coleta de dados, sistematização, análise e decisão sobre os problemas da política econômica e administração".⁴⁷

E daí surge a figura do assessor técnico que cresce nos anos seguintes e também representaria uma nova forma de ascensão para as camadas médias. O planejamento passa a ser considerado indispensável para equacionamento dos problemas econômicos e políticos do estado e esta tendência, com sua marca técnico-científica, se desenvolve e se amplia fortemente nas décadas seguintes.

Nota-se no Estado Novo um aumento muito expressivo do setor burocrático-administrativo, o que representa o crescimento em termos acentuados do funcionalismo público (tendência que aparecia desde os anos 30 e que fazia com que parte da classe média passasse a ter governo como patrão).⁴⁸

Como não poderia deixar de ocorrer, a tendência de novos "padrões de eficiência", também aparece no setor educacional.

47. O. IANNI, Estado e Planejamento econômico no Brasil (1930-1970) (Rio de Janeiro, Cív. Brasileira, 1971), p.54.

48. Essa burocracia oriunda das camadas médias passou a desempenhar um papel importante de unificação social, diz Chizzotti: "Como ela se encontra à margem das disputas em torno da produção, não se envolve nos conflitos concretos entre grupos opostos". Está equidistante tanto dos tradicionais grupos dominantes, como, por suas origens, das camadas populares. Esse funcionalismo público tem tendência a identificar os interesses da classe no poder como se fossem seus e acaba "atuando como agente de unificação burocrática de diferentes segmentos e como organizadora da hegemonia, pelos aparelhos de Estado". A. CHIZZOTTI, Estado, Educação e Hegemonia (São Paulo: PUCSP, 1980), p.116.

Planos, organogramas, quadros que reorganizam e hierarquizam atividades docentes, de orientação e controle passam agora a ser construídos nas instituições administrativas e escolares.

"Afastar a escola do empirismo" buscando apoio em princípios científicos e de racionalidade são metas dos dirigentes educacionais. Entendendo que até então houvera pouca atenção aos aspectos técnicos do ensino e que os progressos haviam sido construídos por iniciativas individuais, os órgãos de administração educacional passam a se preocupar em coordenar e dar diretrizes para as atividades de ensino.

Diz uma destacada educadora gaúcha da época:

"Hoje uma transposição se verifica: é a administração que se antecipa às iniciativas individuais, fixando um padrão para o magistério a que está presente uma apurada formação da sua personalidade humana e profissional, nas linhas de cuja estrutura se amparam as novas qualidades da escola rio-grandense renovada.

"A indicação de novas técnicas, mediante um trabalho sistemático de cursos, instruções, planos de atividades, orientação para estudo e auto-cultura, parte dos órgãos centrais do Departamento de Educação Primária e Normal que, sem desprezar as iniciativas e contribuições pessoais dos professores, as aproveita, estimula, orienta, oferecendo-lhes maiores recursos de fundamentos científicos em que se deverá apoiar toda a renovação escolar e integrando-as na unidade orgânica da obra educacional em realização."⁴⁹

49. O. GAYER. "Um dos Aspectos Característicos do Atual Plano Educacional no RS", in RS: Imagem da Terra Gaúcha, org. publ. por Major MORENCY DO COUTO E SILVA e outros (P. Alegre: Ed. Cosmos Ltda., 1942).

* Dentro deste espírito é que são feitas as alterações nos cursos de formação de professores em todo o País, em 1939. A Escola Normal de Porto Alegre passa a se chamar Instituto de Educação (título generalizado para o Brasil) e acrescenta o nome "Gen. Flores da Cunha", homenageando o ex-governador pelo apoio que dera à instituição. (Curioso que esta homenagem se dá em pleno Estado Novo e num momento em que Flores vive já no exterior após seu choque com Getúlio).

A escola contaria agora com um Jardim de Infância, uma Escola Experimental (que seria a Primária), uma Escola Secundária (Curso Ginásial e Complementar) e Escola de Professores.

Pouco depois um decreto⁵⁰ do interventor federal (Cordeiro de Farias) aprova os regulamentos do Instituto de Educação e dá determinações sobre o ensino normal do estado, colocando o estabelecimento da capital como referência para os demais.

Como finalidades do Instituto de Educação ficam a formação de professores primários e professores especializados em Música, Desenho e Artes Aplicadas; bem como a formação de administradores de ensino (que incluem orientadores)⁵¹ e o aperfeiçoamento de membros do magistério do estado.

* Parece refletir a posição de liderança do colégio na nova tendência pedagógica o fato de nele ficarem circunscritos os cursos de aperfeiçoamento e divulgação para professores já formados, e de integrar a escola gabinetes de psicologia, de estudos sociais, laboratórios de física e química e museus de história natural e de didática.

A tendência escolanovista fica expressa também em outros trechos do decreto 775 A. (Vale registrar que duas professo-

50. Decreto estadual nº 775A, de 15/5/1943, assinado pelo interventor federal no RS, Cordeiro de Farias e secret. Coelho de Souza.

51. Esse curso de administradores de ensino...

ras do I.E., Olga A. Gayer e Marieta da Silva, são co-autoras deste texto legal.) O artigo 16 ao tratar dos processos de trabalho das diferentes disciplinas diz:

"§1º - Reduzir-se-ão ao mínimo indispensável as 'aulas-preleção' e se incentivará a participação ativa do aluno, seja em investigações diretas ou bibliográficas, dirigidas ou livres, seja em 'aulas-seminário' nas quais se lhe oferecerão oportunidades de debate e crítica dos assuntos em estudo.

§2º - Como complemento das atividades de classe, realizar-se-ão sessões culturais de conjunto, planejadas e organizadas pelos alunos, com a colaboração dos professores e participação de elementos da mesma ou de outros cursos, conforme a natureza dos temas, que poderão ser educacionais, científicos, literários ou de atualidade.

§3º - ..."⁵²

O regulamento segue ainda tocando na "prática de laboratório", "frequência a museus e bibliotecas", "observação e experimentação", "pesquisa no meio social", buscando estimular a "formação do espírito científico". Fala também em "solução de problemas de fins da educação" para desenvolver o "espírito filosófico dos alunos-mestres".⁵³

Estas diretrizes sem dúvida estão impregnadas dos ideais da escola ativa. Mas é de se supor que a transformação não se faria tão abruptamente numa instituição que já carregava uma tradição de setenta anos. Certamente se mesclavam às novas orien

52. Decreto 775 A, artigo 16º.

53. Ibid., artigos 17º e 18º.

tações pedagógicas os princípios de disciplina e obediência que a haviam regulado por tanto tempo. A aprovação dos programas das diferentes disciplinas pela Congregação, e a impossibilidade de alterá-los sem parecer desta e sem a aprovação da Secretaria de Educação e Cultura, buscava garantir uma única linha de conduta, o que não pode deixar de revelar o centralismo típico do período.

É também dentro do espírito do Estado Novo que se fala em Moral e Civismo. Na escola não haveria uma disciplina especial para estas lições mas, garante o texto legal, elas deveriam estar presentes de modo implícito em todas as situações possíveis.⁵⁴

Como lembramos em outro momento, a educação durante a ditadura é entendida como um instrumento de difusão ideológica e, sendo o nacionalismo uma marca importante deste regime, a prática de educação física (com suas demonstrações em datas especiais nos estádios esportivos e nos desfiles pela cidade), mais as lições de civismo, e mesmo o canto orfeônico eram recursos muito usados para este fim. Como vimos o Instituto fazia apresentações de ginástica e orfeão desde os anos 30; agora elas provavelmente se revestiam oficialmente de um caráter mais ideológico.

* Ficava definido por este decreto que apenas o curso ginásial do Instituto de Educação seria exclusivamente feminino, sendo então mistos o primário, o jardim de infância e a escola normal (mas sabemos que mantinha-se a tradição de números bastante elevados de moças neste curso). A escola também assegurava a matrícula de suas egressas do ginásio no curso normal, se o desejassem, sendo feita seleção com candidatos de outras origens para as vagas que sobravam. Isso também auxiliava a manter elevado o percentual feminino no normal, já que o ginásio era apenas

54. Ibid., artigo 15º.

frequentado por meninas. Como se percebe a escola era então, após o primário, claramente uma instituição feminina.

Apesar da posição escolanovista de valorização da espontaneidade do estudante, ficavam expressas no decreto algumas regras que (embora mais brandas do que as do decreto de 1929) provavelmente hoje seriam consideradas muito severas quanto à conduta das alunas.

Juntava-se, ao que parece, orientações e práticas modernas com alguns princípios mais tradicionais, já que as duas correntes (escolanovismo e escola tradicional), de origem semelhante, o humanismo pedagógico, coexistiram mescladas por muito tempo.

Combinando então uma imagem de escola moderna, em dia com as novas orientações pedagógicas, e ao mesmo tempo sólida e tradicional, o Instituto de Educação destacava-se no RS. Ali formavam-se como professoras predominantemente as moças das famílias de classe média e média alta (a alta burguesia provavelmente preferia enviar suas filhas aos colégios particulares religiosos). A religião não era porém pouco importante no IE. Embora oficialmente leigo, o colégio mantinha o catolicismo como orientação dominante (tendência que teve maior ou menor ênfase conforme as diferentes diretoras da instituição).

X Tendo então o I.E. como centro, o estado estimulava cursos de aperfeiçoamento e especialização nas novas técnicas e incentivava que os outros cursos normais também seguissem a linha escolanovista. Olga Acauan Gayer descreve o plano educacional gaúcho nesta fase:

"A formação do professor responsável direto pela realidade efetiva do trabalho escolar; o aparelhamento material das escolas, necessário à eficiência da atuação educati

va; o aparelho técnico, agente da centralização, de coordenação e de orientação e estudo racional dos problemas educativos, constituíram os pontos visados, como estruturais, para estabelecer a atuação da escola em bases científicas, no plano atual de educação do estado que se propõe realizar não obra de superfície, mas mudança fundamental e segura."⁵⁵

É um texto escrito no início da década de 40 e nele parece ser possível perceber um discurso coerente com a nova fase política. É a idéia de que se está ingressando numa nova etapa, que pretendia significar mudança profunda, tanto a nível educacional, como político, econômico e social.

Mas se as modificações econômicas e políticas foram conjunturais e não alteraram significativamente o modo de produção capitalista, nem os detentores dos meios de produção; se a sociedade ainda se manteve com a tradicional divisão de trabalho e de poder que antes havia, e o País permaneceu dependente do exterior, como as mudanças poderiam ser mesmo profundas?

Ampliara-se sem dúvida a escola brasileira, caíra a taxa de analfabetismo no País e os professores eram agora mais qualificados, mas a concepção filosófica que alimentava o fazer escolar era a mesma - a do humanismo pedagógico. A preocupação ainda era com a formação do indivíduo e mantinha-se a idéia de que através dele e de sua educação poderia se transformar a sociedade.

A diferença é que agora havia uma recomposição da burguesia em relação à escola, ou seja, se esta era extensiva a todos (oficialmente) aparecia nesta fase uma atenção maior para a formação das "elites condutoras" (o que se evidenciará na legis-

55. O. GAYER, op. cit.

lação sobre o ensino secundário).⁵⁶

A nova tendência pedagógica também não chegava a ser hegemônica nesta época no País. Continuavam os debates entre tradicionais e escolanovistas, e alguns autores, como Vanilda Paiva, chegam a afirmar que durante o Estado Novo houve um certo refluxo do movimento renovador.⁵⁷

O que parece ser provável é que este novo movimento penetrava nos grandes centros urbanos e encontrava condições de funcionamento em determinadas instituições escolares (aquelas em que só as categorias mais privilegiadas podiam frequentar), enquanto que a maioria das escolas mantinham-se dentro do modelo tradicional. (Note-se que sempre foi heterogêneo e desigual o avanço - tanto teórico como material - da educação nas diferentes regiões e áreas brasileiras).

Mas o que é importante no caso é o tipo de concepção que se tem na época da escola em relação ao conjunto da sociedade (o que é mais ou menos semelhante em ambas as posições) e, mais especialmente, como se percebe a relação entre educação e política.

Parece que a utilização política que se faz da educação é agora um pouco diversa da primeira república - quando a alfabetização era vista como um instrumento para os grupos urbanos emergentes ampliarem suas bases eleitorais e seu poder. O objetivo agora - dentro de um estado autoritário e que pretende de modo centralizado promover a modernização do País - é usar a for

56. Note-se que o RS até 30 estava mal colocado em relação ao restante do País no que se referia ao ensino secundário. A partir dessa fase são estimuladas as iniciativas neste sentido, mas até a década de 40 a maioria dos estabelecimentos secundários do estado é particular e confessional - de origem católica ou evangélica.

57. V. PAIVA, op. cit.

ça da escola para doutrinar, ou seja, conquistar as massas para seus quadros. Por isso, pela Constituição de 37, a educação moral e cívica passa a ser obrigatória, bem como a educação física. Esta constituição também atenta para o "ensino pré-vocacional e profissional, 'destinado às classes menos favorecidas', considerado como 'o primeiro dever do Estado', a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos".⁵⁸

Assim também a educação daria sua contribuição na solução da "questão social". Desenvolvia-se a preocupação com educação rural e com capacitação técnica no meio urbano, o que era uma tentativa de evitar os inabilitados, que engrossariam o contingente de desempregados e seriam alvos para "agitadores" e "comunistas".

Junto com a preocupação de capacitação de mão-de-obra pela educação, se ampliam os mecanismos de regulamentação do trabalho, cria-se a legislação trabalhista e vários novos órgãos referentes a esta área. O salário mínimo é instituído em 32 (embora entre em vigor apenas em 1940), determina-se jornada de trabalho de oito horas, férias remuneradas, estabilidade no emprego, regulamentação do trabalho da mulher e do menor e várias outras medidas; criando-se em 1939 a Justiça do Trabalho.

Não há dúvida que grandes avanços são conseguidos pelos trabalhadores, mas isso não se faz sem que se construam também mecanismos de controle de suas atividades políticas. É feita uma rígida regulamentação sobre a organização sindical, são proibidas as greves, e o imposto sindical que o Ministério do Trabalho redistribui às entidades de empregados passa a funcionar como um instrumento de controle e submissão. De todo modo as relações entre os trabalhadores e o governo são mescladas de um sen-

58. Ibid., p.132.

timento paternalista, o que pouco a pouco vai construir para Vargas a figura de Pai dos Pobres.

Devemos então notar que ao lado do aspecto positivo das conquistas há uma face oculta, como também precisamos perceber que a preocupação com uma educação técnica para as classes subalternas traz dentro de si a idéia de manter a divisão de trabalho e de classe. Recomenda-se tipos de educação diferentes para grupos sociais diferentes, o que em síntese significa a manutenção do "status quo".

Neste período há algum crescimento da participação feminina no mundo produtivo, embora não com a amplitude que usualmente se pensa (pelo menos em termos da proporção entre homens e mulheres trabalhando fora do lar). Mas há mais mulheres nas fábricas e no comércio, em atividades como balconistas, datilógrafas, secretárias, etc. O aumento do funcionalismo público durante o Estado Novo significou também uma outra área onde um número expressivo de mulheres começou a atuar. Esse quadro tenderia ao crescimento, também pela influência estrangeira, dada a situação dos países envolvidos na guerra que exige a participação das mulheres nos mais diferentes setores.

Não poderíamos falar do Estado Novo sem destacar o nacionalismo, uma de suas mais importantes marcas e que também aparece evidente na constituição de 37. O nacionalismo tanto econômico como político passa a ser um elemento fundamental dos projetos do governo. Diz Ianni:

"As rupturas estruturais propiciadas pela guerra mundial e pela expansão das forças políticas e econômicas no interior da sociedade brasileira estavam abrindo perspectivas novas à formação do capitalismo industrial do Brasil."⁵⁹

59. O. IANNI, "Estado e planejamento" p. 70

Mas ele também demonstra que estas rupturas eram parciais e como o sistema econômico e político brasileiro continuava comprometido e subordinado ao capitalismo mundial não chegou a se criar este capitalismo nacional. Lembra Ianni um aspecto importante do contexto político da época, ou seja, que este projeto de capitalismo nacional surgia num momento em que o Brasil se vinculava mais aos Estados Unidos (entrando na guerra alinhado com este) após um período de oscilação entre os dois grupos, e a hegemonia da nação norte-americana passava a se expandir em todas as áreas.⁶⁰

Esta preocupação nacionalista, projetada na educação, tem características bem acentuadas na zona de colonização estrangeira, o que se vê de modo especial no RS. Aí as escolas, na sua maioria particulares e confessionais, ministravam ensino na língua dos colonos (especialmente alemães) e mantinham a cultura de origem destes. O governo central adota então várias medidas proibindo o ensino em outro idioma que não o português e buscando valorizar a cultura nacional. No RS, isso representa uma forte campanha na zona colonial, muitas vezes mesmo violenta. À medida em que o Brasil se integrava cada vez mais à política dos Aliados esta posição crescia (sendo em 1946 - após o E.N. - proibidos os jornais de língua estrangeira no País).

O comunismo, que continuava a desempenhar o papel de grande fantasma do País, era outro alvo da educação nacionalista. Dizia Vargas em 1938:

60. Após uma série de manobras de aproximação com a Alemanha e com os EUA, o Brasil recebia em 1940 oferta de empréstimos americanos que permitiriam a instalação de Volta Redonda e a posterior criação da Cia. Siderúrgica Nacional. Além desta motivação econômica já havia no País uma clara tendência da opinião pública a favor dos Aliados.

"Não sendo uma simples fornecedora de noções e técnicas, mas instrumento de integração da infância e da juventude da Pátria una e nos interesses sociais que lhes são incorporados, a educação da mocidade nos preceitos básicos estabelecidos pelo novo Estado será um elemento, não só eficaz, como até decisivo na luta contra o comunismo e outras ideologias que pretendam contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas, segundo as quais a juventude, agora mais do que nunca, será formada."⁶¹

O fortalecimento do espírito nacionalista e patriótico é meta importante na educação desta fase. A Reforma Capanema do ensino secundário (de 1942) deixa claro estes ideais, seja através de sua exposição de motivos, seja pela regulamentação que faz com referência à educação moral e cívica, à educação física, ao "canto orfeônico de sentido patriótico". Observa-se também o destaque à história e geografia do Brasil (desvinculadas agora de história e geografia geral) e a sugestão que se promova a organização de instituições escolares que despertem entre os alunos o interesse pelos problemas nacionais. É em coerência com este espírito que se deve ler as notícias das apresentações estudantis em comemoração às datas cívicas: como a que destaca o 1º lugar do RS na Parada da Juventude de 1942; a realização do 1º Congresso de Educação Cívica do RS (em 1941); ou a criação do Concurso Feminino de Oratória, instituído na Semana da Pátria de 42 pela Liga de Defesa Nacional⁶², só para citar alguns exemplos no meio sulino.

Ainda por outras razões o decreto-lei de Capanema é me

61. Discurso de G. Vargas transcrito por V. PAIVA, op. cit., p.132.

62. Cf. F. PIMENTEL, Aspectos Gerais de P. Alegre (Porto Alegre: Of. Gráfica da Imprensa Oficial, 1945).

recedor de destaque num estudo de história da educação: sua concepção do ensino secundário. Em sua exposição de motivos lemos:

"O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, [...] e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. [...] É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo."⁶³

É cristalina aqui a idéia de que o ensino secundário não é para todos, ele é, isto sim, visto como destinado a uma elite que, por mais preparada, deveria conduzir o restante da sociedade.⁶⁴ O caráter elitista do texto é reforçado em outros momentos, onde se fala em "individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica", ou "individualidades dirigentes".

Por ser este o público de destino, mais ainda é necessário o cuidado com a educação moral e cívica, não só para que desenvolvam o espírito de disciplina e de responsabilidade, mas também a "capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade".⁶⁵

É curioso que o decreto diz que a comunidade escolar deve buscar contato com as atividades exteriores, mas que tal de-

63. Decreto-lei federal 4244 de 9/4/1942, assinado G. Vargas e Gustavo Capanema, exposição de motivos.

64. Para as classes trabalhadoras outro tipo de ensino estava sendo criado. Em 1942 surge o SENAI, em 1946, o SENAC, e, também neste ano, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

65. Decreto-lei 4244, art. 23º.

verá ser feito dentro de limites de modo a "assegurar-lhe a distância e a isenção exigidas pela obra educativa".⁶⁶

Parece se notar aqui uma tentativa de combinar a orientação pedagógica escolanovista (presente de modo mais claro em outros momentos do texto), com os cuidados de um estado autoritário, que sempre teme o questionamento. Tal questionamento, no caso, poderia vir mais facilmente através das atividades exteriores, uma vez que as atividades interiores, das próprias escolas, eram mais controladas.

Esta reforma de ensino, um dos documentos mais representativos da legislação educacional do período, tem ainda outra característica marcante para o estudo que aqui se focaliza: a distinção de um ensino secundário feminino. Há um título específico na lei sobre tal assunto (Título III) onde salienta a preocupação em separar as classes secundárias de homens e mulheres e a orientação no sentido de preservação da "personalidade feminina".

A reforma representava um retrocesso no processo de co-educação dos sexos, pois não só recomendava que as mulheres estudassem em estabelecimentos exclusivamente femininos, como dizia que onde o colégio fosse misto as classes deveriam ser separadas. Determinava também que fosse incluída a disciplina de economia doméstica desde o final do ginásio, certamente para preparar a mulher para sua "missão dentro do lar".

O Instituto de Educação estava bem integrado no espírito da reforma. Desde 1939 o ginásio passara a ser exclusivamente feminino (em 1944 completaram o curso os quatro últimos rapazes), e a escola normal firmava também seu caráter de curso destinado às mulheres, já que era senso comum ser mais adequada à "natureza da personalidade feminina". Pelo tipo de clientela também o I.E. se

66. Ibid., art. 789, item 3.

ajustava à idéia de uma escola de formação de lideranças da sociedade (no caso de lideranças educacionais).

Mas o ano de 1942 - data da Reforma Capanema - pode ser entendido também como o começo do declínio do Estado Novo.

Em 1942 o Brasil declara guerra à Alemanha e envia para a Europa a Força Expedicionária Brasileira (FEB).⁶⁷ Essa posição, aclamada pela maioria da sociedade, iria colocar a nu a contradição entre a política externa e interna do Estado Novo. Enquanto lutavam pela democracia no estrangeiro, os brasileiros tinham dentro do País um regime autoritário, e essa contradição foi denunciada de diversos modos, inclusive furando a censura do DIP.

Vargas percebe a movimentação e busca imediatamente engajar-se no processo de redemocratização, liberando a organização dos partidos, decretando anistia para presos políticos e fixando data para eleições em dezembro de 1945.

É nesta conjuntura que vão se estruturar os principais partidos políticos que dominarão o cenário brasileiro até 1964: o PSD, o PTB e a UDN. Os dois primeiros, ainda que representem diferentes setores sociais, nascem vinculados a Vargas, e a UDN é nitidamente antigetulista. O PSD é constituído pelos grupos dominantes ligados ao setor agrário, à indústria nacional e às máquinas burocráticas estaduais; já o PTB voltava-se para as camadas populares, apoiando-se especialmente nos sindicatos trabalhistas e tendo como principal ideólogo Alberto Pasqualini. Ambos, PTB e PSD, tinham expressiva representação no RS. O outro partido, a UDN, reunia os setores urbanos mais ligados ao industrialismo, às finanças, ao comércio exportador e profissionais das empresas internacionais, com algum apoio na classe média liberal. No RS ressurgiria o PL

67. Em 1943, Cordeiro de Farias afasta-se da interventoria do RS para integrar a FEB, sendo substituído por Ernesto Dornelles, que irá governar o estado até a queda de Vargas (e de seus interventores) em 1945.

(Partido Libertador), mas desapareceria o PRR (Partido Republicano Riograndense), aderindo os seus antigos elementos ou à UDN ou ao PSD.⁶⁸

A UDN, criada em 1944, lançara o Brigadeiro Eduardo Gomes como candidato à presidência da República e o PSD lançaria em 45 o Gen. Eurico Gaspar Dutra, que teria o apoio de Getúlio. Mas antes de se realizarem as eleições, Vargas é deposto (29/outubro/45), terminando o período ditatorial de seu governo.

Este período autoritário certamente teria deixado marcas em termos de comportamento social. As escolas, que haviam passado os últimos anos preocupadas com obediência estrita ao governo, com civismo, nacionalismo e exaltação ao Estado Novo, teriam alguma dificuldade em desvestir este modelo. Especialmente escolas oficiais, como o Instituto de Educação, onde as seqüelas destes princípios orientadores ainda se observariam por mais algum tempo.

68. Volta também à legalidade o PCB (ainda que por pouco tempo). Como ele, terão vida curta ou restrita a regiões do País, o PRP (Partido da Representação Popular, ligado à antiga Ação Integralista), o PSB (Partido Socialista Brasileiro, da ala esquerda da UDN) e o PSP (Partido Social Progressista, do populismo paulista), além de outros.

3. Alguma Democracia (de 1945 a 1964)

3.1 Revitalização da Vida Brasileira

Entre 1946 e 1964 o Brasil experimenta uma certa oxigenação de sua sociedade civil e este é, em consequência, um período em que se movimentam muito mais os partidos, os sindicatos e as diferentes organizações civis. Debate-se desde as opções econômicas até as diretrizes educacionais para o País. Amplia-se o setor industrial e urbano.

Com Dutra começa-se a aplicar o que se convencionou chamar de modelo econômico de "substituição de importações"⁶⁹, e é dentro deste modelo que o Brasil caminha desde o fim do Estado Novo até os primeiros anos da década de 60.

No RS, deposto Ernesto Dornelles, é indicado como interventor Cylon Rosa (7/2/46 a 26/3/47), assumindo logo após como governador eleito Walter Só Jobim (do PSD).

O RS via esgotar-se seu modelo econômico baseado na agropecuária e na indústria a ela vinculada, com caráter dependente e periférico na economia nacional.

Nesta conjuntura os caminhos possíveis seriam: criar um pólo industrial no estado, ou continuar de modo intensificado o processo que até então vinha sendo feito, ou seja, desenvolver a

69. A industrialização brasileira teve sua história, pelo menos inicialmente, muito ligada ao comércio com o exterior. Quando, durante a guerra e a partir desta, tornou-se mais difícil a importação de produtos estrangeiros, e também mais difícil os financiamentos de fora, houve como consequência o desenvolvimento de indústrias locais e a inflação (emissão de dinheiro pelo Estado). Com a inflação são favorecidas as indústrias locais e se tornam mais caras as importações, pela desvalorização da moeda. São estes elementos que impulsionam a expansão de indústria nacional e a "substituição de importações", como modelo econômico que se inicia desde 1930 (acentuando-se a partir da II Guerra) até mais ou menos 1962.

industrialização de matérias-primas regionais. Os partidos políticos se dividiam quanto a isso. Segundo Müller, a grosso modo se poderia dizer que o PTB aderiria à proposta de criação de pólo industrial no RS e o PSD se inclinava ao segundo caminho. (Embora houvesse divisões dentro dos próprios partidos.)⁷⁰

Ajuda a entender o quadro social riograndense deste período observarmos sua crescente urbanização.

Müller chama a atenção para os núcleos urbanos gaúchos nesta época (P. Alegre, em 1950, tinha mais ou menos 400 mil habitantes, Pelotas, 70 mil, Rio Grande, 60 mil e Santa Maria, 50 mil). "O RS possuía, relativamente ao resto do País, uma extensa rede de núcleos urbanos de pequeno porte (por volta de 5 mil habitantes)", com suas estruturas industriais e comerciais.⁷¹

Apareciam como prioridades ao governo gaúcho, naquele momento, transporte, para o comércio com o resto do País, e energia elétrica, indispensável à indústria. Preocupado com a situação de êxodo rural, desemprego e baixos níveis de vida da população urbana, o governador dizia em 1948:

"O problema dos trabalhadores que exercem atividade incerta nos arrozais, nas charqueadas, nos frigoríficos, é de importância incontestada. As populações excedentes das necessidades de trabalho nas nossas cidades de campanha, vão assumindo vulto cada dia maior e dando origem a situações delicadas [...] Nas antigas regiões de colonização, são em número crescente as levas de retirantes que buscam novas terras. Tu

70. Isso também iria se conectar com as diferentes posições em relação à política econômica: capitalismo associado, capitalismo nacional independente, e socialismo; também aqui se dividindo os partidos políticos. Cf. G. MÜLLER, op. cit., p.386 em diante.

71. Ibid., p.367.

do isso é, em grande parte, consequência do empirismo predominante nas atividades e na ausência de requisitos essenciais para o desenvolvimento industrial, que exige energia, estradas, educação profissional e elevado nível das populações, vale dizer, fomento do mercado interno." (grifos nossos)⁷²

Com isso podemos entender que o estado começa a se voltar para a industrialização e para a ampliação de seu mercado interno.

Podemos observar também na fala do governador a idéia de melhor qualificação da força de trabalho, o que sempre vem ligado com o desenvolvimento do capitalismo - daí a implementação de escolas profissionais. É claro que na concepção dos grupos dominantes este "elevado nível das populações" deveria significar melhores condições da população produzir (por estar mais qualificada tecnicamente) e consumir (pela melhoria de suas próprias condições de vida). A contradição inerente à educação escolar numa sociedade capitalista (que junto com esta qualificação técnica traz a ampliação dos horizontes dos educandos e a possibilidade de desenvolvimento de sua consciência crítica) não chega a ser discutida, ou talvez não é ainda ameaça percebida pelos dominantes.

Aumentar o mercado interno seria também, no pensamento do governador gaúcho, um modo de "afirmação da democracia perante o comunismo".⁷³ Preocupam-se alguns setores políticos que as populações desempregadas e os retirantes do campo possam ser conquistados pelas idéias comunistas, isso os leva inclusive a desconfiarem do PTB, que se dirigia de modo mais claro aos trabalhadores e aos grupos desfavorecidos. E é também isso que explica em grande par-

72. Walter Jobim, apud G. MÜLLER, op. cit., p.373.

73. G. MÜLLER, op. cit., p.373.

te a idéia defendida pelo PSD de conter o êxodo rural. É talvez desnecessário destacar que a maior parte das lideranças políticas gaúchas mantinha-se ligada à propriedade da terra (à criação e à lavoura) ou à indústria a ela vinculada. Estes setores dominantes têm dificuldades em aceitar o tipo de integração do proletariado que o PTB parecia sugerir.

Aliás a preocupação com o comunismo aparecia também muito clara a nível nacional (e a nível internacional - Guerra Fria) durante o governo de Dutra, o que vai significar entre outras medidas a colocação do PCB na ilegalidade, pela Constituição de 1946.

No RS, observava-se nesta época um crescimento da renda interna, mas com distribuição profundamente desigual, e acentuavam-se alguns problemas sociais como êxodo rural, aumento das zonas de pobreza nas cidades, desemprego, carência de transportes, de energia elétrica e de outros elementos de infra-estrutura urbana.

As cidades em geral e de modo especial P. Alegre passam a absorver maiores contingentes de pessoas. Há preocupação em integrar as novas levas de população à vida produtiva das cidades. Isso inquieta os grupos dirigentes.

Entre essas preocupações está o atendimento escolar, o que se refletirá na formação de professores, uma vez que o estado gaúcho continuava contratando professores leigos, bem como buscava com a supermatrícula das escolas primárias (com turnos reduzidos) atender à crescente demanda.

Em 1946 decreta-se nacionalmente a Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei nº 8530 de 2/1/46) que objetiva garantir uma certa unidade na formação de professores em todo País.

Esta lei estabelecia um currículo mínimo e uma nova organização (que supunha dois níveis de curso) buscando atender às diferenças regionais e às de zonas com características peculiares (como as zonas agrícolas ou do litoral).

Aparecem então no RS as escolas normais regionais, além de continuarem atuando as demais escolas normais com currículo de 3 anos. Em seguida o Instituto de Educação é adaptado à lei federal, por decreto do interventor Cylon Rosa.⁷⁴

Por este decreto o colégio passava a se constituir de: uma Escola Experimental (abrangendo escola maternal, de 2 anos, jardim de infância, de 3 anos e escola primária - com curso elementar e complementar - de 5 anos); uma Escola Secundária (de 4 anos); e uma Escola de Professores (com curso de formação de professores primários de 3 anos, curso de administradores escolares de 1 ou 2 anos, e curso de especialização de um ano). O antigo curso complementar que seguia o ginásio agora passava a se constituir no 1º ano do curso de professores.

* Chamava-se de Escola Experimental aos três primeiros níveis de ensino porque estes deveriam servir de centro de observação e experimentação para os alunos-mestres, e também servir como "um laboratório de estudos e investigações psico-pedagógicas necessárias ao lançamento de bases científicas da educação".⁷⁵*

O psicologismo característico da tendência educacional dominante se refletia não só nestas proposições, mas também por se manter um Gabinete de Psicologia e uma Clínica de Conduta Infantil no colégio.

O Gabinete de Psicologia teria como finalidade "estudar o ser humano em todos seus estágios de desenvolvimento", apoiando com suas pesquisas a orientação pedagógica dos professores, e ainda fornecendo elementos para o futuro encaminhamento profissional das crianças, pela determinação de suas aptidões e tendências.

74. Decreto-lei estadual nº 1244 de 7/11/46, assinado pelo interventor federal no RS, Cylon Rosa e secret. Francisco Brochado da Rocha e Oscar Fontoura.

75. Ibid., exposição de motivos.

Deveria também "servir de centro de pesquisas psicológicas para os alunos da Escola de professores - [...] - orientando-os e despertando-lhes o gosto pela investigação no terreno psicológico".⁷⁶

A Clínica de Conduta Infantil estaria a cargo de um médico auxiliado por professores que mostrassem maior preparo ou interesse para o estudo de psicologia. Esta clínica deveria então atender às crianças desajustadas, sendo indicado que para ela seriam "encaminhadas aquelas que revelassem falhas de caráter ou quaisquer anomalias psíquicas".⁷⁷

O colégio se colocava assim como um centro educacional que procurava estar o mais próximo possível das novas diretrizes psicopedagógicas, aparelhando-se com métodos e recursos modernos. Por isso também a Escola Experimental do Instituto de Educação (maternal, jardim e primário) passava a ser o posto mais alto que um professor primário poderia aspirar dentro da carreira de magistério do estado gaúcho.

... não há havia mais desde 1919

Como elementos inovadores, a escola passava a contar com uma creche e a escola maternal. Essas, além de servirem para ampliar o estudo das diferentes fases de desenvolvimento infantil, tinham um caráter assistencial, por atenderem os filhos de professoras e funcionárias da instituição. A creche era a primeira instalada no estado ligada a um estabelecimento de ensino. Não há dúvida que os dois setores representavam um progresso em termos de garantir melhores condições para o trabalho feminino no colégio, e eram indispensáveis, pois tanto o grupo de funcionários como de professores se constituía em sua grande maioria de mulheres.

A vinculação da escola com o estado, mais especialmente o entendimento que esta escola tinha um papel importante na for

76. Ibid.

77. Ibid.

mação da opinião de determinados setores da comunidade gaúcha é o que explica, provavelmente, o manifesto do Grêmio de Professores do Instituto de Educação de Porto Alegre, em 1º de outubro de 1946.

Diz a mensagem:

"No momento em que o império da lei é restaurado, no instante em que a Pátria retoma seu caráter de República, informada pelos princípios da democracia político-econômica, sentimos, como professores, o dever de falar - exortando, sugerindo, concitando..."⁷⁸

O texto, que é bastante longo, encara a educação como serviço social fundamental e discorre sobre a democracia e os vínculos que esta mantém com a educação (na formação de um "homem com capacidade de discernir e de criticar para escolher"). Tem um tom nacionalista claro ao se preocupar em "marcar" os grupos imigrantes com o "gênio nacional", e acentua a importância desta tarefa no RS. Entende que "educação significa unidade, harmonia, incorporação ao mundo e ao meio, [...] expansão individual, nas condições de homem e membro da coletividade". É um texto que vê um destacado papel para a escola na construção da democracia e dentro desta o professor como o agente a quem se confia esta tarefa. A fala não parece muito diferente dos textos do Estado Novo ao comentar a formação do cidadão, ao enfatizar nacionalismo e ao destacar os procedimentos escolanovistas. Mas é dirigida a um outro momento político, daí o largo uso da expressão democracia; além de ter um endereço eleitoral:

"Encerrando este manifesto, que é uma palavra de alerta, concitamos todos a que reflitam sobre ele e o façam seu; colaborem

78. Mensagem de Nair Marques Pereira, presidenta do Grêmio de Professores do I.E., em 01/out/1946, reproduzida pelo CORREIO, CRPE/RS, ano III, nº 36 (out.63).

na sua difusão; só prestigiem com a solidariedade do voto aqueles homens públicos que proclamem a prioridade dos problemas educacionais sobre quaisquer outros que influem na realização da vida democrática; aqueles homens cujo passado seja uma garantia de fidelidade a este ideário que entregamos hoje aos riograndenses, como bandeira que a todos congregará, pela Educação, em movimento construtivo e forte, fiel aos imperativos da Pátria e da Democracia."
(grifos nossos)⁷⁹

Parece-nos que a mensagem expressa bem a revitalização da vida política que o País assumia após a queda do Estado Novo. Era agora possível a manifestação mais clara da sociedade civil e esta associação do Instituto de Educação é um exemplo disso. Talvez não seja coincidência o fato de que o texto é reproduzido numa revista de outubro de 1963, com o comentário que "conserva através dos tempos um caráter de perene atualidade". Também em 63 a sociedade civil se expressava mais intensamente, numa fase de grande efervescência política.

Por outro lado, o texto escrito pelo Grêmio de Professores do Instituto de Educação realça a imagem que esta associação tem de si mesma na década de 40, parecendo perceber-se como orientadora da ação dos professores gaúchos, o que reforça a idéia de que a escola teria um papel de destaque na educação do estado.

Por aumentar a cada ano o número de interessados em cursar o Instituto de Educação, este passou a adotar diferentes modalidades de seleção. Assim, tanto para ingresso no jardim, como no primário, eram utilizados testes psicológicos padronizados. Para o curso ginásial e para o curso de professores, eram feitos exames de admissão, agora envolvendo também egressas da própria escola.

79. Ibid.

Com relação ao exame para curso normal, relatórios⁸⁰ dão conta que se mantinha maior o percentual de aprovação entre as alunas procedentes do ginásio da própria instituição. Indicam também que o número de aprovadas era baixo globalmente. Em 1947, de 106 candidatos apenas 43 foram aprovados, sendo destes, 23 egressas do ginásio do Instituto de Educação. Em 1948, de 101 foram aprovados 66. Estes números poderiam significar talvez que o nível de exigência da escola era mais elevado do que o de outras, uma vez que tais provas se baseavam nos programas oficiais de ginásio (aliás bastante extensos).

Um outro dado interessante se extrai do mesmo relatório, no qual a diretora afirma:

"Aliás quer nos parecer que se deva proceder a rigorosa seleção dos candidatos à Escola de Professores. Seleção não apenas do ponto de vista intelectual, mas de caráter e também vocacional.

Aqueles que não apresentam pendores, inclinação para tão nobre tarefa da educação de nossas crianças, completado pelo estudo e pelo esforço, deverão ser afastados da mesma. Estes deverão ser encaminhados para outras atividades e do mesmo modo aqueles que por natureza e caráter são indisciplinados. Pois como educará os filhos dos outros quem é incapaz de educar-se e disciplinar-se a si mesmo?

A Escola de Professores deve constituir uma elite no Instituto de Educação." (grifos nossos)⁸¹

Esclarece depois a diretora, Maria Heloisa Degrazzia, que esta não seria uma elite de superintelectuais, mas uma sele

80. O Instituto de Educação de P.A. Em 1946 e 1947, Relatório de M. Heloisa Degrazzia (Porto Alegre: Ofic. Gráfica da Imprensa Oficial, 1948).

81. Ibid., p.20.

ção de "autênticos valores", uma vez que estes elementos teriam em suas mãos a educação da mocidade.

A ênfase à disciplina é aqui muito clara. Aliás todo o relatório desta direção mostra preocupar-se com obediência e respeito aos superiores. Não seriam seqüelas do período autoritário que terminara?

No exame de admissão ao ginásio do IE também se observava um número baixo de alunas aprovadas. Em 1946, de 479 candidatas foram aprovadas 170, e em 1947, de 473, apenas 25%. O relatório questiona as causas destes resultados insatisfatórios sem eleger nenhuma como resposta. Para nós fica a idéia de que deveria realmente haver uma diferença entre o ensino ministrado naquela escola e as demais do estado, ou um nível de exigência para ingresso deliberadamente mais elevado. De qualquer modo estas seleções tão rigorosas contribuiriam para uma certa elitização dos estudantes do Instituto de Educação. Aqueles que dispusessem de maiores recursos para estudo, possivelmente vivendo na capital, preferentemente tendo feito o curso primário no próprio Instituto de Educação, com melhores condições de acesso a informação, ou ainda com possibilidade de preparo por professores particulares, provavelmente seriam os que logravam ingressar na escola.

Enfim, esta seletividade estaria condizente com a ideologia referente ao ensino secundário (destinado às elites) que continuava se afirmando.

Algumas atividades mencionadas nos relatórios do Instituto de Educação permitem entender que essa escola permanecia fiel à tendência escolanovista: usava o método global de contos para alfabetização, organizava clubes de leitura, excursões, e estimulava a imprensa escolar.

Em 1951 inicia-se no RS o novo governo de Ernesto Dornelles, do PTB, dentro da praxe gaúcha de constante vitória das oposições. (Observa-se a alternância sistemática entre os partidos no RS - PTB-PSD - até 1964 quando os governadores passam a ser indiretamente indicados). A nível nacional voltava Vargas ao poder, eleito como presidente para o período 1951/55. Esse novo período governamental, profundamente agitado e pleno de polêmicas, terminaria de modo dramático com o seu suicídio, em agosto de 54.

A posição do PTB gaúcho, como já dissemos, inclinava-se para a criação de um pólo industrial no estado e supunha a elevação das condições de vida das camadas desprivilegiadas e sua maior integração na sociedade urbano-industrial.

O estado gaúcho desenvolve então o seu setor industrial, (as indústrias que se destacam são as ligadas ao setor de alimentos, têxtil, calçados e fumo) embora com as diferenças de concepções entre os dois principais partidos e entre suas alas internas. A tendência é de aceitar a entrada de capital estrangeiro no RS, ainda que o PTB indique que isso deva ser realizado com cautela e sob supervisão do estado.

De qualquer modo, o RS ainda se manteria distante do parque industrial paulista. A hegemonia de SP sobre todos os estados brasileiros era incontestada, o que permite se falar numa espécie de "colonialismo interno", como diz O. Ianni.⁸² (O RS vinha em 3º ou 4º lugar no valor da produção industrial do Brasil, - após S. Paulo e Distrito Federal e, em algum momento, Minas).

No setor agrário, o estado despontava para um tipo de produção mais empresarial, com métodos modernos e mais racionais. É Ianni quem faz o destaque da posição gaúcha neste setor de pro-

82. O. IANNI, O Colapso do Populismo no Brasil (4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978).

dução, indicando que especialmente o plantio de arroz ali desenvolvido demonstrava o início do capitalismo no campo.

Essa modernização da produção agrícola, com a introdução de técnicas capitalistas no campo, vai se combinar com o desenvolvimento da urbanização e a industrialização crescente, bem como com a multiplicação dos meios de comunicação, resultando desse conjunto um movimento migratório em direção às cidades, onde as condições de vida pareciam ser melhores. É essa situação (que acontecia não só no Rio Grande mas em todo o País) que cria no proletariado urbano brasileiro uma consciência de massa (onde a mobilidade social dá o tom), ao invés de uma consciência de classe.

A agitação que caracterizou esta fase e a própria alteração dos partidos políticos no governo do RS, permitem que se entenda porque, na condução oficial da educação no estado, esse se tenha revelado como um período de uma "certa descontinuidade" - no dizer de Coelho de Souza. De fato, do fim do Estado Novo (1945) até início da década de 60, pela Secretaria de Educação e Cultura gaúcha passaram treze secretários, o que acarretou provavelmente dificuldades para fortalecer as decisões tomadas em cada gestão.

Como problema permanente em todo período se coloca o analfabetismo, que é alvo de todas as administrações, mas que sempre tem obstáculos na carência de recursos materiais e humanos.

Em fins de 1949,

"como solução de emergência recorre-se à supermatrícula nas escolas primárias, com a utilização intensiva dos prédios escolares, em 2 e 3 períodos, cotidianos de trabalho."⁸³

Nesta mesma linha emergencial continua-se contratando professores leigos para atuarem em escolas de difícil acesso. O CPOE, órgão que surgira em 1942, ligado ao Departamento de Educa

83. C. SOUZA, op. cit., p.284.

ção Primária e Normal da SEC/RS, organiza cursos periódicos para os professores em exercício (de modo especial os contratados em regime de emergência).

Tanto a nível da política nacional como regional (gaúcha), o período pode ser caracterizado como de populismo. Utiliza-se uma política de massas, ou seja, o proletariado e os assalariados de modo geral são usados pelos governos como força política. A eles são dados alguns benefícios sociais de modo a não cheguem a níveis de pobreza extrema e confiarem na possibilidade de ascensão social; e sua capacidade de pressão, através dos sindicatos, partidos ou outras organizações sociais são canalizadas para os objetivos da política governamental desenvolvimentista.

A educação é um dos benefícios sociais apresentados aos assalariados como fator fundamental de mobilidade social. Difunde-se a idéia de que com esforço e dedicação o filho do trabalhador poderá "subir na vida" e conseqüentemente ter melhores condições de existência que seus pais. Essa trajetória, possível de ocorrer em termos individuais, é claro, dificulta que se pense a transformação da condição da classe em termos coletivos (sociais).

Quanto à participação das mulheres na produção nesta época, ela aumentara nas atividades terciárias, e um número expressivo atuava como professora primária, mas a grande maioria ainda permanecia ligada às atividades domésticas não remuneradas.

Este aumento no setor terciário geralmente exigia estudos secundários, e por isso também crescia a presença feminina neste nível de ensino. Os cursos normais se consolidavam como escolas para mulheres. Importante que notemos que apenas na década de 40 estes cursos se abriram para o ensino superior. Em 1939, pela primeira vez se admitiu o ingresso de normalistas em certos cursos da Faculdade de Filosofia (como pedagogia, letras, geografia e história) e somente em 1946 (pelo decreto 8530) é que essa

matrícula se estendeu a todos os demais cursos das Faculdades de Filosofia. Portanto podemos dizer que somente a partir da década de 50 é que se passa a pôr às normalistas uma possibilidade mais efetiva e um estímulo à continuação dos estudos em nível superior.

Com este quadro é conseqüente supor que só depois desta data o número de mulheres nas faculdades pode aumentar.

No momento que estamos analisando a liderança carismática de Getúlio Vargas é intensamente mobilizadora em todo Brasil e de modo especial no estado gaúcho. Mas as divergências entre os diferentes projetos de desenvolvimento econômico para o país (capitalismo nacional independente, capitalismo associado, ou socialismo) chegam a níveis extremos em 1954. Diz Ianni:

"Em 1954, é total o antagonismo entre os que desejam o desenvolvimento internacionalizado (ou associado com organizações externas) e os que pretendem acelerar o desenvolvimento econômico independente. É a época em que se impunha o aprofundamento das rupturas com os setores externos e com a sociedade tradicional, se se desejava entrar em novo estágio de aplicação do modelo getuliano. A deposição e o suicídio de Vargas revela a vitória daqueles que queriam reformular e aprofundar as relações com o capitalismo internacional."⁸⁴

A morte trágica de Vargas converte-o em herói e vítima e é profundamente sentida por grandes parcelas da população, de maneira especial no RS. São inúmeras as manifestações populares de tristeza, abandono (do Pai dos pobres) e revolta, nos dias imediatamente seguintes ao seu suicídio. O clima emocional do País é extremamente tenso. Em P. Alegre, chegam a ser incendiadas as

84. O. IANNI, "O Colapso do Populismo...", p.68.

sedes do Diário de Notícias e da rádio Farroupilha, há "quebra-quebra" de muitas lojas, destruição das sedes do PL, UDN e PSD, do Consulado Americano, e de outros estabelecimentos identificados como ligados a antigetulistas.

Na sua carta testamento, Vargas apontava para os lucros desvairados das empresas estrangeiras e para as dificuldades que sentira em manter uma política de independência econômica da qual a Petrobrás e a Eletrobrás eram representativas; acusava não só os grupos internacionais, mas também os grupos nacionais que com aqueles se aliavam, e se despedia do povo "para entrar na História".

De fato sua liderança permaneceria muito além de sua morte, concretizando-se mais tarde na figura de seu herdeiro político: João Goulart. Seu nome também seria invocado por muitos como um aval para ações políticas - usado até mesmo por elementos que em vida contra ele tinham se colocado.

Segue-se um período de instabilidade, assumindo o vice-presidente Café Filho, que tinha apoio da UDN. Contudo a próxima eleição vai colocar no poder Juscelino Kubitschek de Oliveira, candidato do PTB-PSD, derrotando fortemente o candidato udenista, que representava o antigetulismo.

Com Juscelino o País entrava mais claramente na fase desenvolvimentista.

3.2 Planos, Metas e Reformas

Os anos do período JK até a queda de Jango (1964) são recordados usualmente como a fase mais democrática da república brasileira. Foi um período de realizações econômicas e polêmicas políticas, de maior participação da sociedade civil, de revitalização da vida cultural brasileira e mesmo de discussões espe

cificamente educacionais. Anos de modernização acelerada, mas que resultaram em altos custos sociais.

Embora viva nesta época grandes oscilações econômicas, o RS não escapa da ideologia de otimismo que marca o período JK, e o estado gaúcho participa ativamente dos debates políticos e educacionais.

A escola que acompanhamos, o Instituto de Educação, em sua singularidade reflete também as transformações que se dão na sociedade mais ampla. Modificam-se currículos, estabelecem-se no vos planos e propostas, recebem-se visitantes estrangeiros, rede finem-se objetivos, em consonância com a fase que o País vivia.

A partir desta época acredita-se na industrialização intensiva como o caminho para o desenvolvimento do País e é facilitada a entrada de capitais estrangeiros. Juscelino faz uma curiosa combinação, continuando a política de massas do tempo de Ge túlio (o que significava um nacionalismo desenvolvimentista), e aliando a isso uma política econômica de internacionalização de investimentos. Neste período, de 56-61, o País vive ainda o mode lo econômico de substituição de importações, agora nitidamente nu ma fase de capitalismo associado ao capital estrangeiro.

Já agora a industrialização se orientava mais a partir das exigências da própria estrutura econômica do País e, então o estado investe na economia de modo mais incisivo e planejado - o Plano de Metas.

Podemos dizer que estes procedimentos têm sua correspondência a nível superestrutural na ideologia do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que nesta fase afirmava a necessidade da modernização da sociedade brasileira como base para seu desenvolvimento. Esta modernização seria promovida fundamentalmen te pelo estado, o qual deveria ser controlado pelas "elites escla

recidas" (empresários industriais e intelectuais).⁸⁵

Segundo o modelo isebiano, o desenvolvimento deveria significar apoio ao capital privado nacional e estrangeiro (daí não se opor à entrada de capitais internacionais, embora esclarecendo que os setores fundamentais e estratégicos da economia devêssem ficar em mãos nacionais).

Tudo isso se combina também com a consolidação da hegemonia norte-americana no ocidente, especialmente nos países latino-americanos. Lembra Ianni que após o sucesso do Plano Marshall de recuperação da Europa, os EUA precisavam encontrar outras áreas para investimentos na sua expansão capitalista. Neste sentido é que o Ponto Quatro do Programa do presidente Truman se dirige às áreas e nações subdesenvolvidas. Neste programa, o presidente fala em levar a estas áreas as vantagens do avanço científico e progresso industrial e tecnológico americano, buscando cooperar com estes países.⁸⁶

Neste contexto surge o Programa de Metas do governo JK que representa a opção do Estado pelo capitalismo associado ou dependente. O Estado passaria a investir mais nos setores de infra-estrutura e também deveria criar condições estimulantes aos investimentos particulares, fossem nacionais ou estrangeiros. Desenvolve-se especialmente a indústria automobilística, mas o Plano de Metas era amplo, envolvendo energia, transportes, alimentação e indústrias de base. Realmente supunha a transformação do País, e dentro deste quadro a construção de Brasília, uma moderníssima capital no meio de uma região praticamente deserta, se constituiria num marco. Era a idéia de fazer 50 anos em 5, que JK prometera.

85. O. IANNI, O Ciclo da Révolução Burguesa (Petrópolis: Vozes, 1984), pp.55/62.

86. O. IANNI, "Estado e Planejamento...", p.144.

Tal modernização e entrada de tecnologia suporia a formação de pessoal técnico especializado, treinamento em novas atividades e, enfim, ampliação da escolaridade. Assim, desta década em diante a entrada de assessores americanos e viagens de treinamento de brasileiros ao exterior (EUA especialmente) são muito deseenvolvidas.

No RS, Ildo Meneghetti, que era prefeito de P. Alegre, fora eleito governador, assumindo em janeiro de 55. Ele representava uma "frente democrática", onde PSD, UDN e PL se coligavam contra o PTB (que tinha sido até o momento situação no estado).

Dentro do PTB gaúcho também já começava nesta época a se delinear uma cisão, representada, de um lado, por Alberto Pasqualini, o ideólogo do partido e candidato derrotado em 55, e de outro, por Leonel Brizola. O grupo do PTB liderado por Pasqualini vai se inserir na linha do capitalismo associado, ou seja, aceita a entrada de capital estrangeiro, ainda que controlado pelo estado e sem excessos. Já o grupo de Brizola orienta-se em direção a um capitalismo nacional independente, e dentro desse grupo existe uma tendência socialista como ala minoritária, mas que ainda assim atrairá muitos ataques.

O RS não vive neste período uma fase econômica positiva. Ao contrário, entre 1957 e 59 há profunda crise na economia gaúcha, a qual se expande a seguir e novamente reflui depois de 63. Desta crise, diz-se ter como base o setor agropecuário (esgotamento do solo, concentração da propriedade, investimentos inadequados), mas ela também pode ser entendida pela incapacidade do setor industrial de acompanhar os índices de crescimento e diversificação nacionais do mesmo setor.

A industrialização brasileira, centralizada no eixo Rio-S. Paulo, exigia recursos de todo o País, chegando mesmo a

atrair investimentos gaúchos. Assim, o Rio Grande não tinha condições de realizar a nível estadual um processo semelhante ao que ocorria no centro.

É por isso que se observa nos discursos de Meneghetti o apelo a empréstimos e investimentos estrangeiros para o seu estado. É por isso também que se começa a falar tanto nas potencialidades do Rio Grande, em contraste com suas condições efetivas do momento.

Müller analisa em conjunto diversas obras⁸⁷ que tentam pensar o Rio Grande nesta fase. Segundo o analista, em todas elas a economia polariza as explicações para a crise gaúcha e aparece um certo otimismo de controlar as forças do mercado pelo planejamento. Aqui também o planejamento é visto como o grande instrumento de equacionamento e solução (conforme a tendência nacional).

A industrialização do estado com suas duas vias possíveis (industrialização das matérias-primas locais ou criação de um novo pólo industrial) polariza as discussões dos partidos políticos e de suas diferentes facções.

Esta discussão é encaminhada nas obras citadas em duas possibilidades - a do capitalismo associado e a do capitalismo nacional autônomo. Não aparece (pelo menos nos textos destacados) o socialismo como um possível histórico a ser considerado. O caminho que aparece como o mais avançado, onde o povo tem algum realce e se fala em novas alianças capital-trabalho, é o do capitalismo independente - da ala radical do PTB liderada por Brizola.

87. O trabalho de MÜLLER é um texto ainda não publicado: "O RGS: Periferia e Dependência Nacional (1890-1970)" e as obras que ele critica de pensadores da crise gaúcha são: "Estrutura e Desenvolvimento Econômico", de Marius Baarsch (1959); "RGS: um Novo Nordeste", de Franklin de Oliveira (1960); "Crise Econômica no RGS (Setor Agropecuário)", vol. I, de Paulo Schilling (1961); e "Análise do Insuficiente Desenvolvimento Econômico do RGS", de Cláudio Accurso, Arthur Candal e Arnaldo Veras (1965).

De qualquer modo o nível dos debates nacionais e regionais se modificara. Podemos dizer que até mesmo o RS é agora mais moderno, mais urbano e industrializado. O País projeta-se como um "novo Brasil", numa fase em que o próprio presidente busca difundir para o exterior uma imagem otimista da nação, exatamente para atrair investimentos e simpatias. Prefere-se a expressão de um país "em vias de desenvolvimento" ao invés de subdesenvolvido, criam-se novas necessidades sociais e novos costumes mais "modernos". É a época da bossa nova, na música, do cinema novo, dos projetos ousados da arquitetura, das artes plásticas, etc. Tudo deve ser novo, cheirando a progresso. A influência estrangeira (especialmente norte-americana) é cada vez maior nos setores culturais, na linguagem, nas roupas.

Nesta fase há também um aumento da participação feminina nos diferentes setores econômicos. Proporcionalmente há crescimento da presença da mulher na agricultura pela saída de homens deste setor em direção às atividades urbanas.

O crescimento do setor terciário, principalmente no sul do País, acaba representando uma alternativa profissional para as mulheres e passa a lhes exigir mais estudos. A maioria delas fica ainda apenas com o ginásio, mas há aumento na matrícula feminina dos cursos secundários (clássico, técnico e comercial), e sem dúvida o curso normal continua essencialmente feminino.

Nesta fase pode-se observar que as mulheres já conseguem equivaler numericamente aos homens nos cursos secundários tomados globalmente, embora nas faculdades elas ainda sejam em número muito inferior a eles.

No curso normal são feitas modificações importantes em 1955, pelo decreto 6004, cuja idéia chave é flexibilidade curricular e regimental, de modo que as escolas melhor possam atender às necessidades das regiões onde se localizam.

Em Porto Alegre, o Instituto de Educação coloca em funcionamento de modo experimental as novas diretrizes já no 2º semestre de 1955.⁸⁸ Por estas, os cursos normais serão agora organizados em departamentos: Departamento de Cultura Geral (DCG), Departamento de Cultura Profissional (DCP), e no Instituto de Educação funcionaria ainda um Departamento de Estudos Especializados (DEE). O normal terá regime semestral (portanto com duas entradas de estudantes por ano); e currículo composto de unidades (não mais disciplinas) distribuídas entre obrigatórias, eletivas, facultativas e de recuperação. O sistema de avaliação também se modifica, não sendo agora imediata a reprovação caso a aluna não atinja o aproveitamento desejado, mas prevê-se recuperação.

A flexibilidade deveria se evidenciar também pela possibilidade de a aluna organizar seu curso (no sentido de decidir quantas e quais disciplinas faria em cada semestre). Na prática no entanto não era tão ampla esta escolha já que havia uma sequência determinada de unidades a serem cumpridas (pré-requisitos) e um número mínimo (cinco) e máximo (sete) de unidades em que a aluna poderia se inscrever.

Outra abertura na rigidez anterior ficava por conta dos planos de ensino que passariam a ser elaborados pelos professores e não mais fornecidos pela SEC.

O Departamento de Cultura Geral teria como principal finalidade "fundamentar científica e filosoficamente o conteúdo programático das escolas primárias".

O outro departamento que integrava o curso (DCP) se constituía das divisões de Fundamentos da Educação, Direção de Aprendizagem e Administração de Classes e Escolas. Era eminente-

88. Lei estadual nº 2588 de 25/1/55; decreto-lei de 26/1 assinado por Ernesto Dornelles, governador do RS.

mente de preparação para o magistério primário, com vistas a instrumentalização científica, filosófica e técnica da futura professora.

Por último, o Dep. de Estudos Especializados, que funcionava apenas no Instituto de Educação, tinha finalidade de preparar administradores escolares, supervisores do primário, orientadores educacionais e professores especializados para o primário. Esse departamento tinha além das divisões que tratavam especificamente das habilitações referidas, uma divisão de educação emendativa e outra de educação pré-primária.

A nova legislação previa também educação religiosa com caráter obrigatório, feita através de associações extra classe organizadas segundo os diferentes credos. As alunas que não desejassem participar destas associações religiosas deveriam inscrever, também obrigatoriamente, em uma associação que tivesse por objetivo conhecimento e prática dos valores morais.

A prática de ensino se fazia tanto durante o curso, em atividades promovidas eventualmente pelas diferentes unidades, como tinha agora um momento destacado: o estágio supervisionado obrigatório realizado ao final do curso regular, em uma das escolas anexas mantidas pelo Instituto de Educação para este fim.

O momento educacional parecia privilegiar mais a aluna, sendo previsto por lei um Serviço de Orientação Educacional que dispunha de um corpo de professores conselheiros que deveria auxiliar as alunas na composição de seus programas curriculares de estudo. Supunha-se que a estudante pudesse escolher seu conselheiro dentre o grupo do Serviço de Orientação.

Deste período em diante cresce bastante o número de escolas de formação de professores no estado (em 1962 há 165 insti-

tuições no RS)⁸⁹, buscando acompanhar o aumento também significativo de escolas primárias (especialmente notado após o Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário, executado a partir de 1959, no governo Brizola, com a colaboração dos municípios):

A fase de planejamento (da economia, da administração e da educação) que se insinuara anteriormente agora se instala plenamente. Lembra O. Ianni que planejamento e desenvolvimento econômico passaram a ser conceitos associados e bastante difundidos.⁹⁰

Também na educação planejamento passa a se ligar à eficiência e "produtividade" (um conceito até então pouco usado nas escolas).

É uma época de planos, metas e reformas em todas as áreas.

A técnica de planejar é apresentada como neutra, ou seja, pode ser aplicada a qualquer regime econômico, ou, no âmbito da educação, a qualquer conteúdo ou postura pedagógica. (Esta tendência tecnicista na educação que se inicia neste período será comentada mais detalhadamente adiante).

Sem dúvida, o período JK representa um momento de expansão da economia brasileira, com saliência para a indústria, que nesta fase se ampliou e se diversificou. Mas o período marcou também o aumento da situação de dependência econômica do Brasil em relação aos países estrangeiros industrializados (como EUA, Alemanha, Japão) e a atuação das empresas multinacionais no País.

Neste contexto de modernização dentro do processo capitalista estratifica-se mais nitidamente a sociedade brasileira e vão se acentuar as divisões de trabalho e de classe.

89. São: "4 institutos de educação (P. Alegre, Pelotas, Alegrete e Santa Maria); 95 escolas normais de 2º ciclo (20 oficiais e 75 oficializadas); 54 escolas normais regionais (32 oficiais e 22 oficializadas); 11 escolas normais rurais (2 oficiais e 9 oficializadas), num total de 165 instituições". Cf. A. PRADO, op. cit., p.323.

90. O. IANNI, "Estado e Planejamento...", p.146.

Pelo avanço do industrialismo, urbanização e meios de comunicação crescem as necessidades de escolarização.

Já de algum tempo se colocava a urgência de um projeto que determinasse as diretrizes e bases da educação brasileira. Em 1948, o então presidente Dutra enviara ao Congresso um projeto de lei sobre o assunto, mas devido a discussões a respeito de centralização ou descentralização do ensino, este ficara paralisado e perdido.

A década de 50 vive então, no tocante às diretrizes oficiais para educação, um período de discussão para elaboração de uma nova lei. Na fase que agora se analisa (1956-61) essas discussões são intensificadas sob forma de forte polêmica, a qual vai desaguar na Lei 4024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de dezembro de 1961.

A polêmica que envolve educadores defensores da escola pública contra os defensores do ensino privado mobiliza a sociedade, por sua divulgação através de jornais e outros meios de comunicação, e pelos interesses nela envolvidos.

Pela análise feita por Ester Buffa sobre o tema⁹¹ é possível entendermos porque este tipo de polêmica surge no Brasil nesta etapa do seu desenvolvimento. É um conflito que coloca de um lado a Igreja Católica e os donos das escolas particulares, em defesa do ensino privado; e de outro, os educadores liberais, em defesa da escola pública. Falam ambos em liberdade de ensino, mas entendem-na de modo diferente. Para os primeiros, liberdade de ensino significaria o indivíduo poder escolher o tipo de escola que quer frequentar e, apoiando-se na doutrina católica, acusam os defensores da escola pública de pregarem uma educação materialista, posta exclusivamente nas mãos do estado e que seria um caminho pa-

91. E. BUFFA, Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada (São Paulo: Cortez e Moraes, 1979).

ra o marxismo e para um regime totalitário. De outro lado, juntam-se educadores de diferentes concepções, que Buffa percebe como de três grupos: 1) os liberais-pragmatistas (com destaque para a figura de Anísio Teixeira) da linha escolanovista e que "defendem a escola pública em função de sua maior eficiência no atendimento às necessidades próximas e imediatas da vida", e acreditam que a educação deve adaptar o indivíduo à realidade social; 2) os liberais-idealistas, que afirmam que a "educação deve ter por objetivo supremo a afirmação da individualidade, da originalidade, da autonomia ética do indivíduo"; 3) pensadores de tendência socialista (como Florestan Fernandes) que "defendem a escola pública na medida em que somente esta pode se configurar como um instrumento eficaz na superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural em que vivem os brasileiros".⁹²

Como dissemos o debate foi bastante amplo, iniciando-se no Congresso Nacional e se estendendo pela imprensa. No RS ele também se deu de modo bem explícito, o que se observa pelo sermão de D. Vicente Scherer, arcebispo de P. Alegre em 1958, quando este ataca A. Teixeira, diretor do INEP, como alguém que está promovendo a laicização e materialização da vida e acusa o grupo de educadores do MEC de se inspirarem em Marx e nas suas teses comunistas. Em continuação a estas acusações, bispos gaúchos lançam um memorial em abril do mesmo ano. Anísio Teixeira responde e, do seu lado da "briga", entra a Faculdade de Filosofia da UFRGS, manifestando sua solidariedade. Pela bibliografia citada por Buffa pode-se ter noção da participação dos gaúchos no debate, o que pode indicar que os interesses em jogo mobilizaram todo o País.

Porque a polêmica ocorre nesta fase de desenvolvimento do Brasil? Este é um debate que se trava num contexto liberal, es

92. Ibid., p.81.

sencialmente. O que se discute são investimentos privados na educação, como empresa, e se usa o argumento religioso como uma "embalagem" para essa defesa. Lembra Buffa que os defensores da escola particular "inventam" um inimigo que não existe - o comunismo (enquanto materialismo e totalitarismo), quando na verdade o grupo a que se opunham não pregava em absoluto a superação da ordem capitalista por um outro regime, era apenas identificado com uma etapa mais moderna do capitalismo. De outra parte, este grupo liberal discute voltado para o passado, atribuindo aos seus opositores um domínio sobre a sociedade que de certo modo eles já não possuíam (sendo substituído pelos próprios liberais). Assim este é um choque entre dois setores da classe dominante brasileira, no qual os pensadores socialistas vão entrar para apoiar o grupo que lhes parece acelerar a modernização da sociedade.

Por fim a lei aprovada representa uma conciliação; embora assegure algumas vantagens para os tradicionais, como recursos do estado para o ensino privado. A lei também indica que ao governo federal caberá determinar as metas educacionais a serem alcançadas, mas transfere para os estados e municípios a organização e execução, ficando ao setor federal o papel de suplementação das deficiências regionais.

Como podemos observar, o debate educacional se vincula às condições infraestruturais da sociedade brasileira neste momento histórico. Com um modo de produção capitalista, no qual forças modernizadoras se chocam com forças tradicionais, o País vê refletir-se este choque na superestrutura educacional.

As discussões sobre educação foram então nesta fase bastante renhidas e dentro dos debates apareceram alguns dos problemas crônicos do País na área, como o analfabetismo e a educação de adultos.

Já destacamos aqui que esquematicamente se poderia falar no Brasil de educadores ligados a uma visão tradicional e educadores liberais (escolanovistas). Mas não podemos cair numa simplificação de supor que apenas estas duas tendências pedagógicas coexistissem e se encontrassem de modo "puro". Novas linhas de pensamento se mesclavam, seja por influência de um cristianismo novo (mais voltado para os pobres), seja por influência do ISEB (que abrigava diferentes tendências discutindo o desenvolvimento do País). Estas novas linhas de pensamento de modo geral vão se voltar para a educação do povo, e tanto a nível governamental, como a partir da iniciativa de diferentes grupos, há uma preocupação com a educação de adultos, educação de base (alfabetização), e valorização da cultura popular. São muitas as campanhas que se desenvolvem desde o final dos anos 50, e em várias delas é possível perceber, como veículo para o processo educativo, o uso de tecnologias e métodos novos. Esta é uma das formas em que se pode notar o avanço de tecnicismo na educação - pelo uso de programas de rádio, pelo ensino à distância com textos e monitores e pela grande confiança no planejamento. (O tecnicismo como nova corrente pedagógica dava seus primeiros passos no Brasil). Por outro lado, nesta época surgem os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), além do Movimento de Educação de Base (MEB - criado no governo Jânio), onde a preocupação maior era com a preservação e divulgação da cultura popular nacional, conscientizando o povo de sua importância na busca da transformação da sociedade brasileira. E, nestes movimentos, o espontâneo e o improvisado era bastante frequente, o que de algum modo pode ser ligado à corrente não diretiva da escola nova.⁹³

93. Saviani chama esta tendência de "escola nova popular".

Todos estes grupos atuam nos primeiros anos da década de 60 (em todo o País, incluindo o RS) e deles participam jovens universitários, pessoas ligadas à nova tendência da Igreja Católica (a chamada esquerda cristã), socialistas e liberais. Sem dúvida, dentro deste movimento é de destacar-se o surgimento do método Paulo Freire para educação de adultos, onde além da alfabetização há uma proposta de conscientização e promoção do homem, levando-o a refletir sobre a sociedade. Após algumas experiências no Nordeste, o método começa a se espalhar por todo o País e são tomadas medidas iniciais a nível de Ministério da Educação para que ele seja utilizado de forma extensiva em todo território nacional (mas o golpe de 64 interrompe o processo).

Durante o período que aqui se focaliza, no RS Leonel Brizola substitui como governador a Ildo Meneghetti e em seu governo (1959-1962) há uma intensa campanha de ampliação da rede escolar (o Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário, já referido). Numerosas escolas de construção extremamente simples são espalhadas por todo território riograndense com objetivo de atingir os setores mais carentes da população.

Brizola lidera a ala mais radical do PTB gaúcho que, como se anunciara anteriormente, comprometia-se com a defesa do desenvolvimento nacional independente. Nesta fase, por seus ataques ao imperialismo estrangeiro, pela pregação de redistribuição das terras do estado e uma fala dirigida às massas populares, o grupo de Brizola é tido como socialista. O governador reforça esta opinião na medida em que realiza a encampação das empresas estrangeiras que operavam com energia elétrica e telefones no RS.

Enquanto isso, a nível nacional, cada vez mais se acentua o descompasso criado pelo governo JK - uma política econômica que tentava juntar o desenvolvimentismo nacionalista com o capitalismo associado, e suas facilidades para a entrada do capital es-

Jânio Quadros, o presidente que substituiu JK, pretende seguir uma linha de independência, especialmente na política externa. Ele mesmo não se considera comprometido com nenhum grupo (fora eleito pela UDN e pelas camadas médias urbanas com um programa de moralidade administrativa); no poder, adotou um comportamento que combinava gestos conservadores com gestos progressistas, de modo profundamente personalista. Fortemente criticado e sem condições de conter a inflação, acreditando ter um grande apoio popular, renuncia dramaticamente em agosto de 61, após poucos meses de governo, talvez esperando ser reconduzido com amplos poderes, o que não ocorre.

Deve assumir então seu vice-presidente - João Goulart (do PTB), herdeiro político de Getúlio, e que se encontrava em visita à China Comunista. Jango era visto como simpatizante dos regimes de esquerda e portanto como um perigo; por isso os ministros militares, interpretando os grupos mais conservadores do exército e da política nacional, buscam impedir sua posse. Esta situação dá ensejo ao movimento da "Legalidade", liderado por Brizola, no RS, e apoiado pelo comandante do III Exército, com sede em P. Alegre.

A "Legalidade" tem um impacto significativo na sociedade de riograndense. Partindo de P. Alegre, Brizola cria uma cadeia de rádio que mobiliza todo o sul do País (RS, S. Catarina e Paraná), alistam-se voluntários para a provável luta, o movimento estende-se pelo País, ganhando apoio de outros governadores e de outros líderes.

A crise é contornada pela votação de uma emenda constitucional em caráter de emergência que estabelece o parlamentarismo no Brasil. Assim Jango toma posse, mas evidentemente os problemas permanecem e as forças políticas continuam se contrapondo, mesmo após o plebiscito de janeiro de 63 que recoloca o regime presidencial.

A tendência é que se acentuem as contradições da sociedade brasileira: as contradições entre as classes sociais, contradições entre os diferentes projetos para o desenvolvimento do País e mesmo entre os poderes do governo.

Em todo o período de Jango há um crescendo na politização das massas urbanas e também rurais (as Ligas Camponesas). São frequentes as campanhas salariais (o que dificulta a política antiinflacionária prevista) e é intensa a luta por reformas de base. Estas reformas de base (modificações importantes no setor agrário, tributário, educacional, urbano, etc.) representam o aprofundamento das exigências dos grupos de esquerda e camadas populares.

Saviani lembra como Jango representava ele mesmo a "personificação da contradição que agitava o país", já que era "membro das classes dominantes" e ao mesmo tempo fizera sua vida pública e ascendera ao poder por seus "compromissos com as massas operárias e com a ideologia nacionalista".⁹⁴

Assim é importante notarmos que, se em determinado momento interessava, tanto à burguesia, quanto ao proletariado e às esquerdas, a industrialização, uma vez esta alcançada as diferenças entre seus projetos se mostram claramente. Para as esquerdas e camadas populares, é o momento de novas bandeiras de luta que aprofundem suas conquistas (as reformas de base, o controle da remessa de lucros, a estatização das empresas estrangeiras), e para a burguesia nacional (que se identificava com a burguesia internacional) interessava a internacionalização da economia, ou, segundo sua própria linguagem, a expansão de um capitalismo interdependente.

Como se delineava já no tempo de Getúlio, agora mais claramente é possível identificar três estratégias políticas para

94. D. SAVIANI, Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica (São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1982), p.143.

o desenvolvimento do País: a de um capitalismo nacional independente (o que era defendido principalmente pela pequena burguesia industrial e parte da grande burguesia que aspirava proteção alfandegária); o capitalismo dependente ou associado (o que era apoiado pelo setor agrário exportador, grandes industriais e banqueiros) e o socialismo (aspirado pelas esquerdas e setores populares que viam na estatização das empresas e nacionalização de diferentes setores da vida do País, um caminho para tal).

Nas lideranças políticas gaúchas podemos encontrar obviamente representantes das três tendências, mas é de destacar, em 64, Leonel Brizola (que deixara o governo estadual e era agora deputado federal pela Guanabara) como uma figura que busca "puxar" Jango cada vez mais para as reformas de base e para o grupo socialista; enquanto que o novo governador do estado, Ildo Meneghetti (novamente eleito) irá se manifestar de acordo com os grupos conservadores (PSD, juntamente com a UDN e PL riograndense) contrários a Jango e favoráveis à opção do capitalismo associado.

As diferenças entre estes dois líderes gaúchos podem ser vislumbradas pelo próprio slogan da campanha de Meneghetti na eleição através da qual sucederia a Brizola. Esse slogan: "Voltemos ao Bom Senso", dá bem uma medida do repúdio à política brizolista, tida como insensata, esquerdizante e subversiva.

Embora Jango tivesse hesitado em vários momentos, aos poucos ele começou a mostrar sua adesão aos grupos que desejavam acelerar as reformas. A conspiração para derrubá-lo, que então já se armava entre os setores conservadores civis e militares, resultou no golpe de 19/4/64. Em termos de política econômica isso significava a vitória do capitalismo associado. A mudança representava também a ascensão da grande burguesia nacional (aliada à

burguesia internacional) e dáva início a um período de fechamento político-institucional. As consequências deste fechamento para o setor educacional seriam profundas.

4. O Fechamento Político e a Prática Educacional entre 1964 - 71

A prática educacional pós 64 é controlada e avaliada como nunca fora antes. Apoiase em modelos e sistemas, e segundo a linguagem da época deve ser "produtiva" e "eficiente". É controlada também no sentido ideológico, sendo vigiada para que idéias "subversivas" não se infiltrem nas escolas e não desviem os jovens dos caminhos que a nova ordem política considera corretos.

No Instituto de Educação de Porto Alegre este novo momento político repercute expressivamente, como de modo geral acontece na maioria das escolas brasileiras. Sendo uma escola oficial, a preocupação em não ferir orientações e decretos do estado "revolucionário" é muito grande. São maiores os cuidados com encaminhamento das discussões de classe, com a escolha e indicação de livros e maior a vigilância sobre as manifestações estudantis nos dois órgãos do I.E.: no Centro Estudantil (que congregava todos os alunos) e no Conselho de Alunas (que reunia as normalistas). Os vínculos destes órgãos com a JEC (Juventude Estudantil Católica) preocupa alguns, porque a JEC está alinhada à chamada esquerda cristã. Pelos desdobramentos políticos que se seguem, todas estas preocupações se transformarão em medo, ou em resistência, por parte de professores e alunos. Mas isto não chega a ser uma particularidade do IE; por todo o País a prática educativa vive momentos mais ou menos semelhantes.

A nova ordem se instaura em 1/4/64, pela derrubada do governo de Goulart. Mas o golpe político-militar não surgiu de súbito e sem nenhuma correspondência com setores da sociedade. Era possível perceber sua gestação há algum tempo. As contradições sociais brasileiras mostravam-se mais salientes pelo debate dos diferentes projetos político-econômicos para o País e também pelas dificuldades em sustar a inflação sem achatamento dos salários.

Assim, quando a 13/3/64 Jango apresentou, no famoso comício da Cinelândia (Rio), sua disposição de dar início às reformas de base, já parecia muito claro aos setores burgueses e militares que o País dava uma guinada para a esquerda. Em resposta, milhares de pessoas vão às ruas na "Marcha da Família com Deus, pela Liberdade", portando rosários para impedir o que entendiam como o avanço comunista no Brasil. A Marcha era liderada por mulheres e consequência de uma "Campanha das Mulheres pela Democracia". (Evidentemente a presença feminina também se notava no lado oposto, em grupos que lutavam pelas reformas de base e que agora eram derrotados).

Desta forma, na noite de 31 de março para 1º de abril se concretiza o golpe e em seguida o "comando revolucionário" (constituído dos três ministros militares) emite o 1º Ato Institucional que determina a necessidade de eleições para presidente e vice, além de dar as primeiras medidas punitivas (referentes à cassação de mandatos e suspensão de direitos políticos).

Em 15/4/64, é empossado o Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco como o 1º presidente do ciclo "revolucionário", eleito indiretamente pelo Congresso (que já tinha muitos de seus elementos cassados).

O golpe tem respaldo nas camadas médias e burguesas da sociedade, assustadas com o avanço dos setores populares e com possíveis perdas que a tendência política do governo de Jango poderia lhes trazer. E estes setores tem como porta-vozes de seus receios os militares, que sempre desempenharam posições importantes na política brasileira. (Neste momento, contudo, os militares assumem muito mais fortemente o poder do que em outras situações e não o entregarão aos civis tão cedo.)

Embora no momento do golpe pudesse parecer a Brizola e Jango que o III Exército sediado no RS os apoiaria, tal não acon-

teceu, e como o estado gaúcho era no momento governado por Ildo Meneghetti (opositor dos líderes petebistas) não houve a esperança resistênci sulina. Ao contrário, o governador gaúcho tem agora uma posição política mais confortável em relação ao governo federal, e é mantido no seu cargo (diferentemente de alguns governadores de outros estados, de prefeitos - como o de Porto Alegre, e de outros políticos identificados com o governo deposto, os quais sofrem cassações e são afastados de suas funções).

Visando responder aos problemas que haviam justificado o golpe, o novo governo vai tentar conter a inflação, acelerar o ritmo de desenvolvimento, aumentar o número de empregos, etc., o que de algum modo acaba levando a implementar reformas em vários setores (em parte realizando algumas das reformas de base debatidas no governo de Jango, mas obviamente com outra orientação).

Na verdade, o que se fazia agora era ajustar o descompasso que se evidenciara desde os tempos de JK entre uma política nacionalista acoplada a uma orientação econômica internacionalista. A opção tomada a partir daí era do desenvolvimento do capitalismo associado ou "interdependente". Assim era mantida a linha econômica, mas rompia-se com a tendência política nacionalista, assumindo-se portanto um dos projetos de desenvolvimento em debate no Brasil, aquele que favorecia mais os interesses da burguesia nacional (e internacional).

Acentua-se daí por diante a importância do setor industrial e urbano, e o governo procura dar condições à expansão da empresa privada nacional e estrangeira.

Como instrumento privilegiado para as decisões econômicas se enfatiza o planejamento, já que através dele se poderia aumentar a eficácia e a racionalização da política econômica.

Esses conceitos - racionalização, eficácia - passam então a dominar não só a área econômica e política, como outros se-

tores da administração, e também a educação.

A tendência de planejamento e controle, que se anuncia ra em outros momentos, implanta-se definitivamente na educação brasileira.

Na área educacional também se espera eficiência e eficácia, pois as falhas do sistema de ensino do País (evasão, repetência, preparação inadequada para o mercado de trabalho, etc.) são vistas como responsáveis em grande parte pelo atraso brasileiro. Isso se acentua na medida em que o processo de desenvolvimento capitalista passa a exigir elementos mais qualificados para operarem com as novas tecnologias das empresas. Por tudo isso é meta do governo a reformulação e modernização da área educacional. Desenvolve-se assim a corrente pedagógica que Saviani denomina de "tecnicismo" e que representa a utilização da tecnologia educacional, apoiada na teoria geral dos sistemas e na teoria do capital humano.⁹⁵

Também aqui não se pode concluir que tal tendência nasce pronta em 64. [Ela é resultado de uma "gestação" que já se vislumbrava desde o período getuliano, quando as técnicas de planejamento e controle começaram a se introduzir na educação.] É ainda resultado de um desenvolvimento teórico que se dava fora do Brasil, partindo da teoria geral da administração, teoria comportamentalista e teoria geral dos sistemas, sempre numa busca de maior racionalização e produtividade.

É claro que estas idéias têm agora um contexto político institucional muito adequado para se desenvolverem. Interessa aos governos "revolucionários" aumentar a produtividade do setor, e todo sistema governamental está empenhado em racionalização - o

95. Sobre as vinculações teóricas da tecnologia educacional ver o artigo "A Pedagogia Tecnicista", de KUENZER e MACHADO, in Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória, do livro organizado por Guiomar N. de Mello (São Paulo: Ed. Loyola, 1964).

que supõe também determinação do produto a ser alcançado, e con trole. A própria teoria do capital humano, como o nome sugere, entende que se deve "investir" no homem (no caso através da edu- cação), buscando assim resolver o problema do desenvolvimento. To da a orientação pedagógica que surge em decorrência desse conjun- to teórico supõe qualificação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, promovendo seu desenvolvimento individual e conse- quentemente o desenvolvimento social (numa concepção que vê a so- ciedade de modo harmônico, sem conflitos). Por tudo isso, fica mais explícito o apoio que esta tendência pedagógica passa a ter dos órgãos governamentais.

Como ocorrera também na época da Escola Nova, os educa dores engajados na tendência tecnicista parecem entender que os instrumentos empregados são neutros, ou seja, não trazem em si mesmo qualquer posicionamento político. E se na escola tradicio- nal a ênfase tinha sido o professor, e na escola nova fora o alu- no, agora são os meios e recursos de ensino que tem a prioridade. Há uma preocupação em elaborar "programas" de ensino, seja atra- vés de material escrito (instruções programadas, estudos de fi- chas sequenciadas, etc.), seja através de meios audio-visuais (gra vadores, slides, filmes, TV, rádio e outros). O material progra- mado origina-se sempre do diagnóstico de uma necessidade; são de- terminados os objetivos específicos que se pretende alcançar; o conteúdo é selecionado, considerando-se a população-alvo; a se- guir ele é dividido em pequenas etapas sequenciais; é prevista a avaliação e a realimentação (feed back). Há uma preocupação com a quantificação, clareza e precisão dos objetivos e da avaliação, numa nítida influência da matemática (disciplina que tem agora mais realce), bem como evidenciando o desejo de obter o maior con trole possível sobre todo o processo, numa tentativa de prever e moldar o comportamento dos alunos.

No desenvolvimento desta tendência pedagógica, frequentemente o planejamento do ensino e mesmo a programação dos materiais instrucionais é feita em gabinetes, por equipes especializadas, sejam ligadas aos órgãos educacionais governamentais, ou aos da própria escola, mas que deixam ao professor apenas o papel de executor dos programas.

Com tais características, mesmo que fosse possível admitir a neutralidade dos instrumentos, não podemos negar que eles se ajustam muito bem aos propósitos de centralização das decisões e determinação do produto. (Essa prática educacional contribuiu também para emperrar a politização dos alunos, por evitar a discussão, a crítica e a discordância (o que ainda mais se acentuava nas técnicas de ensino individualizadas, muito usadas nesta época).

A tecnologia educacional desenvolveu-se então pelos grandes centros do País, tendo como um dos principais focos irradiadores o RS. No estado gaúcho equipes de especialistas em educação, comunicação e áreas afins, organizaram materiais e cursos programados que se espalhariam pelo Brasil, principalmente na década de 70.

Se o RS é um dos principais centros difusores de tecnologia educacional é razoável supor que as escolas gaúchas passem a empregar esta nova orientação em suas classes. Mas, do mesmo modo que ocorre com o escolanovismo, também a tecnologia educacional é mais aplicável em escolas que dispõem de alguns recursos e são frequentadas pelas camadas médias. O Instituto de Educação é uma destas escolas, e vai se inserir na nova tendência enfatizando os planejamentos em equipe, criando coordenações e assessorias, bem como estimulando o emprego dos novos procedimentos de ensino, as técnicas individualizadas, os materiais programados, as técnicas socializadas e a nova nomenclatura "operacional".

O Departamento Pedagógico do curso normal do I.E. passa a organizar nos primeiros dias de cada semestre letivo planejamentos e estudos conjuntos entre seus professores visando dar uma "unidade de propósitos e aperfeiçoamento da ação docente".⁹⁶

✓ Pelos materiais utilizados no I.E. na década de 60⁹⁷ é possível observar elementos do escolanovismo (que fora a tendência dominante no colégio) mesclados com a tendência tecnicista. Aparece nas orientações para os professores idéias de variar as formas de apresentação dos trabalhos e de permitir a opção pelas estudantes do tipo de atividade que mais se ajusta aos seus interesses e aptidões. (Importante notar que as diferenças individuais são mais salientadas ainda na tecnologia educacional, pois agora há estudos referindo-se a "estilos de aprendizagem" e relacionando-os com meios visuais, auditivos ou "multi-meios".) Os textos do IE falam também em evitar que as alunas sejam sobrecarregadas e se aborreçam ao executar os trabalhos, para isso é sugerido, além da variedade, o planejamento cooperativo com as estudantes, a dosagem e sequenciação das atividades. Há referências ainda à constante atualização dos planos de ensino, muito trabalho de grupo e solução de problemas.

Embora com oposição em muitos aspectos, juntam-se as orientações tecnicistas com as da corrente não diretivista. Por isso nos textos do Instituto também se fala em dar tempo às alunas para realizações mais independentes, como reuniões de grupo, pesquisas de campo, visitas e observações na comunidade. De certo modo, neste ambiente, o não diretivismo é a opção pedagógica daqueles professores que resistem ao tecnicismo; mas na prática esta reação não chega a se contrapor de modo muito eficiente à tecnolo-

96. Boletim do Depart. Pedagógico do Curso Normal. I.E., nº 1, (dezembro de 1966), Porto Alegre.

97. Ibid.

gia educacional. A liberdade que a corrente não diretiva proclamava acabava se exercendo apenas no âmbito formal, pois as idéias discutidas tinham como pano de fundo uma poderosa censura que já se instalara em cada um dos próprios alunos e professores. Por isso os temas eram muito mais existenciais, pessoais ou escolares (no restrito âmbito da sala de aula) do que políticos ou sociais.

Em 1966 realiza-se em P. Alegre a 2ª Conferência Nacional de Educação, tendo como tema o desenvolvimento do ensino primário. Ao saudar os educadores presentes no Congresso, disse o governador Ildo Meneghetti:

"A temática a ser focalizada nesta conferência visa inequivocamente a objetivar um problema fundamental para a educação brasileira que é comum às demais Nações Latino-Americanas, tanto assim que é uma das conclusões e recomendações mais salientes dos encontros promovidos pela UNESCO, como pelas conferências internacionais sobre a Educação Primária levadas a efeito em capitais diversas desse continente. Tudo porque se quer firmar, como propósito altamente humano, um laço comum entre todos os países para assegurarem efetivamente os direitos do homem que há de ter como pressuposto básico o direito à educação, proporcionada a todos dentro do princípio da liberdade individual e do bem estar social."⁹⁸

O discurso permite que comentemos a visão mais internacional que se dá ao problema da educação. Como mencionamos anteriormente, já desde o período de JK os vínculos americanos (sob a hegemonia dos EUA) eram cada vez mais fortes. Na década de 60, após a opção política da interdependência, vão se acentuar os con

98. I. MENEGHETTI, "Palavras do Governador na II Conferência Nacional de Educação", in CORREIO, CRPE/RS - INEP/MEC (abr/mai/jun 1966), Ano VII, nº 52, p.15.

tatos e as viagens de treinamento, cursos, estágios de educadores e outros profissionais brasileiros para os EUA. Também é frequente a presença de especialistas americanos no Brasil, e no RS o IE é um dos locais usualmente visitado, tanto para que o colégio se mantenha em dia com as novas tendências, como para ter suas próprias experiências apreciadas e avaliadas pelos "experts". Muito dessa tendência se explica pelos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a agência americana (USAID), realizados a partir de 1965.

Alguns relatos no Correio⁹⁹, revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do RS (CRPE/RS) ilustram o fato:

- De 3 a 9 de novembro de 1965 visita P. Alegre um técnico da UNESCO que realiza conferências na Faculdade de Filosofia da UFRGS e no Instituto de Educação. Os temas desenvolvidos são: "Alguns ensaios da renovação do ensino normal na Argentina"; "O Planejamento da Educação"; "O Professor Primário"; "A Inspeção escolar e a Supervisão"; "O Professor na sociedade contemporânea"; "Organização e Didática da Escola média moderna"; "A Coordenação da Matéria Didática". Estes títulos parecem sugerir o tipo de preocupações então presentes no cenário educacional, coerentes com a nova tendência pedagógica que atrás se resumiu.

- De 27/6 a 1/7/66 vêm a P. Alegre especialistas técnicos brasileiros e norte-americanos, trazidos pela USAID para atuarem em projeto de planejamento da educação primária. Estes técnicos visitam o Colégio de Aplicação da UFRGS, o Instituto de Educação, o Conselho Estadual de Educação, o CRPE, o CPOE e outros órgãos.

Nos anos seguintes a revista continua registrando visitas de educadores americanos (Mary Thompson, Hilda Taba, Miriam Macdonald).

99. Referimo-nos aqui a exemplares da revista CORREIO, nos anos

Esta perspectiva de maior contato com os países americanos (sob a égide dos EUA) pode ser entendida a partir da ideologia da interdependência, contida na doutrina de segurança nacional. Tal doutrina, elaborada na Escola Superior de Guerra desde a década de 50, entende o Brasil como inserido no bloco ocidental cristão, o qual tem os Estados Unidos como nação líder. Supõe que o mundo esteja dividido em dois blocos (ocidental e oriental), sendo impossível um país manter-se em posição de neutralidade e autonomia. Daí a idéia de que o desenvolvimento de um membro do bloco significa o fortalecimento de todo o conjunto e, especialmente se o líder está forte (EUA no caso) é bom para todo o bloco ocidental. Estas idéias dão a base para a política de interdependência econômica adotada após 64 e justificam também o alerta para a infiltração de elementos subversivos ligados ao bloco oriental - opositor.

Nesta fase volta-se a viver um intenso fortalecimento do Poder Executivo, com as características de centralização das decisões e autoritarismo. Aos poucos esta tendência aumenta e no final da década (1969 - governo Médici) o poder executivo assume o controle completo sobre os sistemas de informação e decisão.

Uma das idéias justificadas para isso é a de que o Estado tem uma função educativa, daí o cuidado de unificar a visão que a população deve ter do País e do novo momento político.

"A função da elite dirigente é educativa por excelência. É ela a de educar indivíduos de formação heterogênea, inculcando-lhes o sentimento de comunidade e do interesse coletivo. À elite dirigente cabe ainda definir os interesses da coletividade já que aos indivíduos faltam condições para identificá-los." (grifos nossos)¹⁰⁰

Antes de avançarmos até o final da década, porém, pode ser interessante fazer algumas referências sobre os desdobramentos políticos que se dão no RS após 64. Mesmo no exílio, Jango e Brizola continuaram tendo influência no estado, de modo especial este último, que se manteve como líder de um setor do PTB (até sua extinção em 65) e, posteriormente, de uma das alas oposicionistas.

Em 1965 (pelo AI-2) foram considerados extintos os diversos partidos políticos do País e criados apenas dois: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que representava as forças vitoriosas no poder, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que congregava as oposições.

A sucessão de Meneghetti (em 67) no RS não é tranquila. O estado, por sua posição política (além de base dos líderes derrotados, fazia fronteira com o Uruguai onde estes e outros elementos estavam agora vivendo), era muito visado pelo governo federal. Assim, houve intervenção na própria ARENA e cassações no MDB a fim de assegurar a eleição do Cel. Walter Peracchi Barcellos como governador do RS. Isso se fazia necessário, no entender do governo federal, porque o candidato oposicionista reunia as preferências não só do MDB, mas de dissidentes da ARENA, o que o faria provavelmente vitorioso, mesmo através da eleição indireta. Por tudo isso, o próprio chefe do SNI, Golbery do Couto e Silva veio ao RS para auxiliar na candidatura Peracchi, vista como mais confiável, ao invés do outro disputante na convenção arenista. Garantida também a predominância governista na Assembléia (pelas cassações dos emedebistas), Peracchi é eleito para o período de 31/1/67 a 31/1/71.

A prefeitura de P. Alegre foi outro setor que mereceu cuidados especiais, já que dali também deviam ser desalojados membros do antigo PTB. Ficou então o presidente da Câmara, Célio Marques Fernandes, como prefeito até 68. O País, a partir de 67

tinha novo presidente: o General Costa e Silva.

Estando os cargos executivos gaúchos em mãos confiáveis ao setor federal, o poder legislativo permaneceu como único reduto das oposições.

Mas a oposição gaúcha tinha também seus próprios problemas internos de liderança.¹⁰¹ Em 68, um choque entre Jango e Brizola no exterior repercutiu no RS. Jango se articulava com Juscelino e Carlos Lacerda na formação de uma Frente Ampla pela redemocratização do País; Brizola, ao contrário, repelia esta aliança com os antigos inimigos (Lacerda, especialmente). Esta divergência teve então reflexos nas oposições gaúchas, ficando a maioria contrária à Frente, a qual na verdade não chegou a se concretizar. (Uma reaglutinação de todos os setores que se opunham ao governo federal, no MDB, só se daria em 1974.)

Numa análise do jornal Zero Hora sobre "20 anos de Política e Políticos gaúchos"¹⁰², vemos que a dança dos políticos foi intensa, tanto nos setores oposicionistas como governistas. Mesmo senadores gaúchos eleitos pela Ação Democrática Popular (ADP que depois evoluiria para a ARENA) acabam discordando dos casuísticos usados na época e se afastam. Segundo a referida análise jornalística, a presença gaúcha no Congresso Nacional foi caindo e a própria influência do Rio Grande também, apesar de serem gaúchos vários presidentes do ciclo "revolucionário". Outros analistas discordam desta opinião, chegando mesmo a comparar este período com a época de 30, pelo número significativo de sulinos no legis-

101. Na oposição havia um grupo ligado ao comando de Brizola e outro liderado por Pedro Simon e Siegfried Heuser, que buscava formas de sobrevivência e ação dentro dos espaços existentes na nova realidade política.

102. Esta é uma matéria assinada por CARLOS FEHLBERG, na edição especial, Os Gaúchos, comemorativa dos 20 anos de Zero Hora (4/5/84), p.86 a 90.

lativo, judiciário e executivo federal (especialmente no governo Médici).

Os anos de 68 e 69 são anos duros, de muita repressão e numerosos atos institucionais, como o famoso AI-5, e outros, de terminando a suspensão de eleições para executivo e legislativo, ou estabelecendo pena de morte para crimes de terrorismo. A esquerda brasileira não tem unidade de ação, melhor seria referir-se a esquerdas; e uma parte dela se lança à contestação armada ao regime, através de atos terroristas. O ano de 68 é ainda marcado por movimentos estudantis de protesto, a nível internacional (França) com repercussão mundial, e também no País.

Em todos estes movimentos a presença feminina é bastante expressiva. Como notamos antes, (desde o início da década de 60 grupos de mulheres participaram de lutas pelas reformas de base e de campanhas contra a alta do custo de vida, em contraste com mulheres dos grupos conservadores que auxiliaram na articulação do golpe de 64. Com os desdobramentos políticos que se seguiram ficou evidente a participação feminina nos movimentos de resistência e crítica (especialmente no meio universitário e estudantil) e mesmo na luta armada.

Em 69, Costa e Silva doente é afastado do governo e substituído a princípio por uma junta militar, e logo após por outro general gaúcho: Emílio Médici (que na época era comandante do III Exército).

Quanto à política econômica adotada pelo governo federal nesta fase, observava-se como já dissemos, um grande incentivo à empresa privada, com entrada de capital e tecnologia estrangeiros. O objetivo maior era de modernização de todo o sistema, o que realmente se notava em várias áreas (como comunicação, por exemplo). A necessidade de assessores técnicos, os tecnocratas, se acentuou.

Ocorreu também no período a concentração de capital, sendo inúmeros os processos de incorporações de pequenas e médias empresas por outras, de grande porte, especialmente multinacionais. Esse fenômeno não tinha só justificativa na conjuntura brasileira daquele momento, mas correspondia à fase de desenvolvimento capitalista que o mundo vivia.

Nesta fase ocorreu uma concentração de renda no País, com empobrecimento das classes assalariadas e do proletariado. Este último teve seus órgãos associativos (sindicatos) bem mais controlados, com uma série de normas restringindo suas atividades e com interferência dos órgãos governamentais na formação de novas lideranças sindicais.

Como vimos, houve um aguçamento no processo de desenvolvimento capitalista, correspondendo à maior urbanização e industrialização do País, e ficaram então mais marcadas as diferenças de classe na sociedade brasileira. Isso se deu não só por um fortalecimento do setor empresarial (burguesia), como por um aumento quantitativo (e qualitativo - em termos técnicos e políticos) do operariado.

O que ocorreu no Brasil foi o que Gramsci provavelmente chamaria de "modernização conservadora". Isso é sugerido por Carlos Nelson Coutinho num artigo em que ele diz:

"Mas, certamente, continuamos a ser um país 'atrasado'. A razão principal desse 'atraso' reside no fato de que o progresso das forças produtivas e a modernização da estrutura social se fizeram - segundo uma velha tradição brasileira - através da conciliação entre frações das classes dominantes, 'de cima para baixo', com a conservação do latifúndio, da dependência ao imperialismo, e, sobretudo,

com a tentativa de marginalizar as forças populares das grandes decisões políticas nacionais."¹⁰³

Com isso o que pode ter ocorrido foi uma "revolução-restauração", no sentido de que as forças produtivas se desenvolveram, mas ao mesmo tempo se manteve os elementos atrasados das relações de produção.

A cooptação de intelectuais e da força da escola para reproduzir sua ideologia, bem como de parcelas dos partidos políticos, mais a penetração nos sindicatos e outras associações da sociedade civil, são todas formas de a classe dirigente diminuir a força da luta política (embora essa nunca seja totalmente eliminada).

Outra forma é a censura que se fazia sobre os diferentes meios de comunicação e arte, procurando dificultar a contestação ao modelo político-econômico que o País seguia. Este controle acabava sendo então muito abrangente, atingindo diferentes áreas sociais. É o caso da censura às manifestações de liberalização dos costumes, ou aos novos comportamentos morais e sociais. Com referência à mulher, era possível observar pela própria modernização da sociedade que ela entrava mais fortemente no mercado de trabalho e assumia novos papéis, mas por outro lado era evidente também a luta para conservação da imagem feminina tradicional. Assim nos parece ser possível interpretar, por exemplo, a apreensão da revista Realidade, em 1967. Esta revista, que era bem conceituada, organizou o número 10 daquele ano inteiramente sobre a mulher brasileira. Mas, conforme relata D. Buitoni¹⁰⁴ este número é apreendido pois, segundo os órgãos governamentais,

103. C. COUTINHO, "Gramsci e Nós", in A Democracia como valor Universal (São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, 1980), p.57.

104. D. BUITONI, Mulher de Papel (São Paulo: Ed. Loyola, 1981), p.93.

suas reportagens e depoimentos feriam "a moral e os bons costumes". Como podemos notar havia dificuldades para veicular novas imagens femininas, embora nesta década o Código Civil Brasileiro tivesse sido reformulado, reconhecendo algumas melhorias na situação jurídica da mulher.

Por muitos indicadores parece ser possível concordar com a afirmação de C.N. Coutinho, antes referida. O País se modernizava, mas de cima para baixo, segurando possíveis explosões populares e mantendo largos traços da estrutura tradicional.

No RS, a economia mostrava um quadro em que permaneciam características anteriores com alguns setores em fase de modernização. Formava-se em 60 um pólo industrial. Até esta época a indústria de alimentos tinha sido a principal, depois há estímulo para indústrias de fertilizantes e maquinaria agrícola e, a partir de 70 crescem outros setores, como o coureiro-calçadista, material elétrico e siderurgia. O setor agropecuário, embora com oscilações, permanece importante. A lavoura de soja se impõe como uma nova fonte de riqueza - a ponto de tornar-se o mais importante produto agrícola do estado - e junta-se com a lavoura do arroz, com a qual parece combinar-se muito bem. Mantém-se a criação de gado bovino e ovino. Continua também a migração de pessoas do campo para a cidade, onde buscam trabalho, principalmente no setor terciário. Mas se alguns alcançam ocupação sob forma de empregos ou subempregos, muitos nada conseguem e aumentam o contingente de população marginalizada nas cidades.

A preocupação em manter e consolidar a ordem política nos diferentes setores da vida nacional coloca para o governo federal a necessidade de normatizar tudo, imprimindo novas orientações (geralmente centralizadoras) para execução das atividades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Isso se deu também na educação, que era entendida como um setor importantíssimo na formação de um cidadão adaptado ao novo momento político-institucional.

Da extensa legislação da época com referência à educação, pode-se destacar, só como exemplo, alguns decretos que se preocupam com as manifestações estudantis: decreto-lei 252/67, que passa a impedir a organização dos estudantes a nível nacional e estadual (UNE e UEEs), e o famoso decreto 477/69 que proíbe manifestações políticas na Universidade e reprime mais diretamente as ações de professores, alunos e funcionários. Estes decretos, é claro, buscavam segurar o questionamento e a crítica ao regime que tinha na Universidade um dos seus mais importantes focos de resistência.

A institucionalização do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) é feita em 1967 e completada (com referência a financiamentos) em 1970. Em 1969, pelo decreto-lei 869, a disciplina educação moral e cívica passa a ser obrigatória nos três níveis de ensino. Também ela irá se articular ao MOBRAL. Finalmente são especialmente importantes no período, as Leis 5540/68 (da Reforma Universitária) e a Lei 5692/71 (Reforma do 1º e 2º graus).

Em todo este novo quadro legal para educação brasileira (que é bem mais extenso do que os destaques aqui mencionados), é possível percebermos as novas diretrizes políticas do País, a preocupação governamental em conter as pressões sociais e manter o "equilíbrio" dentro da sociedade de classes brasileira.

O controle sobre os órgãos estudantis, especialmente universitários, é bastante expressivo, mas os colégios secundários também não escapam de uma certa vigilância por parte das autoridades.

O Instituto de Educação não chega a ter uma posição mais destacada nas associações estaduais (como a UGES - União Gaúcha dos

Estudantes Secundários), embora delas participe. De qualquer modo, era entre as alunas participantes do Centro Estudantil ou do Conselho de Alunas que se encontravam os elementos com uma posição um pouco mais crítica. Este pensamento mais progressista, que era estimulado por alguns professores, se expressava cercado por muitos cuidados, dada a repressão que se fazia sentir na escola e na comunidade mais ampla.

Em termos pedagógicos, no Instituto era no núcleo destes organismos estudantis que começavam a circular as primeiras notícias sobre as idéias de Paulo Freire e seu método de alfabetização de adultos. "Conscientização", "domesticação", "justiça social", "opressor-oprimido", eram conceitos discutidos entre pequenos grupos de alunas, especialmente normalistas, quase sempre dentro da própria sala do Centro Estudantil ou na classe com algum professor mais ousado, mas de modo geral ainda sem força suficiente para serem expostos a plena voz.

Nesta época o Instituto se ampliara em termos de estrutura interna. (Ao final dos anos 60 a escola mantinha: creche, escola maternal, jardim de infância, 6 escolas primárias (4 de prática e 2 de observação), dois ginásios (um diurno e um noturno) e o curso normal de II ciclo. Além destes, desenvolvia cursos de Administração e Supervisão Escolar; de Orientação Educativa na Escola Primária; de Planejamento e Pesquisa; de Especialização de professores de 6º ano; de Administração de Escola Primária; de Didática da Matemática Moderna e de Atualização de Português; todos os cursos através de seu Departamento de Estudos Especializados.

Funcionavam também algumas instituições fundamentalmente desenvolvidas pelas estudantes: além do Conselho de Alunas; o Orfeão Artístico Araujo Viana (bastante destacado em festivais de corais e com gravações em disco), o Orfeão Geral e o do Ginásio Noturno; um teatro (TIPIE), um jornal falado mirim e uma coopera-

tiva, havia uma Associação de Ex-alunos e um Grêmio de Professores.

Com essa ampla estrutura, o Instituto de Educação apresentava-se como uma escola destacada na comunidade de P. Alegre. Agora não mais frequentada apenas pelas moças das camadas médias, mas também por assalariadas que, especialmente em seu ginásio noturno, vão buscar ascensão social.

1969, o ano do centenário do I.E. é intensamente comemorado. São inúmeras as notícias e reportagens nos jornais de P. Alegre e mesmo em alguns de outros pontos do País, comentando o fato e descrevendo a trajetória da escola. Desde o ano anterior são realizadas várias atividades, como reuniões e chás da associação de ex-alunas, "feira do centenário", e um concurso público para criação do hino oficial do centenário. Em abril de 1969 realiza-se um desfile estudantil reunindo mais de duas dezenas de escolas gaúchas para homenagear o colégio, há uma sessão solene na Assembléia Legislativa de P. Alegre por iniciativa de uma deputada do MDB, ex-aluna da escola. São feitas exposições de livros e fotos, apresentações do teatro (TIPIE) e do Orfeão Artístico, um baile e uma festa especial no Salão de Atos da UFRGS. O Conselho de Alunas promove o I Congresso Metropolitano de Normalistas, reunindo mais de 800 alunas dos cursos normais de P. Alegre. As comemorações só se encerram em abril de 1970.

Mas a escola se transformaria bastante na década seguinte, em consequência da nova reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Assim como a lei 5540/68 pretendia modernizar o ensino universitário adaptando-o às necessidades do momento, a lei 5692 de 1971 busca objetivos semelhantes para o ensino primário e secundário.

A reforma universitária (lei 5540) introduz no ensino superior a departamentalização, o sistema de créditos, a divisão

em ciclo básico e profissional e outras idéias que se assemelham ao modelo norte-americano. Busca através de uma série de mecanismos resolver a crise da Universidade, que na época se manifestava pelo crescente número de estudantes não atendidos pelo sistema, e, juntamente com a absorção deste contingente (cuja eliminação se daria no interior da Universidade), apresentava também elementos para impedir a politização do ensino superior. A reforma busca também de algum modo responder, ou pelo menos sustar, as reivindicações estudantis que haviam explodido em 68.

A partir daí o setor privado viu-se estimulado a investir neste nível de ensino, já que as universidades públicas continuavam não sendo capazes de absorver a demanda de alunos por vagas. Com isso o governo passou a autorizar o funcionamento de faculdades isoladas particulares, frequentemente da área de humanidades (direito, filosofia, pedagogia, licenciaturas de história, geografia, letras, etc.). Como lembra B. Freitag este ensino de algum modo vai atender ao anseio de ascensão das camadas subalternas:

"Cursos superiores facilitados que formalmente lhes concedem o título de doutor. A expansão da rede particular nas áreas que, pela legislação e pelo planejamento oficiais foram consideradas não prioritárias ou até supérfluas [...] Os cursos oferecidos nessas áreas podem tranquilamente funcionar à noite, porque exigem poucas instalações e têm à disposição recursos humanos de fácil recrutamento..."¹⁰⁵

Assim o ensino superior vai se estruturando em dois caminhos: o das grandes universidades públicas frequentado pelas

105. B. FREITAG, Escola, Estado e Sociedade (4a. ed., São Paulo: Ed. Moraes, 1980), p.83.

classes mais privilegiadas, que forma os profissionais mais qualificados, especialmente nos setores modernos da ciência e tecnologia; e um segundo caminho, das faculdades e escolas isoladas particulares, que é frequentado pelas camadas médias menos favorecidas e que se dedica aos setores tradicionais da cultura.

Com relação ao 1º e 2º graus, a lei 5692/71 representa a orientação legal que incorpora a tendência tecnicista aqui já caracterizada. Rege-a o espírito de produtividade, eficiência e eficácia, daí a busca de não duplicação de meios para os mesmos fins, o caráter de terminalidade dos estudos (com profissionalização ao fim de 2º grau) e uma certa ênfase nas disciplinas mais "operacionais".

A lei estende o ensino obrigatório de 1º grau para 8 anos (englobando os antigos ginásio e primário), e estabelece um 2º grau de 3 ou 4 anos, conforme as possibilidades e objetivos das escolas. O 2º grau além da característica de profissionalização deveria continuar garantindo a oportunidade de ingresso no curso superior para os alunos que quisessem continuar os estudos.

Tem a lei muitas dificuldades para ser implantada. Muitos estabelecimentos escolares tentam se adaptar como podem às novas diretrizes, inclusive com uma certa improvisação no que se refere à profissionalização do 2º grau. Outros perdem a sua característica marcante, como algumas escolas normais que agora buscam incluir outras terminalidades para seu curso.

O Instituto de Educação é uma destas escolas. Agora tem no 1º grau diurno e no noturno (este constituído de 6a., 7a. e 8a. séries) novas áreas de estudo: técnicas industriais, comerciais, agrícolas e domésticas, colocadas nas séries finais.

Adapta o seu 2º grau gradativamente, incluindo outras terminalidades, além da habilitação magistério. Agora a escola tam

bem forma auxiliar de orientação de creches, auxiliar de terapia ocupacional e, no curso noturno, secretário auxiliar. (Todas as novas habilitações curiosamente com conotação de profissões femininas.)

Seu regimento permite perceber a adoção da nova legislação educacional e do espírito que passa a orientar a educação. Isto se nota tanto pelos órgãos de apoio, assessorias e serviços, como pela própria linguagem que descreve suas funções: "função diretiva e de controle", "funções integradora, produtiva e adaptativa".¹⁰⁶ Enfim o planejamento e o controle que já vinham desde a década de 60 agora têm traços mais nítidos na própria burocracia escolar. *conforme lei de 1976.*

Como esta nova estrutura parece mudar muito as características da antiga Escola Normal, usamos a nova lei como marco de referência final para o estudo desta escola, enquanto formadora de mulheres professoras primárias.

Posto este quadro da evolução da educação gaúcha, onde pretendemos articular as tendências e práticas educacionais (especialmente do Instituto de Educação) com as condições da estrutura econômica e das instituições políticas e sociais, passamos a analisar as construções e contradições da formação feminina neste ambiente escolar.

106. Regimento do Instituto de Educação "Gen. Flores da Cunha", 1976.

IIIa. PARTE

"Machistas, nós?"

Bom, talvez um pouco. Nossa história toda foi guerreira, campeira e patriarcal. Em sociedades assim o homem faz da mulher, menos do que um assessor, um acessório. A mulher é subalterna e ai que não goste. Nada mais educativo do que nossas danças tradicionais, em que os homens sapateiam, batem as esporas, cruzam os facões e brilham enquanto as prendas rodam a saia. Até a roupa do homem é mais elaborada e bonita do que a do seu par. O machismo do gaúcho tradicional é tão excludente que ele é a sua própria fêmea. Não sexualmente - embora também haja disso - mas na vaidade, e num encanto com a própria virilidade e a virilidade dos outros que só pode ser descrito como uma forma quasca de coquetismo. A mulher não se mete neste mundo de admiração masculina. A prenda é a idealização da fêmea que não se mete.

Mas então, me diz um troço, tchê. Se isto é verdade, e se a nossa tradição é mesmo esta, como se explica que o Estado tenha produzido tantas mulheres, digamos assim, metidas? Mulheres que não se contentaram em ficar rodando a saia. Antiprendas. Mulheres que, na sua vida e no seu exemplo, negam a velha lei de que mulher de gaúcho não se mostra: as de casa ficam na cozinha e as outras no chineiro, ou no segredo. ..."

↓
Seja o possível

III - UMA ESCOLA DE MULHERES

1. Prendas e Antiprendas

Luis Fernando Veríssimo parece ter sugerido de um jeito muito seu o que gostaríamos de demonstrar aqui. Ainda que o Rio Grande tenha ao longo de sua história guerreira desenvolvido uma cultura em que a mulher ficou meio escondida, ela não se deixou abafar completamente, ou melhor dizendo, mesmo dentro deste abafamento, algumas delas até se mostraram muito salientes e "metidas".

O que houve foram "brechas" na dominação? Ou este processo de dominação traz dentro de si mesmo, contraditoriamente, elementos para sua negação? É isso que queremos observar.

Conforme comentamos nos capítulos anteriores, o estado 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. E 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 Arquipélado:

"... uma mulher nesta terra tem de estar preparada para o pior. Os homens não tem 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, como vimos, estenderam-se até mesmo ao período republicano,

1. E. VERÍSSIMO, O Tempo e o Vento, O Arquipélago, I Tomo (1a. ed, 4a. impressão, Porto Alegre: Ed. Globo, 1961), p.277.

para a mulher das classes dominadas não se pensava nem de longe sobre a necessidade 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 educação feminina era, sem dúvida, a destreza nas lides domésticas. Usamos mais uma vez personagens d'O Tempo e o Vento para ilustrar a manutenção deste pensamento, mesmo nas primeiras décadas do século XX. Discutem Rodrigo e Toríbio:

- " - Um bom partido para ti, Bio...
- Quem? A Gioconda? Deus me livre!
- Por que não? É bonita, bem educada, sabe tocar piano e dizem que tem bom dote...
- Pro inferno! Sabes que não penso em casamento e que se um dia ficar de miolo mole e resolver me amarrar a alguém, não há de ser a nenhuma dessas piguanchas de cidade, que vivem na janela ou matraqueando num piano. Mulher para mim tem que ser quituteira e ter mão boa pra fazer queijo. E se não souber ler, tanto melhor!"²

Se esta fala parece caricata, devemos lembrar que defrontam-se aí dois personagens que poderiam representar dois tipos de gaúcho: Rodrigo, que valoriza a vida urbana, espelhando-se principalmente na "civilização" do Rio de Janeiro, e Toríbio, que permanece ligado às raízes e tradições do mundo rural, onde sem dúvida estes modernismos para mulher não tinham maior valor. E se este diálogo é possível no século XX, muito mais facilmente se entenderia a desimportância da educação sistematizada ou escolar para mulheres nos tempos imperiais.

Saint Hilaire, que visita o Rio Grande nas primeiras

2. E. VERÍSSIMO, O Tempo e o Vento, O Retrato, I Tomo (3a. ed., Porto Alegre: Ed. Globo, 1951), p.113.

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 acañadas" do que as das capitâneas do interior.³ 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 riograndenses"), e que em 1837 o 1º livro de ficção editado em Porto Alegre seja também de uma mulher, Ana Eurídice Eufrosina de Barandas. Seriam estas, exemplos de "anti-prenhas"?

Sabemos que o livro de poesias era muito enquadrado na ideologia dominante (mesmo porque sua autora - que era cega e órfã - sobreviveu fazendo o "elogio dos poderosos", como diz Pedro Soares), mas a obra de Ana Eurídice tinha um caráter mais contestador, feminista, por defender a participação política das mulheres. 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. As mulheres botavam a cabeça para fora, mas (é claro!) com muitos receios e cuidados. 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.

3. P. SOARES, "Feminismo no RS, Primeiros Apontamentos - (1835-1945)", in Vivência, BRUSCHINI e ROSEMBERG (org.) (São Paulo: Brasiliense, 1980), p.123.

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 das 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 família que pudesse 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 frequentem as 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 ainda 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 salá-

rio para os professores; então deste modo, ainda que por lei os salários devessem ser idênticos, os que lecionavam geometria (portanto são 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 mais ser educadas do que instruídas. Nesta distinção parecia estar presente a idéia de que instrução se ria 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 saber, 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 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 ho

mem, 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 (já que o positivismo é um dos fermentos do movimento republicano), 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"⁴. 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 da mulher e então ele evoluía menos.

Deste modo, como podemos observar, além das escolas de primeiras letras eram poucas as oportunidades educacionais para as

4. Ibid., p.165.

mulheres, tanto no Rio Grande como em todo o País. Note-se que o ensino secundário oficial no Brasil foi por muito tempo ministrado apenas no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que era exclusivamente masculino.

Portanto, após estas primeiras letras, as mulheres tinham apenas uma educação para o casamento e para as funções domésticas. Com isso é de se explicar porque grande parte delas se mantinha conservadora, assustada com as inovações e transformações sociais, ou alheia às mudanças políticas que se faziam no País.

Mas a realidade não é simples e unilateral. Aqui mesmo no RS apareciam divergências desta posição dominante. A Sociedade Partenon Literário, que mencionamos na primeira parte deste trabalho, pode ser um exemplo disso. Nesta instituição (de 1868 a 1886) defendiam-se os ideais abolicionistas e republicanos, bem como maiores oportunidades para as mulheres, e em suas reuniões e sa-raus 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.

Esta escola, cuja história institucional descrevemos nos capítulos anteriores, foi um importante centro para formação feminina no RS.

Ela constitui o objeto específico do nosso estudo e será então o ambiente onde buscaremos examinar as características desta formação, suas intenções explícitas e implícitas e suas contradições aparentes ou escondidas. São frequentes as referências sobre mulheres que ali passaram e que ocuparam posteriormente posições de liderança no estado. Também estudos sobre feminismo no RS 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 influiu em toda ela foi a resolução que tomei de estudar na Escola Normal."⁵

Pedro Soares que estuda o feminismo no RS cita além desta Ana Aurora outra egressa 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. (Alguns deles seguindo uma linha mais contestadora e posicionando-se ao lado dos grupos políticos oposicionistas.)⁶

Contudo não devemos por estes exemplos favorecer a impressão de ter sido esta Escola Normal uma instituição "avançada" no comportamento social ou político. Pela própria história antes descrita é evidente 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 desta

5. Ana Aurora em entrevista a Carlos Reverbel. Transcrito no livro A Grande Mestra, de W. SPALDING (Porto Alegre: Ed. Sulina, 1953), p.167.

6. P. SOARES, op. cit.

que, 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 (em seu currículo aparecia Catecismo, História Sagrada e da Igreja), 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 séc. XX os argumentos para justificar as diferenças na educação ou no tratamento social mais amplo entre homens e mulheres mudaram um pouco de tom. 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 síntese.⁷ 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.

7. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, Mulher Brasileira, Bibliografia Anotada Vol 2 (São Paulo: Brasiliense, 1981).

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.

Algumas coisas mudavam nas primeiras décadas republicanas. 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 possibilidades de trabalho para 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. Provavelmente grande parte das alunas buscavam ali a oportunidade de formação mais ampla (de nível secundário) e não chegavam a exercer a profissão, mas outras o faziam.

No ambiente específico que estudamos, Porto Alegre, se observa 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 na

pel de destaque no ambiente educacional gaúcho.

Seu prestígio pode ser inferido por esta menção de Emílio Kemp, quando ele diz que da Escola Complementar saíra:

"o naipe feminino do professorado que ilustrou as cátedras e deu relevo à Escola Normal que lhe sucedeu em 1929, ao lado de renomados professores formados na primitiva escola normal e de catedráticos dos institutos superiores de P. Alegre."⁸

Já em 1914 o secretário do interior, Protásio Alves, enviava a Montevideó 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 for

8. E. KEMP, "Súmula de Meio Século de Educação", no Correio do Povo. de 4/out/1945.

mados, 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 que vão viver e lecionar longe de sua família.

~~Este~~ 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 acabava 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. No que nos propusemos a observar - a educação escolar - 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".

2. Construindo uma tradição e algo mais...

Vamos concentrar nossa atenção na Escola Normal de Porto Alegre (depois Instituto de Educação "Gen. Flores da Cunha")⁹, da década de 30 a 1971, e dentro deste ambiente observar as propostas e contradições da educação feminina. Acreditamos que esta realidade social particular nos permitirá caminhar para a realidade social mais ampla e indicar algumas respostas sobre a ação da escola no processo de dominação do sexo masculino sobre o feminino. 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 alguns momentos.

Como referimos nos capítulos anteriores, 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. A adoção destas diretrizes pedagógicas e o papel difusor que a instituição teve sobre tal tendência parece que já destacamos suficientemente. Seria importante se pudéssemos agora observar mais detalhadamente 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

9. A instituição recebeu as seguintes denominações oficiais: em 05/4/1869 - Escola Normal da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul; em 14/3/1901 - Colégio Distrital; em 16/5/1906 - Escola Complementar; em 09/3/1929 - Escola Normal; em 30/4/1935 - Escola Normal Gen. Flores da Cunha; em 09/01/1939 - Instituto de Educação "Gen. Flores da Cunha".

regras ali postas fossem empregadas na Escola Normal.

Destacando então alguns elementos, podemos observar pelo texto oficial uma série de restrições: era proibido a professores e funcionários conversarem com alunos nos intervalos de aulas (nas próprias classes ou nos corredores), bem como proibido de se tratar em aula de assunto alheio ao trabalho da disciplina. Havia também diferentes modalidades de penas disciplinares aos alunos, que iam desde a advertência até expulsão, com comunicação às demais escolas da cidade. Na lista de ocorrências que implicavam em exclusão definitiva da escola notava-se: "a falta de decoro devido entre os sexos", e "injúria por palavras ou vias de fato a qualquer professor ou funcionário". Menos grave, punido com retirada de aula, era a desobediência, expressa "quando o aluno desatender as ordens do professor, provocar o ridículo ou molestar qualquer colega". Proibia-se ainda aos alunos formarem grupos em atitude desrespeitosa (diante ou nas mediações da escola). O rigor da disciplina podia ser observado também na extensa regulamentação sobre exames, sabatinas e outras provas. Também eram previstas penalidades aos professores, em caso de infração aos regulamentos e outras faltas mais graves, como "prática de atos implantadores de indisciplina ou que tornem o professor prejudicial ao ensino".¹⁰

Era pois um conjunto de severas normas disciplinares que sem dúvida visavam conseguir a unidade de ação dos professores e muito especialmente a obediência plena dos alunos.

Eram redigidas no gênero masculino porque oficialmente a escola era mista, daí a necessidade de chamar atenção para o devido decoro entre os sexos. De qualquer modo, como antes indica-

10. Decreto estadual nº 4277 de 13/3/29. "Provê sobre o ensino normal e complementar do estado", assinado pelo pres. do estado G. Vargas e secret. O. Aranha, artigos 57º, 59º, 63º e 153º.

mos, desde os primeiros anos a instituição teve predominância feminina.

Embora severas, 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 certamente se faria com dificuldade. 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 formalidades 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 desvendava 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"¹¹ e também atribui "nota de aplicação" em todas as disciplinas, consistindo em uma apreciação de pontualidade, assiduidade,

11. 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.

aproveitamento nos exercícios, espírito de iniciativa, estudo e pesquisa independente, atitude moral e outros.¹²

Como quase sempre acontece, são princípios amplos, vagos, que falam em conduta moral sem bem definir os critérios de julgamento, mas que de qualquer modo nos lembram que a profissão de professora primária exigia um comportamento que fosse considerado "digno" pela comunidade.

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. Recordamos que 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. Assim as regras de conduta têm de ser lidas como destinadas especificamente ao sexo feminino.

O regulamento disciplinar desta época dizia entre outros itens que era vedado aos alunos permanecerem na escola após as aulas ("a não ser quando lhes haja sido permitido ou determinada a permanência para atividades especiais na Biblioteca, Laboratório, gabinetes..."); deviam também evitar transitar pelos corredores durante as aulas, bem como formarem grupos nas escadas, corredores ou na entrada da escola. Havia também outras normas, como zelar pela limpeza e conservação do prédio, ter sempre atitude respeitosa e digna, obedecer prontamente às ordens dos superiores. Tudo podendo 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."¹³

12. Ibid., art. 71º

13. Ibid., art. 141º

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. Depoimentos de professoras e alunas que ali viveram em momentos diferentes destacam a força desta imagem. 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 colunas, colocada em pleno Parque da Redenção. [...] Fui nomeada em 1944, eu fui transferida do grupo escolar aqui de Porto Alegre [...] para o IE. 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..."¹⁴ (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)

14. Os depoimentos serão referidos por letras (A, B, C, D, E), com

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. Pelas colocações que fizemos anteriormente é possível 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 valoriz

zação (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 professoras normais.

O Instituto de Educação realmente procura fugir às influências reacionárias, realizando métodos pedagógicos que oferecem a seus alunos totais oportunidades de estudar 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) ¹⁵

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 supraestrutural ti

15. Revista do Globo, Publicação quinzenal da Liv. Globo, Porto Alegre, 08/7/1944.

nha 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, porque 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. Note-se que um dos alvos do nacionalismo do Estado Novo era o avanço comunista e esta ameaça comunista foi sempre um fantasma lembrado nos períodos governamentais autoritários.

Ao finalizar o comentário, o editorial da revista diz:

"As professoras que saírem dessa escola irão ensinar seus alunos da mesma forma como aprenderam e com o mesmo espírito de liberdade e de fé no valor das individualidades. E um povo que tem noção de sua existência pode lutar por si mesmo para a satisfação de seus ideais e do seu engrandecimento."¹⁶

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, como a valorização do indivíduo.

16. Ibid.

A descrição de uma festividade na escola em 1944, feita por um visitante e reproduzida numa revista estudantil, 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 superexcitação se exaltam e querem ver, saber, sentir; em que é difícil concentrar-se, obedecer, trancar a curiosidade na redoma da vontade e subjugar os instintos sob a mão da consciência; 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)¹⁷

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

17. Revista do IE, Porto Alegre, Ano III, nº 3 (dezembro 1944).

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 ressonância 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."¹⁸

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

"... Mais uma vez, porém, parece-nos, 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 alar-des; afirmavam seu invulgar talento de Chefe, que por assim fazer diariamente, que por solⁱcitar de todos o máximo, com bondade e com fé sabe que sua ação é agora invisível e sua máquina trabalha como seu próprio coração. 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 ação - e era breve, suave, mais de gestos - e a máquina prosseguia, máquina complexa de complexos organismos vivos, álacres, nervosos, sutis, ajustando-se e deslizando em seguida, sob o sopro de sua orientação sorridente...

Vimos que as altas autoridades estaduais - Interventor e Secretário da 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) ¹⁹

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 se coadunava 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 classes 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 acorressem 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. De qualquer modo as diferentes crenças tinham ali espaço e isso pode ser evidenciado pelo texto de uma aluna em outra revista da escola, no qual ela transmite seu orgulho de pertencer ao Instituto de Educação. Ela fala em liberdade; "uma liberdade sadia, limitada no respeito e consideração que se deve a outrem" e diz:

"Aqui vi meninas das mais diferentes crenças, católicas, protestantes, espíritas ou israelitas e todas gozando do mais absoluto respeito no tocante a suas religiões. E lutando juntas, ombro a ombro, por um mesmo ideal - a Educação."²⁰

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

20. Caxinguelê, órgão oficial do Centro Estudantil do Instituto de Educação, Porto Alegre, Ano I, nº 1 (set. 1949).

"... Naquela época (1944) havia uma efervesçência 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 educadoras que eu já vi: Florinda Tubino Sampaio, cuja ideologia era democracia e saber; o aprender, o saber democraticamente. A escola era simplesmente maravilhosa! A Florinda gritava com as meninas como mãe grita, e acompanhava e ouvia as confidências como uma menina da mesma idade. Era a coisa fundamental que vem se perdendo, ela tinha consciência que ela dirigia aquele barco, alta 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. Ela queria transmitir aquele conhecimento e aquela nítida noção de igualdade..." (A)

Esta mesma entrevistada cita nominalmente várias professoras que rodeavam D. Florinda, seguindo sua concepção de educação, e conclui:

"... Então era uma escola que tinha uma ideologia, que tinha objetivos. Não pilhas de objetivos, não essa 'pedagogosa' operacional, mas eram aqueles... eu diria mais do que isso, eram metas, que a Florinda procurava seguir, mas que nós acompanhávamos." (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.²¹

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 personalidade dessas mulheres - nas quais se destacam traços muito específicos, como formas de mandar ou 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

21. A instituição teve, desde sua fundação até 1970, os seguintes diretores (segundo dados da publicação "IE - Revista", comemorativa do centenário):

- de 1869 a 1873 e de 1876 a 1881 - Pe. Joaquim Cacique de Barros (no intervalo, de 73 a 76, o cargo foi exercido pelo Diretor Geral da Instrução Pública);
- de 1881 a 1885 - Adriano Nunes Ribeiro;
- de 1885 a 1901 e 1906 a 1918 - Prof. Alfredo Clemente Pinto;
- de 1920 a 1927 - Dr. Alcides Flores Soares;
- de 1927 a 1935 - Dr. Emílio Kemp;
- de 1936 a 1946 - Profª Florinda Tubino Sampaio;
- de 1946 a 1947 - Profª Maria Heloisa Degrazzia;
- de 1948 a 1956 - Profª Olga Acauan Gayer;
- de 1957 a 1964 - Profª Mary Acauan Titoff;
- de 1964 a 1967 - Profª Maria Lígia Borga dos Santos Chaves;
- de 1967 a 1970 - Profª Maria Luiza Roth.

Como podemos observar, até 1936 a escola foi dirigida por homens (embora desde o seu início tivesse predominância numérica feminina). As durações dos mandatos foram também diversas, certamente dependendo de indicações dos órgãos governamentais. A figura de D. Florinda é, dentro do período que estudamos, a que exerce o mandato mais longo - 10 anos.

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 posto 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. Ela mesma era uma pessoa muito inteligente, muito culta... e em muitas coisas vamos dizer, uma cultura mais auto didática, porque ela não tinha tido oportunidades,... não havia outros cursos de educação para mulher... [...]

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. [...] Há muitas alunas minhas que são psicólogas hoje e

que dizem que são psicólogas porque eu estimulei a que elas continuassem a estudar... (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. O magistério primário público, que parecia ser a direção mais evidente, não era o encaminhamento único feito pelas professoras. 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 liber-

ta 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 na aquela época, já que havia moças que faziam sua formação sem exercerem depois o magistério, ou o exerciam apenas até o casamento.

Uma ex-aluna da década de 30 (depois professora do IE) recorda:

"... Tinha uma professora (o título da disciplina era... bom, não me lembro, educação doméstica, mais ou menos isso), então havia as etiquetas [...] O que me ficou, que as vezes me lembro é que quando acontece que cai o guardanapo a gente não levanta, tem que esperar que alguém venha pegar. (É triste, né?) Ah! do guarda roupa arrumado [...] os lençóis que tem de ser dobrados e..." (C)

Certamente se pensava na formação da mulher de modo amplo e não em sua profissionalização com estes ensinamentos, e esta mulher idealizada é uma senhora burguesa, ou pelo menos de classe média, de qualquer modo uma "rainha do lar". Apesar das grandes transformações na sociedade, 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 muito 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 de 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 he

gemonia 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 40.

Dulcília Buitoni, estudando a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira, cita a Revista do Globo de P. Alegre, em exemplar de 1943, onde entre outras matérias aparece: "Hollywood visita P. Alegre", mais a síntese de um filme do momento, e moda com artistas americanas.²²

Esta "mulher celulóide", que segundo Dulcília domina a década, estava portanto se colocando também para as jovens gaúchas como uma idealização. Ora, acreditamos que, se de um lado isso representava uma cópia colonizada de um padrão feminino estrangeiro, introduzia também algumas outras imagens além da mulher dona de casa e mãe. Não que estes filmes deixassem de exaltar também a mulher doméstica, mas eles 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. A isso então podiam se juntar as imagens diferentes que estes veículos (cinema, revistas) traziam para confrontação - mesmo que estivessem longe de pretender qualquer posicionamento crítico.

Terminada a guerra, suas consequências 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 RS não foge. Como já comentamos anteriormente, 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.

Relembrando as colocações feitas, temos a sociedade gaúcha 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. Esta reformulação que comentamos noutro momento (Parte II) traz como uma das marcas mais evidentes a maior valorização de psicologia como uma das ciências alimentadoras da tendência pedagógica escolanovista.

Também nesta fase amplia-se muito a procura do IE por moças que ali desejavam fazer a escola secundária, a formação de professores e o curso de administração escolar. Em consequência, a escola institui exames de seleção para estes níveis. Tais exames, como também já observamos, eram rigorosos, e provavelmente conduziram a uma certa elitização dos estudantes da escola.

Nesta fase o IE introduz uma série de inovações pedagógicas, entre as quais a disciplina de Arte Dramática e Coreografia para o curso normal. Iniciativa que foi aplaudida por alguns, como ampliação cultural e oportunidade de desenvolvimento do senso estético; e criticada por outros, por considerarem que implicava em diminuição de horas de outras matérias profissionais.

Mas ao lado de algumas posições inovadoras, aparecem (em relatório da direção da época) outras indicações que provavelmente representam um movimento contrário. Este é o caso do comentário feito sobre os livros das duas 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 pretexto de ser obra de escritor céle-

bre ou bem estilizada, é trair a missão educacional, é solapar a integridade moral da pessoa, da família, e da pátria. 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 mistér de educar a nossa mocidade.

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

Atendendo a este critério, determinamos a exclusão de todas aquelas obras que fossem nocivas à formação da mocidade, pois que é um contra-senso proferir belos discursos de alteamento dignificador, e, ao mesmo tempo, proporcionar à mocidade oportunidades de abeberar seu espírito de fontes impuras, somente porque um fulano francês, inglês, americano, russo ou mesmo nacional, conforme a moda de ocasião, está merecendo as honras do reclamo ou os méritos interessados de "best seller", deixando muitas vezes de parte autênticos valores intelectuais, manifestados no campo das ciências ou no setor das letras." (grifos nossos)²³

Não há dúvida pois de que se fazia uma seleção e censura de leituras recomendadas aos 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

23. O Instituto de Educação de P. Alegre, em 1946 e 1947, relatório de M. Heloisa Degrazzia, Offic. Gráfica da Imprensa Oficial, 1948, p.26.

obra. De qualquer modo o que se percebe aqui 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 sínteses 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, mediado pelos conteúdos estudados, pelos livros permitidos e até mesmo mediado 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 "mã", 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 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, responderemos com as palavras do Snr. Dr. Marcondes Filho, então Ministro da Justiça, na exposição de motivos sobre assunto semelhante, ao Snr. Presidente da República..." (grifos nossos)²⁴

Segue-se a citação deste ministro, o qual chega a aludir que as reclamações poderiam até levar à demolição da imagem do Cristo do Corcovado, enquanto que estes elementos são sinais exteriores da fé dos brasileiros desde o início de sua história. 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 profun-

didade). 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, o que vem confirmar nossa hipótese de que outras posições coexistiam dentro da própria instituição.

Ora, se coexistiam proposições opostas, é razoável que se admita que essa escola (como de resto qualquer escola) não era capaz de reproduzir fielmente, sem 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 outras 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. E é aí também que entendemos estar o espaço para a construção da outra mulher: profissional, reivindicadora, insubmissa.

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. O mesmo relatório que nos serviu de apoio às reflexões anteriores referiu-se várias vezes às entidades estudantis, informando também que o Instituto fora cedido para festas e campanhas da Federação dos Estudantes Universitários de P. Alegre.

É possível observar pelas referências frequentes à hierarquia, pelo uso dos termos "insubordinação", "desconformismo", a preocupação que tem a direção da escola com o movimento estudantil:

"Tem-se dito e repetido, desde vários anos, que há um generalizado fermento de insubordinação e de desconformismo 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 co

modo, 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'."25

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.

"Se porém, a família apresenta o doloroso espetáculo de infidelidade, se a sociedade se apresenta inorgânica e dispersiva, cabe então ao mestre o impostergável dever de fortalecer o espírito do aluno, firmar-lhe o caráter, repô-lo na órbita da consciência nobre e sã, pois que a célula, concomitantemente, atua sobre o todo e o predispõe à restauração orgânica."26

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

25. Ibid., p.39.

26. Ibid., p.40.

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."²⁷

Há portanto um claro receio de que se perca o controle, a unidade (ou uniformidade) de pensamento e de princípios. Por isso concessões aos estudantes poderiam resultar "num movimento sem fim", ou seja, levariam a outras e cada vez mais amplas concessões; do mesmo modo 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".

Continuando sua argumentação, que seria por demais extensa para aqui reproduzirmos, lembra que no Brasil há muitos imigrantes com diferentes procedências e que é preciso reforçar a integração da Nação em seus elementos substanciais, os quais estão supostos em sua origem ibérica e cristã. Aqui então, como em outros textos da época, há um acento nacionalista no qual nos parece possível perceber um temor em relação ao que o estrangeiro poderá trazer. A integração dos imigrantes talvez esteja conectada à idéia de integrar o proletariado à sociedade, porque o estrangeiro que preocupa é mais provavelmente aquele que vem trabalhar no País como operário ou como colono no Sul. Não estaria pois basicamente colocada nestas recomendações a idéia de impor também aos de fora os valores dominantes da sociedade brasileira, a ideologia de sua classe dominante? É muito provável que sim.

27. Ibid.. n.41.

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". Note-se que para tal missão, lembra a diretora, este educador deverá contar com uma remuneração que lhe permita dedicar-se só ao magistério. (Estes comentários servem de referência para uma sequência de pontos que deveriam ser atendidos pela administração do estado para o futuro do Instituto de Educação).

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 de 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, com problemas de relacionamento entre o corpo docente e direção e que implicariam em remoção de professores.

Este registro parece-nos que reforça a observação de movimento interno de idéias, ainda que houvesse um esforço para aparentar uma unidade ideológica. No relato desta ex-aluna fica

bem salientada esta preocupação 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 a direção a dona Olga Acauan Gayer, que foi durante grande parte de minha vida escolar a diretora que eu conheci. Eu acredito que durante toda a minha escola primária foi D. Olga a diretora e depois quando eu estava já no meio do curso normal a Dona Mary assumiu. 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. Eu ia para a escola, dona Olga era sempre a diretora, os vice-diretores eram sempre os mesmos... Então 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 (as 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 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 com-

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, as 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 Fellini faria um filme superável 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 assépticos, vestidas meio pobremente, um aspecto tão sofrido... Sei lá! Acho que podiam 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

(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. Haveria 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.

"Saíram 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. Ainda que sejam poucos os exemplares que foram conservados e a que tivemos acesso, não permitindo assim ter idéia da continuidade de vida ativa de cada uma destas revistas, o fato 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. A edição de revistas estudantis (mesmo que tenham como tema assuntos permitidos e até elogiados pela direção da instituição) é uma experiência que estimula a iniciativa e a expressão pessoal.

As sessões destas revistas de fato não fogem muito ao esperado. Assim, por exemplo, a Revista do Instituto de Educação (oficial do Grêmio de Alunas) em 1942 apresenta textos relacionados com a escola nova, reproduz artigos de jornais sobre arte e uma palestra de Lourenço Filho sobre escola ativa, fala num Cen-

tro de Estudos Biológicos do Instituto de Educação e no método de Claparède.²⁸ Um outro órgão, chamado "Porta Voz do Instituto de Educação", publicação mensal das alunas do Ginásio, parece menos sisudo (provavelmente pela própria idade das redatoras) e tem então humorismo, curiosidades, textos recolhidos ou escritos pelas estudantes, arte culinária, poesias, aniversários do mês, biografia de artista de cinema, "pílulas" de notícias do mundo, "mexericos" sociais das alunas.²⁹ 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. Acrescentam-se a estes tipos de seções outros temas, como os movimentos estudantis internacionais e a inquietação da juventude. Adiante discutiremos como tais temas eram abordados, mas o que queremos acentuar aqui não se refere somente ao que veiculava o jornal, mas a 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.

28. Revista do IE, Porto Alegre, Ano I, nº 1 (dez. 42).

29. Porta Voz do IE, Porto Alegre, Ano I, nº 4 (set. 49).

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 ginasial.

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 de formatura e guardado pela escola. No início do ano letivo seguinte os mesmos laços eram entregues na recepção às novas ginasianas, 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 preguada e blusa branca). Também era um dos motivos mais próximos para as pequenas rebeldias das meninas, pois tirá-lo do pescoço 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 "Mirian Roseblat" à aluna classificada em 1º lugar no exame de admissão ao ginásio. (O prêmio fora instituído pelos pais desta me

nina 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 Mirian. Esta foto indicava a sala de aula onde estudava a aluna primeira colocada.

Ambas 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 (outro 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. Era uma prova comum, era igual [...] então eram aprovadas muitas alunas do Instituto, muitas eram reprovadas e entrava um contingente novo. Então na primeira série do ginásio mudava um pouco aquela fisionomia, e a gente conhecia pessoas novas, havia influências diferentes, porque as alunas que frequentavam a primeira série vinham das mais diferentes escolas de Porto Alegre, de grupos escolares, de escolas particulares, então isso mudava um pouco [...] aquelas coisas tão certinhas, tão organizadas, tão estáveis que a escola apresentava. Entrava um sangue novo nisso aí." (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 professora (referindo-se às crianças das escolinhas anexas do 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. É claro que não podiam entrar porque as experiências delas não estavam equiparadas [...] 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 ma-

nifestavam. 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 ao redor da cidade de Porto Alegre é muito diferente daqui [...] vimos 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 pudemos 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 processo 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. Concertos eram programados para a escola, o teatro era muito estimulado (interna e externamente) e frequentes

visitas de personalidades aconteciam no colégio. Estas atividades eram depois utilizadas para estudo em diferentes disciplinas (como sociologia, filosofia). 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 eu me prolonguei na JUC, participei na AP e outras coisas mais. Mas dentro do Instituto... aí vem este aspecto da escola que me parece uma coisa muito positiva [...] o que eu chamava de "institutices" (que era uma palavra que não tinha uma conotação pejorativa, tinha até uma conotação carinhosa, mas para mostrar aquelas coisas características do Instituto)... Mas por outro lado, com todas estas "institutices" não havia assim uma rigidez demasiada dentro da escola que impedisse os alunos de fazerem suas opções.

Por exemplo, 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 em termos de discussão..." (D)

A preocupação com uma 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 algu-

mas 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 eles 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. Conta uma professora, que participou como fundadora e assistente do CAIE, que se organizaram inicialmente equipes de alunas (isto em 1943), atuando nos setores de administração, disciplina, merenda escolar e esporte, e, através do rodízio buscou-se conhecer e desenvolver as possibilidades e aptidões das estudantes. Pelas palavras desta professora (num texto escrito anos mais tarde), "assim foi feita a triagem inicial das jovens", tendo o Conselho a partir de 1955 "dilatado seu campo de ação, voltando-se para os setores religioso, cultural, assistencial e social".³⁰ Este órgão, que congregava as normalistas, deveria então "representar condignamente a classe", o que nos parece indicar que ele precisava ser necessariamente bem comportado.

O Grêmio de Alunas parecia contudo ter uma autonomia um pouco maior. Diz uma depoente:

30. CRUZALTINA DO VALLE, "O Conselho de Alunas ensaia seus primeiros passos" in Revista JOIE, nº 97 (abril 69).

"... 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 (acredito mesmo que as coisas eram de muito bom nível - hoje eu consigo avaliar isso), 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, as vezes inclusive outras pessoas vinhas 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. Talvez não seja coincidência o fato de que uma delas, militante de campanhas como a da Anistia e atualmente muito atuante no movimento do magistério gaúcho, tenha sido uma aluna ativa e participante. Como ela lembra:

"... Eu particularmente fui uma aluna que participai praticamente de tudo que a escola oferecia: eu fazia parte do Orfeão, do Grêmio de Alunas, da banda de tamboreiras, jogava vôlei no time da sala de aula, depois no da série, participava de campeonatos de vôlei..." (D)

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 às 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 da 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 País, o Instituto 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 que merece ser aqui observado é a Divisão de Atividades Econômicas, uma das divisões que compunham o Departamento de Cultura Geral. (O curso era organizado em três departamentos, os quais se constituíam de divisões e estas de unidades). Então a Divisão de Atividades Econômicas apresentava como objetivos:

- "- proporcionar aos alunos oportunidades de realizarem atividades relacionadas com o comércio, indústria, agricultura e economia doméstica;
- conduzi-los à formação de hábitos e à aquisição de técnicas próprias de produtores eficientes e consumidores inteligentes;
- formar o espírito de valorização da vida de família, do trabalho e da conservação dos bens;
- conhecer e desenvolver as aptidões e as inclinações dos alunos." ³¹

Se observarmos bem estes objetivos vemos que nesta área a passagem do âmbito escolar para o doméstico era facilmente feita. 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 as 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. Como já dissemos, a escola era oficialmente leiga mas com uma predominância de elementos católicos. Então, ao que parece dependendo em grande parte da posição que assumia a direção, esta tendência religiosa era mais ou menos acentuada. A colocação do crucifixo num oratório (e nas salas de au-

la) marca um momento de ênfase no catolicismo, que permite essa recordação de uma professora:

"... tinha a sala de entrada com um imenso e triste crucificado e já tinha aquela rezadilha da passagem. Muitas vezes sincera, mas muitas vezes para agradar não sei bem a quem." (A)

Entre as tradicionais festas religiosas de Porto Alegre figura até hoje (e com maior pompa nas décadas passadas) a procissão de Corpus Christi. Era então usual a participação do IE nesta procissão, como uma atividade 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 sempre 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. Assim as alunas não católicas iam para biblioteca, ou outro setor, ou as vezes ficavam em classe. E sem dúvida estas aulas eram recheadas de conselhos morais sobre a conduta adequada para moças cristãs. Lembra uma ex-aluna:

"... uma 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? E ela referiu-se a dançar de rosto colado ou beijar algum namorado, que eram pecados de sexo. Tu repara bem. Então... que loucura verdadeira! Nós estávamos já na década de 60! O que era isso que passavam para a gente? E eu realmente fico pensando, o que nos 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

Alguns textos utilizados na escola na década de 60 permitem-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 usado como subsídio para discussão em 1966 tinha por título: "Alguns aspectos da educação da jovem no mundo atual". Nele se indicava que ao lado de maiores conhecimentos sobre a matéria, as últimas décadas também representaram um movimento de valorização do homem. Em consequência deste movimento a educação moderna deveria ser "funcional e social", uma educação que buscasse a harmonia, o equilíbrio entre o homem individual e a comunidade. Neste contexto 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. São qualidades que tornam as relações grupais tão agradáveis, tão duradouras, tão propícias ao estabelecimento de elos de consideração, amizade e respeito que devem existir entre membros de um grupo e principalmente entre alunas e professoras." 32

32. Boletim do Departamento Pedagógico do Curso Normal, I.E., nº 1 (dezembro 66) anexo 2 pp. 22/24 (mimeo)

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 instituição 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 corolário 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, autori-

dade e disciplina". Fundamentalmente o texto diz:

"... Respeita a escola o direito do homem e, portanto, do aluno à liberdade. [...] Reconhece, porém a escola que essa liberdade tem suas limitações determinadas por leis naturais, pelos costumes, instituições e leis sociais. [...] Se a liberdade é condição indispensável à natureza do homem [...], a autoridade social exercida em nome da tradição, dos costumes, das instituições e leis sociais, não é menos necessária. [...] A autoridade na escola, exercida pela direção, pelos professores e seus auxiliares em nome das tradições, dos costumes, leis e regulamentos, representa a autoridade social e não pode, pois, ser relegada a segundo plano. Na coexistência harmoniosa do trinômio - liberdade, autoridade e disciplina - está o sucesso de uma organização escolar, trinômio esse que o período histórico contemporâneo está procurando abalar..."³³

Quais os possíveis fundamentos de um discurso como este? Parece-nos que ele teria matrizes liberais, onde se entende que todo 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. Mas 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: "pelo direito de viver sua própria vida", "escolher seus amigos", "formar associações culturais e recreativas", "eleger seus representantes", "bus

33. Ibid., pp. 25/26.

car e difundir conhecimentos", "expressar suas opiniões e defender seus pontos de vista", "praticar sua crença religiosa", "participar da vida social, conforme seus interesses e capacidades".³⁴

Há assim 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)".³⁵

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?"³⁶

Parece a partir daí que poderíamos inferir que as alunas foram de algum modo consultadas sobre a disciplina escolar. E esta idéia se reforça na medida em que nas sugestões de atividades sobre este tema está a de que o Conselho de Alunas faça uma proposição de normas para serem observadas pelas estudantes na escola. Vemos então que há uma tentativa de inserir o órgão discente na tarefa de disciplinamento escolar.

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

34. Ibid.

35. Ibid.

36. Ibid.

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 elege-se 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, devamos 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 anticoncepcional, 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), que evidentemente envolviam as alunas do Instituto de Educação.

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", e sobre este seria importante algumas considerações.

Para o Departamento Pedagógico que organiza o encontro, a "unidade" na escola se revelaria na "identidade de fins educacionais", "de pontos de vista quanto ao conjunto de valores e de princípios nos quais se apóia a educação", identidade nos termos técnicos da linguagem usada pelos professores e nos objetivos que estimulam a atividade dos alunos. A "diversidade na ação educativa" resultaria das diferenças "na cultura geral e profissional dos professores", "nas experiências que possuem", "em suas personalidades", "em suas atuações decorrentes dos fatores anteriores e das realidades diversas que diariamente enfrentam: os alunos, as situações e as influências individuais e sociais". Ainda é entendido como fonte de diversidade "o respeito à liberdade de pensamento e de expressão dos educadores".³⁷

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 percebia os limites dessa unidade ou harmonização.

Em outros termos, o que se observa nos elementos apontados acima é que os professores são indivíduos com origens, con-

37. Ibid.

dições sociais e histórias diferentes, impossíveis de ser enquadradas em um único modelo. A isso nos referimos páginas atrás (certamente não com o mesmo espírito do documento) ao comentar que ao se relacionarem, professores e alunos integram suas próprias histórias e trocam idéias e princípios - não de todo controláveis 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." 38

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.

Ainda que de modo geral sejam os professores originários do mesmo estrato social (classe média ou pequena burguesia) eles não constituem um todo homogêneo, nem são exclusivamente determinados por sua classe de origem. Haveria, numa escola como o Instituto de Educação, professores ligados por laços de família ou outros aos setores dirigentes da sociedade e, contrariamente, professores originários das classes sociais desprivilegiadas, ou com elas identificados. Em função disso, alguns poderiam estar conformes com a manutenção do status quo e outros desejarem a su-

peração deste tipo de sociedade; além de coexistirem, é claro, várias posições intermediárias. Com referência ao nosso objeto de preocupação, certamente alguns mantinham uma posição tradicional quanto ao papel da mulher na sociedade, enquanto outros advogavam a emancipação feminina.

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 expressão maioritária 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 contribuíam 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. Pelas referências já feitas (inclusive no tocante aos exames de seleção) parece-nos que o IE manteve por várias décadas um nível de exigência elevado em termos de conhecimento.

Nas lembranças das entrevistadas são frequentes 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. [...] Pensando bem, o que é que eu estou considerando que seja uma base boa em termos de educação? 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 frequente. O pessoal era muito bom, principalmente... acho que deu uma formação muito boa no terreno da linguagem [...] e no conhecimento da matemática." (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. Não sabíamos muita coisa de gramática, o ensino não era muito informativo, mas a gente tinha facilidade de redigir e 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, cada vez que tinha de redigir alguma coisa... 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 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 reprodutivistas 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 Insti-

tuto como uma escola tipicamente burguesa e atribuir este desembauço linguístico, 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 Snyders³⁹ alguns apoios para desenvolver outro 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 uma 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.

39. G. SNYDERS, Escola, Classe e Luta de Classes, trad. M. Helena Alharran (2a ed. Lisboa: Moraes, 1976).

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.

A boa linguagem das moças do IE (aliada ao fato de que é comum pedir-se às mulheres para secretariarem discussões) poderia potencialmente facilitar-lhes a afirmação pessoal ou até o desenvolvimento da 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 Snyder).⁴⁰ 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 reali

40. Ibid., p.362.

dade social, mas acreditamos que ao desenvolver-lhes as habilidades de expressão e comunicação estava lhes fornecendo instrumentos necessários para posteriormente construírem esta análise.

Nas palavras de uma ex-aluna:

"... Na medida em que a escola se compromete em termos de conhecimento e amplia os horizontes intelectuais numa perspectiva honesta, ela não tolhe as possibilidades de a pessoa desenvolver a consciência crítica, mesmo que ela não trabalhe em cima disso. Porque a escola não tinha como objetivo trabalhar a consciência crítica, nem essa percepção da realidade, agora ela permitia esta abertura em termos intelectuais. [...]

Eu acho que toda vez que a gente cresce intelectualmente, que se abrem horizontes intelectuais, a gente cresce na dimensão política." (D)

A depoente refere-se a uma abertura em termos intelectuais, 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 muito bom de autonomia intelectual. Isso eu acho que é mérito do Instituto, mais do que da universidade. Quando eu entrei na universidade eu senti que ela era muito mais 'bitolativa' em termos de pensamento do que o meu curso de 2º grau. E durante algum tempo (te digo com toda sinceridade) eu considerava o curso efetivamente de nível superior que eu tinha feito tinha 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. [...] Então neste aspecto eu acho que o Instituto foi uma coisa saudável. 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 as 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 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 contradição é empregada como oposição de idéias e posições, como desacordo. e não explicitamente na concepção dialética.

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, politicizada. 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 forma

ção 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. Ela se transformava. 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 desta escola, mas um modismo cultural brasileiro). Sobre isso é interessante a fala desta ex-professora:

"... Bom, um belo dia um mal fadado livro an corou nas portas do IE e navegou eternamente e formou-se a geração 'Pequeno Príncipe'. Aí há um negócio:

'O Pequeno Príncipe' veio a calhar, porque era de um excelente escritor, Saint Exupéry, não deixa de ter uma filosofia bem mais profunda do que foi captada, mas não fere gregos e troianos!' Então ficou a divisão de águas, quer dizer, não divisão, ficou um marco de 'aqui tu podes passar'. É uma espécie de brinquedo de amarelinha. Pode pular aqui, porque quem pula com o Príncipe não perderá sua virgindade, seus modos, suas posturas e outras coisas." (A)

O catolicismo de outros momentos cedia lugar para a mística d'O Pequeno Príncipe. Repetia-se "ad nauseum" as frases de Exupéry: "Tu és eternamente responsável por aquele a quem cati

vas"...⁴¹ E delas se extraía 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 profesora 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. Observe mos 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 chave 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.

A mensagem que se segue, distribuída numa festividade do IE pelos professores às normalistas, demonstra que predominava uma visão idealista no trato da educação.

"EDUCAR

é vigiar para que as estrelas não deixem de brilhar
é estar atento ao ritmo de elevação
daqueles que Deus coloca em nosso caminho
é saber agradecer a vida
é captar a mensagem-convite oculta em cada ser,
em cada coisa
é ser dócil ao bem, ao verdadeiro
é abraçar com ternura tudo aquilo que está no caminho
do dever
é comungar com a beleza
é dialogar com o simples, o humilde
é escutar a criança que canta e vibra em cada um de
nós." 42

É também uma concepção romântica da tarefa que as espera, num momento em que ainda se acentuava pouco o caráter de profissão do magistério. Um texto composto por um grupo de alunas para as comemorações de sua formatura assim se inicia:

42. Poesia distribuída às normalistas do IE, em 1964 (mimeo).

"... disse um homem certa vez:
'recordar é viver de novo'
decerto estava apaixonado...
e agora, nesse momento
nós recordamos
porque estamos apaixonadas
pelo mundo
pela vida
pela beleza
pelo amor que é sempre amor...
- recordamos o desabrochar de uma vocação." 43

Ainda uma vez é a vocação o elemento 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.

43. Poesia elaborada pela turma de formandas do curso normal do IE em julho de 1965 (mimeo).

Pois se então a vida continua porque as aspirações devem ser sempre as mesmas, porque não deveriam surgir novos objetivos?"⁴⁴

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 condicente 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 ligada, recebe a cada instante informações sobre as revoltas estudantis no mundo inteiro. Na França o povo apóia o movimento estudantil, saindo às ruas [...]. E então cabe a pergunta: Quem está errado? O mundo de ontem que quer seguir vivendo sem reformas em nossos dias, ou o jovem que quer construir sua vida? A liderança estudantil é de suma importância para um 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 desequilí

44. M.A. ARGEMI, "A Posição da Jovem no mundo atual", in JOIE, Órgão informativo do Conselho de Alunas do IE, Porto Alegre (nov 68)

brio 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." 45

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 (se incluía) 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 necessitam 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." 46

45. Ibid.

46. Ibid.

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".⁴⁷ O texto representa 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". Alguns temas se repetem: a percepção de que os jovens têm uma posição de destaque no mundo atual, que eles procuram o diálogo e que são idealistas. Para esta aluna

"neste século verificou-se uma verdadeira liderança juvenil, ou seja, estudantil, pois são os estudantes os que verdadeiramente se preocupam com o que está acontecendo em seu país e no mundo." ⁴⁸

Para ela após as duas guerras, as novas gerações passaram a encarar a vida de outro modo. Cita exemplos do seu momento: "moças e rapazes do Sing-Out"⁴⁹, "jovens da Nova Alemanha" que

47. Cf. Porta-Voz do IE, jornal de 1949.

48. I.M. BORSA, "Importância da liderança estudantil no contexto político-sócio-econômico" in JOIE, Porto Alegre (nov.68).

49. "Sing-Out" era um grupo de jovens que viajavam pelo mundo cantando, com uma mensagem de amor e paz.

partem para auxiliar necessitados, os "estudantes brasileiros que partem para a selva", no projeto Rondon.

É evidente a valorização da força estudantil pela articulista. Isso significa uma auto-valorização e talvez também signifique uma percepção da importância da escola como mediadora entre o "idealismo" do jovem e sua capacitação para a ação consciente. A aluna substitui liderança juvenil por liderança estudantil - estaria ela aqui entendendo a escola como uma passagem necessária para instrumentalizar o jovem em suas ações? Talvez sim.

Mas seu texto segue de modo bem mais conservador do que o de sua colega, porque ela diz a seguir:

"Mas devido à sua impaciência, devido à sua vontade de reformar tudo da noite para o dia, os jovens nem sempre agem certo. Procurando o meio mais rápido de transformar, lançam mão da revolução, em vez de procurar a evolução, que, embora mais lenta, é mais segura e produz resultados infinitamente mais duradouros. E a revolução traz consigo muito mais prejuízos do que benefícios: destrói vidas, causa déficit enormes ao governo, abala as estruturas e as tradições da nação.

Basta ver o que acontece recentemente na Polônia, no Brasil e na França.

Os estudantes pedem o diálogo, imploram-no, mas não têm paciência para realizá-lo.

Se algum adulto tenta dialogar, viram as costas e saem, dizendo:

- Ora, é apenas um velho."⁵⁰

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. Assim, diz:

50. JOIE, texto citado.

"Os estudantes de Paris e Nanterre, por exemplo, estão revoltados contra os professores: querem novos métodos de estudo, professores mais tolerantes. Mas o diálogo foi substituído pela revolução: que resultados poderão ser obtidos agora? Sem dúvida não os desejados.

Os jovens querem reformar a sociedade, a política e a economia de seus países, mas sempre pela revolução. ... se esquecem da condição mais importante, mais fundamental para a resolução destes problemas: o trabalho." ⁵¹

Entende o trabalho como o 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". ⁵²

Ambos os artigos são bem comportados. Parece até que tiveram uma mesma matriz: talvez um tema discutido em aula com o professor (já que as duas alunas são da mesma turma), ou talvez fossem redações preparadas como tarefa escolar. O que notamos é um certo direcionamento mais ou menos semelhante na apreciação do movimento estudantil desencadeado naquele momento, embora com diferentes nuances nas interpretações: a primeira faz uma crítica mais explícita à tradição e ao tipo de sociedade que os mais velhos construíram, a segunda é muito mais condescendente para com a geração anterior. Mas ambas criticam os métodos de transformação que estão sendo empregados pelos jovens. O segundo texto,

51. Ibid.

52. Ibid.

que em tudo nos parece mais enquadrado ao pensamento dominante, conclui que os jovens precisam de um guia, um orientador, que não é um deles, certamente.

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. De algum modo este jornal era oficial (era o órgão informativo do Conselho de Alunas do Instituto de Educação - CAIE), era então um veículo permitido para divulgação das idéias das alunas e como tal, nos parece, teria contornos determinados pela abertura que a escola consentia.

As outras matérias desse 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)".⁵³ São todos textos perfeitamente coerentes com a idealização do feminino. Há ainda várias seções de poesias (feitas pelas alunas ou transcritas), dois artigos sobre educação, e um sobre teologia.

Assim, apesar do artigo de capa sugerir uma estudante menos alienada em relação ao seu momento histórico, a maior parte do jornal confirma uma auto percepção tradicional do papel da mulher.

O relatório do CAIE da gestão 69/70 traz indicações que podem ser interpretadas mais ou menos na mesma linha. Afora companhias 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 "cafezinhos poéticos".⁵⁴ A secretaria cultural organi

53. Ibid.

54. Relatório do CAIE (Conselho de Alunas do Instituto de Educação) gestão 69/70 (CAIE)

za 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 datilografia, alfabetização de adultos e laboratório de sensibilidade.

Entre as atividades desenvolvidas por esta secretaria encontramos ainda o curso de "Liderança democrática feminina" e palestras, como "Democracia e informações", e "Rui Barbosa - a Revolução e a Subversão", atividades as quais teríamos muita dificuldade de classificar quanto à sua orientação, não fosse o fato de ser esta última realizada pelo secretário de segurança pública. Assim, é possível que estes temas fossem abordados dentro da perspectiva da educação moral e cívica, tal como se colocava naquela fase política.

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 tam

bem 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 político-econômicos 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; infiltraria-se 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 uma 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 que? 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 caminhos 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 a consequência de uma inquietude e dinamismo. Segundo ela "a burocracia entrou para dentro das pessoas". Outra professora também identifica com este mesmo momento a perda das metas da escola, e refere-se à formação feminina. Diz ela:

"... de 60 para cá, ou melhor de 64 [...] eu acho que não há metas e não se pretende... nós estamos submergidos em todos os setores... O pensamento dominante agora é sobreviver. E nós sabemos muito bem que quando se luta pelo sobreviver, aquela mulher digna como adjetivo que engloba tantas coisas... não pode haver dignidade. [...] para mim 64 matou a liberdade, o ideal de cultura, a democracia, matou tudo! Daí que há tão poucos líderes, porque nós cortamos tudo. Se tu educas alguém... se tu estás assustado, tu transmites teu susto para a criança e não é esta criança que vai ser um líder hoje." (A)

Registramos aqui vozes discordantes que atuavam no IE naquele período, mas é claro que junto com elas havia 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.

O tradicional e também centenário jornal Correio do Povo, de Porto Alegre, descreve a festa especial do IE nos salões da Universidade comemorando a data:

"Uma poliantheia artística com o grande Orfeão Feminino regido por Dinah Néry Pereira e outro em contraponto, com outra regência, o agrupamento de dança de Gladis Agostinelli Dietrich, um grupo jogral declamador e um grupo de teatro de evolução de épocas e tipos distintos, todo esse conjunto sob o comando de Olga Reverbel, movimentou uma noitada de hora e meia, com trezentas moças em cena, ora declamando, ora cantando, ora representando, ora desfilando sob a magia de uma boa marcação de luz da equipe técnica do Salão de Atos da UFRGS e de um jogo intermitente de diapositivos. Um guarda-roupa especial com túnicas brancas, os símbolos do edifício e indumentárias de outras cores que Fernando Corona com amor concebeu, tudo serviu para sugerir a história do Instituto de Educação através de seus guias, mestres e evolver de épocas, com o cruzamento contrapontado de música, lembranças, eventos, leis, presidentes, guerras e acontecimentos da maior repercussão mundial, brasileira e institucional." ⁵⁵

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 as

55. Correio do Povo, de 3/6/69: "Evocação do roteiro do Instituto de Educação".

censão. 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 constante 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. Na lembrança de uma ex-professora:

"... então na medida em que o poder aquisitivo decresceu, a cultura também decresce... A postura de uma pessoa humilhada é muito diferente de uma pessoa confiante, então há toda uma queda econômica, cultural e social." (A)

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 jornal⁵⁶ sobre suas atividades futuras, as normalistas dizem: "Não queremos responder." E outras cantam o samba de Martinho da Vila, ironizando o 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 comporta-

56. Folha da Tarde, de 23/9/69: "Uma formatura diferente esta do centenário".

mento 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.

Para alguns no entanto devia-se continuar a exaltar a tradição. Diz Pedro Chaves, no Correio do Povo, em 1969:

"Olhando para trás, o mundo deu muitas voltas nos últimos cem anos. [...] Na própria cidade, tudo mudou. [...] No futuro os arqueólogos constatarão que, na Porto Alegre daquele bairro, assim como que várias civilizações se superpuseram no decurso de algumas décadas. Mas os sociólogos apurarão que nada mudou num sentido: as moças que frequentam o Instituto de Educação "Flores da Cunha" fazem a mesma coisa que faziam há cem anos passados, quando o presidente Antonio da Costa Pinto e Silva, da Província de São Pedro, instituiu a Escola Normal, no dia 5 de abril de 1869. Elas aprendem a ser felizes. Porque a missão da escola é essa. Os gênios continuarão gênios. Os que tiverem uma inteligência média, continuarão tendo uma inteligência média. Mas, acima de tudo, serão entes humanos, adaptados e felizes. Mais do que isso, a Escola não poderá fazer por ninguém. Contudo, isso é o maravilhoso tudo que a Escola pode fazer por alguém." 57

A nova legislação educacional que entra em vigor a partir de 1971 concretiza no entanto 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. Como antes colocamos, o antigo ginásio (diurno e noturno) passa a ter como áreas de estudo técnicas industriais, comerciais, agri

57. PEDRO CHAVES, "IE Flores da Cunha - Cem anos de Juventude", Correio do Povo, de 6/4/69.

colas 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 frequentemente 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.

Em cem anos o Instituto de Educação "Gen. Flores da Cunha" construiu uma tradição: formara centenas de jovens professoras bem educadas dentro do que o modelo dominante assim entendia - com razoável cultura geral e preparo técnico pedagógico, discretas nos gestos e linguagem, respeitadoras das normas e das leis, preferentemente dóceis, religiosas e recatadas. Mas acreditamos que o Instituto de Educação também construiu algo mais.

Por ter sido uma das primeiras e mais importantes instituições de formação feminina no estado, permitiu que ali as mulheres gaúchas adquirissem meios de libertação do próprio modelo que a escola ajudava a desenvolver. Significou um espaço novo, fora do lar - o que era revolucionário para as primeiras jovens que ali se aventuravam. Deu novos instrumentos para que elas pudessem ler a vida, provocou dúvidas e resistências à dominação, e mesmo sem querer fez emergir as contradições sociais existentes.

Talvez de algum modo o comentarista estivesse certo ao dizer que "as moças que frequentam o Instituto de Educação fazem a mesma coisa que faziam há 100 anos passados". Elas buscam, na

passagem pela educação escolar, novos recursos para compreensão e domínio de suas vidas. Mas esperamos que façam isso hoje com maior nível de consciência sobre o poder e o limite que estes instrumentos podem lhe conferir para modificar as condições de sua existência e da sociedade em que atuam.

CONCLUSÕES

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

Salientamos como a escola se apresentava - o que emergiu fundamentalmente de seus documentos escritos e textos oficiais - e buscamos também desvendar algumas de suas faces menos aparentes - um pouco através dos depoimentos de personagens e através de reportagens da época, ou cruzando e interpretando os elementos que encontramos. Mas parece que nos restam ainda duas tarefas: articular melhor as várias determinações que configuraram esta realidade educacional, para assim poder explicá-la; e descobrir o que de universal está presente nesta realidade singular.

Como vimos, o IE era uma instituição pública, frequentada 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" se evidenciavam, mesclados com marcas da dominação masculina.

O individualismo podia ser percebido pelo emprego da seleção, da competição e classificação. O IE justificava a sele-

ção como uma necessidade a qual a escola não podia escapar, já que era muito requisitada pelas meninas e moças do estado. Em consequência, dentro de sua prática educativa a classificação e o treino para competição também eram empregados.

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 de sarticulada da estrutura da sociedade.

A aparência de harmonia de princípios, ausência de conflitos e busca de unidade tinha 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 menor 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". Com suas contradições, com a força do presente, com suas vozes discordantes e dominadas, ela compunha um outro movimento, subterrâneo, que não se apresentava imediatamente à observação apressada.

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,

a 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 escolanovista 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 passaram a integrar sua linha programática, onde também se observa, desde alguns anos, o estímulo às práticas não diretivas.

Se aplicarmos a análise de Saviani¹ 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 em prego de teorias e práticas educativas acríticas.

Todas estas 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 dialeticamente 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.

1. D. SAVIANI, Escola e Democracia (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983).

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 pelos 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.

Como sabemos, o processo de educação feminina foi pensado ao longo da história a partir do ponto de vista masculino. Nesta relação (masculino - feminino) a mulher representa o elemento dominado e o homem o dominante; como as sociedades vêm sendo dirigidas pelos homens, em consequência buscou-se, através de diferentes instâncias (inclusive através da educação), conformar as mulheres à obediência e à submissão. Assim a princípio a educação escolar lhes foi vedada e depois consentida, com restrições, ou revestida de características peculiares.

Observemos então a mulher que o IE pretendeu formar. Ela foi definida em alguns momentos como "cultura", "digna", "de status". Mas o que daria conteúdo a estas qualificações?

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 discrição. O ideal era que ela não fosse impositiva, mas sutil, capaz de influenciar discretamente. Nela se valorizava a religiosidade e a moral, através de cuidadosa supervisão sobre suas leituras, seus hábitos, seu comportamento.

Em alguns momentos se salientou com clareza a concepção positivista de mulher - ela seria a 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, visando formar uma jovem com "iniciativa", "competição", "segurança" e "responsabilidade"; mas onde não se esquecia da "graça", "meiguice", "docilidade", "vigilância", e "resistência aos hábitos modernos e nocivos".

Deste modo, a escola estimulou nas moças: mais a disciplina, do que a contestação; a obediência, e menos a crítica; a discrição, 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 livresco, 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.

Ao salientar tais qualificações, a escola jogava uma parte na dominação de sexos, mesmo que o fizesse involuntariamente, já que esta dominação estava camuflada e dissolvida em toda a prática social. (O desvendamento da dominação sexista estava e está em processo, pois as constantes transformações nas suas formas de manifestação dificultam sua descoberta.)

Mas estes pares de conceitos, que talvez possam levar à uma classificação simplificadora da escola, são no entanto opções 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 a frase de Snyders que escolhemos como epígrafe, 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 aguilhão da luta." ²

Desconfiar das aparências, questionar o que está por trás, perceber os conflitos escondidos, reagir a partir da práxis,

2. G. SNYDERS, Escola, Classe e Luta de Classes, Trad. M.H. Albarán (2ª ed., Lisboa: Moraes Ed., 1977).

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 característica do ser humano que, mesmo quando submetido à 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, troçando 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. A visão da formatura como um "canudo de papel" mostra que as alunas eram capazes de pressentir a crescente desvalorização do diploma de professora primária - ao contrário da importância e valor que a instituição continuava lhe atribuindo.

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 mesmos 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 Luis Fernando Veríssimo) não o foram somente por brechas

na dominação, mas porque o próprio processo de dominação traz dentro dele a sua negação. /

Lembra Ianni³ 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 de ensino decorrentes deste movimento político também implicaram em mudanças significativas. Intensificaram a burocratização da educação. (Como disse uma entrevistada, levaram, "para dentro das pessoas a burocracia"). Significaram ainda a "parcelarização do ato de ensinar", como lembra Guiomar N. Mello, colocando "objetivos, estratégias e avaliação", "como coisas externas ao ato vivo de ensinar e aprender".⁴

-
3. O. IANNI, Anotações de aula (Disciplina: Sociologia - Pós-Graduação PUC/SP, 1984).
 4. G.N. MELLO, Magistério de 1º Grau, Da competência técnica ao compromisso político (2ª ed., São Paulo: Cortez e Autores

Outras mudanças, talvez mais lentas e sutis, já vinham se fazendo, como a procura de escolarização por camadas mais amplas da população. Essa pressão por escola revela-se no IE pela mudança da composição social de seu alunado, especialmente no curso ginasial noturno (iniciado em 1965), para o qual acorrem moças que trabalham durante o dia, e que representam os setores assalariados.

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. O magistério primário vai deixando de ser uma profissão desejável para as jovens de mais recursos (que buscarão as faculdades) e permanecerá como espaço para as moças dos setores menos favorecidos socialmente.

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.

A pergunta básica que conduziu esta pesquisa foi descobrir o que representou para a formação feminina a passagem pela escola. E esta escola específica, na sua particularidade, pode

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. Estudos vêm comprovando que quanto mais alto é o nível de escolaridade feminina mais alta é a possibilidade de sua participação na força de trabalho, embora é claro que não se possa tomar este dado isolado, já que a própria possibilidade de escolarização está muito relacionada com a condição de classe da mulher.⁵

Como tratamos aqui de uma escola de formação de professores, parece que 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. Não temos dúvida que

5. GLAURA M. DE MIRANDA, "A educação da Mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas de 1970". FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (mimeo), p.7.

para moças como Ana Aurora do Amaral Lisboa e outras do fim do século passado, a escola representou uma abertura dentro do destino mais ou menos restrito que lhes era reservado. Ousadas como morar longe dos pais para lecionar no interior ou viajar para conhecer novas teorias pedagógicas (ainda que não fossem frequentes) significavam grandes avanços e certamente ajudaram a construir algumas mulheres "salientes" e "metidas". Então se a escola lhes dava instrumentos para inserção no mundo produtivo (como professoras), 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 mulher.⁶ 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.

Mesmo outras atividades destinadas às mulheres em todos os setores (industriais, comerciais ou de serviço) também buscam se caracterizar como projeções das tarefas domésticas, e uma das formas de manifestação deste traço é a delegação de funções auxiliares e não decisórias.

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

6. M.E. NOVAES, Professora Primária, Mestra ou Tia (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984).

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 estudos⁷, 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.

O que pouco se discutia (porque era uma heresia) eram justamente as condições concretas em que a profissão se exercia no estado e no País: as condições materiais das escolas, os rendimentos dos professores, a posição da educação na política econômica brasileira ou, mais radicalmente, a própria estrutura da sociedade. Esses não eram temas considerados adequados para normalistas!

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.

7. 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

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".⁸

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 em 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. Aliando-se especialmente à religião, a escola foi reforçadora da submissão feminina. E no nosso entender exerceu um papel muito importante nesta dominação.

Mas o que manteve a submissão intrinsecamente não foi a escola e sim a marginalização da mulher do mundo produtivo. Observamos que 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.

8. G. SNYDERS, op. cit., p.83.

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 tempos 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 - especialmente para apropriar-se do mundo letrado, para conseguir informações e alguns conhecimentos até então inacessíveis, 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. Forçada pelas transformações sociais, abre-se mais amplamente a escola às mulheres, mas se usa a instituição para manter a submissão, escamoteando-a sob a idealização de "tendências femininas naturais". Ao mesmo tempo instrumentos necessários para o desvendamento da dominação são fornecidos pela própria escola, que assim constrói e simultaneamente destrói a submissão.

Precisamos contudo caminhar um pouco mais nestas reflexões. 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. É necessário acrescentar que tal instrumento não é por si só suficiente.

1 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.

Se esta é uma relação que contém oposição, ela também é claramente uma relação de interdependência e complementaridade. Por isso ela vem se exercitando historicamente com choques e com barganhas, com acomodações, cumplicidade e com atritos. Então, não se trata aqui de derrotar um inimigo, nem mesmo de resolver a contradição, mas de compreendê-la e de buscar transformá-la.

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 se põe 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.

Com isso não pretendemos esquecer uma prática concreta que as mulheres já vinham desenvolvendo no Brasil pelo menos desde o início do século, e que resultou em conquistas objetivas: o direito do voto, a regulamentação do trabalho feminino e a participação nas campanhas políticas do País. Mas entendemos que uma discussão mais radical da contradição homem/mulher não se dava na escola.

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, e gostaríamos de refletir sobre o comportamento da escola frente a estes processos.

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.

Politização, no nosso entender, supõe questionamento, desassossêgo, discussão, inconformidade, divergência. Todos valores e comportamentos indesejados pelo pensamento dominante. Os que já dominam - enquanto classe, sexo ou raça - preferem sempre a manutenção do "status quo". Preferem a conformidade, a concórdia e a convergência. Para as mulheres isso implica em fazê-las acreditar que eram "naturalmente" contemplativas, maternais, românticas, frágeis, etc., em acreditar que era contra sua "natureza" a polêmica, o desacordo, o interesse pelas coisas públicas.

Mais ainda, politização implica também em delinear um horizonte político que é buscado, uma utopia a perseguir, os quais

dão direção e estímulo para o pensar e o agir diferente, alternativo, criativo e crítico. E isso pode ser pensado em termos da transformação da posição feminina, mas é sem dúvida mais abrangente e pode chegar a ser revolucionário.

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 ousar 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. Então com isso o que se estimulava na verdade eram "variações sobre o mesmo tema", ou, para as menos capazes, pior ainda: uma pincelada colorida sobre o rotineiro.

Também fazia parte do discurso pedagógico da escola nova a construção da cidadania, pois esta é a época em que a democracia mais frequenta os textos e programas escolares. 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. Diz uma depoente do IE que tal comportamento não era apenas incomum naquela escola, mas representava um distanciamento mais ou menos geral das mulheres de então.

Pelos estudos do movimento de mulheres no Brasil⁹ esta afirmação poderia ser refutada, ou pelo menos discutida. No período

9. R. LEITE, A Operária Metalúrgica, tese de mestrado (São Paulo: PUCSP, 1981).

do que nosso trabalho abarca já se evidenciara em diferentes momentos a participação política feminina - mais notável na fase de maior democracia interna (de 45 a 64); acentuada no movimento de anistia (após 45) e nas campanhas antes de 64, tanto pró como contra as reformas de base.

Portanto o interesse feminino pelo público e sua inserção nos movimentos da sociedade civil 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. Abarcamos quatro décadas em nosso estudo e nesse período o trabalho fora do lar pouco a pouco tornou-se necessário também para estas mulheres e passou a ser apresentado como mais atraente. Mas mesmo assim a idéia de que o trabalho não doméstico para 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 preserva-

das da exigência vital de inserção no mundo produtivo, se colocam 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 a 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." ¹⁰

Talvez com um vício de normalista do IE, concluimos 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. J.J.M. Ramos. 3ª ed. Lisboa: Ed. Presença, 1980.
- ANTONACCI, M.A. RS: As oposições e a Revolução de 1923. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. La escuela capitalista en Francia. Trad. J. Goded. 5ª ed. México: Siglo XXI Ed., 1980.
- BOEIRA, N. "O Rio Grande de Augusto Comte". RS: Cultura e Ideologia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. A Reprodução. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1975.
- BUFFA, E. Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- ✕ BUITONI, D. Mulher de Papel. A representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo: Ed. Loyola, 1981.
- CARDOSO, C. e BRIGNOLI, M. Os Métodos da História. Trad. J. Maia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- CHAVES, P. "I.E. Flores da Cunha - Cem anos de Juventude". Correio do Povo. 06/4/69.
- CHIZOTTI, A. Estado, Educação e Ideologias. São Paulo. (Tese de Doutorado PUC/SP), 1980.
- CORREIO. Revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do RS. CRPE/RS. INEP/MEC. Ano VI, nº 50, 1965; Ano VII, nº 52, 1966 e Ano VII, nº 53, 1968.
- CORREIO DO POVO. "Evocação do roteiro do I.E.". 03/6/69.
- COSTA, R. "A participação da mulher na sociedade brasileira". São Paulo: Fundação Carlos Chagas, s.d. (mimeo).
- ✕ COUTINHO, C. "Gramsci e nós". A Democracia como valor universal. São Paulo: Liv. Ciências Humanas, 1980.

- CUNHA, C. Educação e Autoritarismo no Estado Novo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.
- DECRETO ESTADUAL nº 4277, de 13/3/29.
- DECRETO ESTADUAL nº 775 A, de 15/5/43.
- DECRETO-LEI ESTADUAL nº 1244, de 07/11/46.
- DECRETO-LEI ESTADUAL nº 2588, de 26/1/55.
- DECRETO FEDERAL nº 21.241, de 04/4/32.
- DECRETO-LEI FEDERAL nº 4244, de 09/4/42.
- DE DECCA, E. O Silêncio dos Vencidos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trad. J.P. Paes. São Paulo: Ed. Global, 1984.
- FAUSTO, B. A Revolução de 30. História e Historiografia. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1970.
- _____. "A revolução de 30". Brasil em Perspectiva. Org. Carlos G. Mota. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.
- FERREIRA Fº, A. História Geral do Rio Grande do Sul. 1503/1974. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.
- FOLHA DA TARDE. "Uma formatura diferente esta do centenário". 23/9/69.
- FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M.L.; HEILBORN, M.L. "Antropologia e Feminismo". Perspectivas Antropológicas da Mulher. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar'Ed., 1980.
- FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed. revista. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- FREITAS, D. "O Gaúcho: o mito da 'Produção sem Trabalho'". RS: Cultura e Ideologia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Mulher Brasileira. Bibliografia Anotada. Vol. 2. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

- GAYER, O. "Um dos aspectos característicos do atual plano educacional do RGS". Rio Grande do Sul: Imagem da Terra Gaúcha. Org. e public. Major Morency do Couto e Silva e outros. Porto Alegre: Ed. Cosmos Ltda. 1942.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Trad. L.M. Gazzeano. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1980.
- IANNI, O. Estado e Planejamento Econômico no Brasil - 1930-1970. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1971.
- _____. O Colapso do Populismo no Brasil. 4ª ed. revista. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1978.
- _____. Dialética & Capitalismo. Ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.
- _____. O Ciclo da Revolução Burguesa. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.
- KEMP, E. "Súmula de Meio Século de Educação". Correio do Povo. 4/10/45.
- KRAEMER NETO. Nos Tempos da Velha Escola. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1969.
- KUENZER, A. e MACHADO, L. "A Pedagogia Tecnicista". Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. Org. Guiomar N. Mello. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.
- LEITE, R. A Operária Metalúrgica. São Paulo (Tese de Mestrado PUC/SP), 1981.
- LOURO, G. "Análise da evolução da educação brasileira". Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS/FACED, Vol. 7 [1], (jan/abr 1982).
- LOVE, J. O Regionalismo Gaúcho e as Origens da Revolução de 30. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971.
- MANACORDA, M. Marx y la Pedagogia Moderna. Barcelona: Oikus-Tau Ediciones, 1969.

MARX, K. e ENGELS, F. Crítica da Educação e do Ensino. Introd. e notas de R. Dangeville. Trad. A.M. Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. e LENINE. Sobre a Mulher. (Coletânea de textos). 3ª ed. São Paulo: Ed. Global, 1979.

MARX, K. Marx: Sociologia. Coletânea org. O. Ianni. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1980.

_____. Contribuição à Crítica da Economia Política. Trad. M.H. Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELLO, G. "A mulher e o sistema de educação formal". Depoimento apresentado à CPI sobre Situação da Mulher, 1977.

_____. Magistério de 1º Grau. Da competência técnica ao compromisso Político. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982.

MENEGHETTI, I. "Palavras do Governador na IIª Conferência Nacional de Educação". Correio. Revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. CRPE/RS - INEP - MEC. Ano VII, nº 52 (abr/mai/jun 66).

MIRANDA, G. "A educação da Mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas de 1970". Fundação Carlos Chagas, s.d. (mimeo).

MÜLLER, G. "A Economia Política Gaúcha dos anos 30 aos 60". RS: Economia e Política. Org. Dacanal e Gonzaga. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

_____. "O Rio Grande do Sul: Periferia e Dependência Nacional - 1890-1970", s.d. (mimeo).

X NOVAES, M.E. Professora Primária. Mestra ou Tia. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

PAIVA, V. Educação Popular e Educação de Adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Ed. Loyola, 1973.

/ PESAVENTO, S. História do Rio Grande do Sul. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. "História Regional Repensada". Autonomia ou Submissão?

- PIMENTEL, F. Aspectos Gerais de P. Alegre. Iª Vol. Porto Alegre: Of. Gráfica da Imprensa Oficial, 1945.
- PORTO, A. Terra Farroupilha. Formação do Rio Grande do Sul. Volume Comemorativo do IIª Centenário da Fundação do R.G.S. (1737-1937), 1937.
- PRADO, A. "A Formação do Professor Primário". Rio Grande do Sul: Terra e Povo. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1963.
- REED, E. Sexo contra sexo ou Classe contra classe. Trad. M. Maranhão e E. Marie. São Paulo: Proposta Ed. Ltda. e Versus, 1980.
- REGULAMENTO DO CURSO DE ESTUDOS NORMAIS. Província do Rio Grande do Sul, 05/4/1869.
- REVISTA DO GLOBO. Publicação Quinzenal. Porto Alegre: Liv. Globo, 08/7/44.
- ROSA, O. "Notas sobre a Evolução no Rio Grande do Sul". Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS. Porto Alegre, (109/112), 1948.
- RUSCHEL, N. Rua da Praia. Porto Alegre: Ed. pela Prefeitura Municipal, 1971.
- SAINT EXUPÈRY, A. O Pequeno Príncipe. Trad. Dom Marcos Barbosa. 11ª ed. Rio de Janeiro: Liv. AGIR Ed., 1964.
- SAFFIOTTI, H. A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.
- SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 2ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- _____. Escola & Democracia. 5ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- _____. "Competência Política e Compromisso Técnico (ou o Pomo da discórdia e o fruto proibido)". Educação e Sociedade. São Paulo: CEDES e Cortez Ed., nº 15 (ago 83).
- ✓ SNYDERS, G. Escola, Classe e Luta de Classes. Trad. M.H. Albarran. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1976.

SOARES, P. "Feminismo no R.G.S. Primeiros Apontamentos. (1835-1945)".
Vivência. Org. Bruschini e Rosemberg. São Paulo: Ed. Brasilien
se e Fund. Carlos Chagas, 1980.

SOLA, L. "O Golpe de 37 e o Estado Novo". Brasil em Perspectiva.
Org. C.M. Mota. 5ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

SOUZA, C. "A educação no Rio Grande do Sul". Rio Grande do Sul:
Terra e Povo. Porto Alegre. Ed. Globo, 1964.

SOVERAL, A. O Rio Grande do Sul em todos seus Aspectos. Historial
biográfico de todas as forças vitais do Estado e dos valores
de sua vida política, econômica, social e espiritual. (Fase
de 1935 a 1937, metade do ano). Porto Alegre: Liv. Globo, 1937.

SPALDING, W. A Grande Mestra. (Dona Ana Aurora do Amaral Lisboa).
Porto Alegre: Ed. Sulina, 1953.

_____. Pequena História de Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Su-
lina, 1967.

VERÍSSIMO, E. O Tempo e o Vento. O Retrato. Iª Tomo. 3ª ed. Porto
Alegre: Ed. Globo, 1951.

_____. _____. O Arquipélago. Iª Tomo. 1ª ed. 4ª reimpressão.
Porto Alegre: Ed. Globo, 1961.

VERÍSSIMO, L.F. "Machistas, nós?" Zero Hora. Vinte anos. 04/5/84.

ZERO HORA. Os Gaúchos. Edição Especial Comemorativa - Vinte anos.
04/5/84.

REVISTAS, RELATÓRIOS e DOCUMENTOS INTERNOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

BOLETIM DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL. I.E. nº 1
(dez 66).

I.E. Revista - Publicação do Instituto de Educação Gen. Flores da
Cunha. Ano do Centenário, 1969.

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE EM 1946 e 1947. Relatório
de M. Heloisa Degrazzia. Porto Alegre: Ofic. Gráfica da Impren-
sa Oficial, 1948.

REGIMENTO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "GEN. FLORES DA CUNHA". 1976.

RELATÓRIO DO CAIE. Conselho de Alunas do I.E. Gestão 69/70.

REVISTA "O ESTUDO". Revista do Grêmio dos Estudantes da Escola
Normal, nº 1. (Ago 1930).

_____. _____ . nº 1. (Set 1931).

REVISTA DO I.E. Órgão Oficial do Grêmio de Alunas. Ano I, nº 1.
(Dez 1942).

_____. Ano III, nº 3. (Dez 1944).

REVISTA PORTA VOZ DO I.E. Publicação Mensal das Alunas do Giná-
sio. Ano I, nº 4. (Set 1949).

REVISTA "O EXPERIMENTAL". Jornal do Ginásio Experimental do I.E.
nº 1. (Jun 65).

_____. nº 2. (Ago/set 65).

REVISTA J.O.I.E. Órgão Informativo do Conselho de Alunas. (Nov 68).

_____. nº 97. (Abr 69).