

# Prendas e antiprendas

## Educando a mulher gaúcha

### GUACIRA LOPES LOURO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Uma história da educação feminina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além desta instituição, um elemento

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

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

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

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

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

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

ferenças na educação ou no tratamento social entre homens e mulheres. Agora se empregavam menos explicações genéticas ou biológicas, passando-se a usar mais explicações psicológicas. Assim, diziam os mais avançados que o sexo masculino não era superior ao feminino, mas que tinham cada um atributos naturais diferentes. Essas diferenças se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava a que as mulheres fossem *naturalmente* dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes, e os homens, fortes, agressivos, independentes. Elas, intuitivas, pacientes e minuciosas; eles, lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalização e síntese<sup>5</sup>. Por esta ideologização dos papéis também seria consequência natural que ao homem ficassem atribuídas as funções decisivas e públicas da organização social, e à mulher as tarefas menores e mais interiorizadas. Ainda como corolário destas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas.

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

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

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

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

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

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

das casas para o passeio nas ruas da cidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Construindo uma tradição e algo mais...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**(E em outro momento):**

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

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

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

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

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

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

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

Um dos veículos mais fortes desta época é o cinema, especialmente o norte-americano. O Brasil, que através de Vargas demorara a definir sua posição no conflito mundial, assumira após 1942 o lado Aliado. Isso representava também sua aceitação da hegemonia dos norte-americanos e a ampla entrada destes no País. Por tudo isso é a imagem hollywoodiana de mulher que ganha espaço na década de 40<sup>13</sup>.

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

cosmopolitismo para a versão brasileira e gaúcha de mulher.

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

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

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

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

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

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

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

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

*que fossem nocivas à formação da mocidade” (grifos nossos)<sup>14</sup>.*

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

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

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

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

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

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

**também no momento, pequenos crucifixos.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

lidade a todo o conjunto. Esclarece a diretora que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

bém arte culinária,, poesias, aniversários do mês, biografia de artista de cinema, "pílulas" de notícias do mundo, "mexericos" sociais das alunas<sup>18</sup>. Não há nada portanto que seja contestador, o que nos parece que se explica por serem jornaizinhos editados dentro da própria escola e provavelmente passarem por alguma revisão da direção.

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

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

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

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

marinho pregueada e blusa branca). Também era um dos motivos mais próximos para as pequenas rebeldias das meninas, pois tirá-lo do 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 “Miriam Roseblat” à aluna classificada em 1º lugar no exame de admissão ao ginásio. (O prêmio fora instituído pelos pais desta menina que falecera após o exame, antes de entrar na primeira série.) Nesta solenidade, além da entrega de um diploma, era colocada na sala da estudante uma fotografia de Miriam. Esta foto indicava a sala de aula onde estudava a aluna primeira colocada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Era um perfil feminino típico de camadas médias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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?”<sup>21</sup>.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Encontramos em Snyders<sup>23</sup> alguns apoios para desenvolver outra caminho de argumentação. Não há dúvida que esta escola (à semelhança das demais escolas da nossa sociedade capitalista) usava a chamada linguagem culta, e valorizava os grandes escritores da língua portuguesa e também os textos antigos, em detrimento do cotidiano dos alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

escola tinha como critério básico a competência, então:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*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.<sup>28</sup> O texto apresenta uma preocupação da estudante com a sociedade em que está vivendo, há uma percepção da ligação de seu pequeno mundo (Instituto de Educação, P. Alegre) com o que se passa internacionalmente (movimentos estudantis na França), e ela própria percebe-se como tendo uma parte na tarefa de construção de um outro tipo de sociedade. Parece-nos que de qualquer modo isso representa uma posição mais participante e desalienada.

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

Entende o trabalho como móvel da mudança, por isso critica os “hippies” que, segundo ela, “escapam covardemente (...) criando uma sociedade utópica e frágil como uma bolha de sabão”. Para ela o esforço para modificar o mundo está certo, erros 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”.<sup>29</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

reportagem de um jornal<sup>32</sup> sobre suas atividades futuras, as normalistas dizem: "Não queremos responder". E outras cantam o samba de Martinho da Vila, ironizando a diploma, seu "canudo de papel".

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

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

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

## CONCLUSÕES

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

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

parte da realidade, mas não a realidade completa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se aplicarmos a análise de Saviani<sup>33</sup> para as tendências da educação brasileira, concluiremos então que o IE seguiu mais ou menos a mesma trajetória do ensino no País nesta época, com emprego de teorias e práticas educativas acrticas.

Todas as tendências estão voltadas para dentro da escola, tentando compreender o processo ensino aprendizagem e melhorá-lo como uma realidade em si. Em consequência, há também nestas práticas uma crença na capacidade de a escola gerar transformações mais profundas em toda a sociedade, e as desigualdades são percebidas como resultantes de “diferenças individuais”, de “estilos de aprendizagem”, encaradas e encaminhadas a partir do psicológico e do técnico. Não se assume que a sociedade é dividida em classes e grupos antagônicos, não se entende a educação estreitamente vinculada à estrutura social ou relacionada 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Talvez aqui pudéssemos lembrar Snyders quando ele diz:

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

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

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

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

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

Lembra Ianni<sup>35</sup> que o movimento é a própria contradição em sua essência, que alguma coisa é viva quando contém em si a contradição. O Instituto não foi um monumento estático, mas é uma escola que tem história, portanto movimento. Mesmo quando algumas depoentes falam em sua morte (ao longo da década de 60), pelo autoritarismo, pelo tecnicismo, ou pela nova legislação de ensino, estão usando uma expressão típica dos seres vivos – a morte. Ainda aqui no entanto o que se deu provavelmente foi uma nova transformação, que rompeu com tendências consideradas “vitais” por aquelas observadoras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas não podemos esquecer que desde os primeiros tempos a escolarização feminina sempre foi cercada de cuidados, buscando o encaminhamento das mulheres para ocupações condizentes com seus papéis tradicionais. Esta é a primeira justificativa para que a função de professora primária seja destinada a elas: mulheres sabem melhor lidar com criança e o próprio manejo de classe, a disciplina, é mais um serviço de mulher<sup>37</sup>. Além disso, sempre é possível combinar esta tarefa (de tempo parcial) com as lides domésticas – o que lembra a idéia de que o trabalho fora do lar para a mulher deve ser preferentemente transitório.

Assim, a própria história da profissão de professora primária se desenvolveu carregada da ideologia de ser uma profissão feminina, onde amor e dedicação maternal eram componentes tão ou mais valorizados do que conhecimento e competência técnica. Guiomar N. de Mello analisa muito bem estes aspectos em seu livro “Magistério de 1º Grau”. Não vamos repetir aqui suas conclusões, ou de outros estudos<sup>38</sup>, mas deles nos fica saliente o quanto a vocação – expressão vaga e indefinida – foi usada para manter a profissão do magistério como carreira feminina, para ligá-la com um ideal de sacerdócio e em consequência com a aceitação de baixa remuneração.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por isto nos referimos várias vezes a Snyders:

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

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

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

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

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

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

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

\*\*\*

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