TRABALHO DOCENTE

FORMAÇÃO E IDENTIDADES

Organizadores

Álvaro Moreira Hypolito
Jarbas Santos Vieira
Maria Manuela Alves Garcia

Colaboradores

Michael W. Apple
Marília Pinto de Carvalho
Luciano Mendes Faria Filho
Neusa Maria Guareschi
Cameron McCarthy
Eliane Peres
Jacira Reis da Silva
Tomaz Tadeu da Silva
Daniel Suárez
Elomar Tambara

TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO E IDENTIDADES

Seiva Publicações

2002

O Capítulo 1 foi traduzido do original em inglês por Helena Beatriz Mascarenhas de Souza e aqui publicado com a autorização dos autores. O Capítulo 7 foi traduzido do original em espanhol por Débora Eisseld de Souza e também aqui publicado com a autorização do autor.

Capa: Fernando Nunes
Foto da capa: Professoras do Grupo Escolar Joaquim Assumpção, Pelotas, início década de 30, arquivo da escola.
Editoração Eletrônica: Aline Vieira da Cunha

Dados de Catalogação na Publicação

Zilda M. Franz Gomes – CRB 10/741
Biblioteca Setorial de Ciências sociais - UFPel

T759 Trabalho docente : formação e identidades/ Álvaro M. Hypolito, Jarbas dos S. Vieira e Maria Manuela A. Garcia (orgs.) -- Pelotas : Seiva, 2002.
285p.

ISBN 85-88105-07-1

1.Trabalho docente.2.Professores-Formação profissional.3.Identidades docentes.I. Hypolito, Álvaro M., org. II.Vieira, Jarbas, dos S., org. III Garcia, Maria Manuela A., org...

CDD 370.71

CDD: 612.35

Seiva Publicações
Pelotas- RS
Cep. 96010-770
Caixa Postal, 628

SUMÁRIO

Apresentação *05*

1. **Raça, classe e gênero na pesquisa educacional: por uma posição paralelista não-sincrônica**

Cameron McCarthy
Michael W. Apple *11*

2. **Resistência: uma categoria em discussão**

Neuza Maria Guareschi *43*

3. **Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública – 1880/1935**

Elomar Tambara *67*

4. **Profissionais da educação, cultura escolar e relações de gênero. A relação entre os inspetores escolares e as diretoras de grupos em Belo Horizonte na Primeira República**

Luciano Mendes de Faria Filho *99*

5. **Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1960)**

Eliane Peres *117*

6. **A docência no discurso das pedagogias críticas**

Maria Manuela Alves Garcia *139*

7. **Formação docente, currículo e poder**

Daniel Suárez *171*

8. **Entre a casa e a escola: educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo**

Marília Pinto de Carvalho *217*

9. **Relações raciais/étnicas e práticas pedagógicas: uma relação a ser discutida**

Jacira Reis da Silva *239*

10. **Educação pós-crítica e formação docente**

Tomaz Tadeu da Silva *257*

11. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**

Álvaro Moreira Hypolito
Jarbas Santos Vieira *271*

Trabalho Docente, Identidades e Formação: uma rápida apresentação

Maria Manuela Alves Garcia
Jarbas Santos Vieira
Álvaro Moreira Hypolito

O trabalho docente é o eixo articulador deste livro. Um livro cuja característica pode ser bem expressa por polifonia, bem como pela reunião de saberes e discursos multifacetados sobre um mesmo objeto: o trabalho docente e a produção e socialização profissional nas relações de trabalho escolar e nos cursos de formação profissional. Este objeto de significação e de prática social é diferentemente compreendido pelos autores e autoras dos capítulos aqui apresentados. São discursos que disputam, no campo da formação docente e da prática escolar, a definição e a caracterização da situação ocupacional do trabalho docente e da identidade profissional, seja ela individual ou coletiva.

Essas múltiplas perspectivas passam por estudos históricos, sociológicos, de caráter político e cultural, envolvendo análises de classe social, de gênero e etnia, localizados em tempos e espaços particulares, e pontuados por diferentes abordagens teóricas como as marxistas, neo-marxistas, culturalistas, pós-estruturalistas, pós-críticas. Análises que se complementam, se reiteram e se confrontam na problematização do trabalho docente e na discussão de seus processos de sujeição e liberação, tanto nas relações de trabalho escolar quanto nos processos de sua capacitação acadêmico-profissional.

Os dois primeiros capítulos guardam uma especificidade. Ao contrário dos demais não tratam diretamente de trabalho docente. Trazem uma discussão teórica que está presente, direta ou indiretamente, no restante dos capítulos do livro. O capítulo de Michael Apple e Cameron McCarthy, "Raça, classe e gênero na pesquisa educacional: por uma posição paralelista não-sincrônica", embora seja um texto escrito há mais tempo, discute a articulação entre as dinâmicas de classe, de raça e de gênero, de uma forma que não encontramos publicada no Brasil. Mesmo que a discussão a respeito tenha avançado em alguns aspectos, não invalida os argumentos centrais dos autores e os pontos levantados ainda são atuais para qualquer discussão sobre o assunto. A importância deste capítulo torna-se ainda mais relevante quando pensamos que a apropriação do uso dessas dinâmicas nas análises em educação no Brasil muitas vezes carecem de um suporte teórico. A maior parte dos capítulos do livro adotam, mesmo que com diferentes abordagens, perspectivas que incorporam essa discussão. O capítulo "Conceituando resistência", de Neuza Guareschi, por sua vez, também traz uma discussão que tem marcado os estudos sobre o trabalho docente. A autora recoloca uma discussão sobre resistência com a incorporação das políticas de identidade, envolvendo diversidade, raça, gênero, classe, etc., que também está implícita ou explicitamente presente no conjunto dos textos que compõem esta coletânea .

Os capítulos três, quatro e cinco são estudos históricos que tratam a profissionalização do trabalho docente do ponto de vista da educação e de suas relações de gênero. O capítulo que se intitula "Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública – 1880/1935", de Elomar Tambara, discute as transformações no perfil do magistério sul-rio-grandense relacionadas com trabalho docente e gênero mostrando as metamorfoses que este *corpus* profissional passou. De modo especial, caracteriza o processo de qualificação profissional do magistério até o advento da República e a sua posterior desqualificação no decorrer da República Velha. Para este autor, a profissionalização do professorado, longe de significar a consolidação de uma estrutura organizacional, que proporcionasse prestígio às pessoas deste estamento, reduziu-se apenas à obtenção do diploma de normalista. Nessa perspectiva, a profissionalização via escola normal significou a consolidação do magistério primário como atividade de segundo nível embora significasse para as mulheres um inquestionável avanço social.

O capítulo quatro, de Luciano Mendes de Faria Filho, "Profissionais da educação, cultura escolar e relações de gênero: a relação entre os inspetores escolares e as diretoras de grupos escolares em Belo Horizonte na Primeira República", utilizando fontes documentais como regulamentos oficiais e relatórios de inspeção escolar, discute a relação entre os inspetores escolares e as diretoras de grupos escolares em Belo Horizonte, Minas Gerais, no início do século XX, quando a instrução pública primária e a cultura escolar foram remodeladas à racionalidade moderna e à divisão social do trabalho capitalista.

Já o capítulo cinco, de Eliane Peres, "Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e prática pedagógica pela voz de antigas professoras primárias (RS,1930-1960)", investiga, através da história oral, aspectos da formação docente, das trajetórias profissionais e práticas pedagógicas de 22 professoras primárias que atuaram no interior do RS a partir da década de 1930, acentuando as estratégias utilizadas no cotidiano escolar para enfrentar e solucionar problemas e dificuldades colocados pela prática de ensinar.

O capítulo seis, "A docência no discurso das pedagogias críticas", de Maria Manuela Alves Garcia, problematiza os discursos das teorias pedagógicas críticas, pondo em evidência seu envolvimento com as formas de regulação e subjetivação dos sujeitos pedagógicos, em particular a docência. Para a autora, os discursos pedagógicos críticos acerca da docência contribuem para estruturar determinadas práticas e identidades professorais, para posicionar as professoras e os professores em sua atividade intelectual e docente, instituindo formas particulares de desempenho, de modos de ser, de competência e qualificação profissional que, internalizadas, (auto) regulam e (auto) disciplinam a categoria docente. O discurso sobre a docência é parte de dispositivos de governo do pensamento e dos modos de ser do corpo docente. Um sistema de representação que participa dos processos de

subjetivação que produzem a docência e instituem éticas sobre o significado da educação e do trabalho docente.

O capítulo sete, "Formação docente, currículo e poder", de Daniel Suárez, da Universidade de Buenos Aires, faz uma revisão dos modelos e programas curriculares para a formação de professores na Argentina, centrando sua análise em estudos que visam a produção do "professor como trabalhador intelectual transformativo" e como pesquisador de sua prática. Defende que a auto-produção do magistério dá-se na negociação entre as diretrizes normativas dos currículos de formação e as experiências dos sujeitos, oferecendo algumas ferramentas de investigação da socialização laboral-profissional dos docentes no espaço dos currículos de formação e capacitação docente.

No capítulo oito, "Entre a casa e a escola: educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo", Marília Pinto de Carvalho discute as relações contraditórias entre a feminização do magistério sobre a organização e a identidade profissional das professoras do ensino fundamental. Baseado em material empírico coletado em uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública de Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo, a autora constata que as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergavam o próprio trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico e a maternagem. Sem balizamentos como estes, afirma a autora, suas atitudes tornavam-se incompreensíveis, ilógicas ou sem sentido.

No capítulo nove, "Relações raciais/étnicas e práticas pedagógicas: uma relação a ser discutida", de Jacira Reis da Silva, superando a visão da escola como uma simples agência de reprodução das necessidades das classes dominantes e superando o modelo economicista que dominou as pesquisas educacionais até bem pouco tempo, discute a importância de se perceber a interferência dos fatores culturais nos processos de escolarização, entendendo as relações de poder e os processos interpessoais que permeiam o fenômeno educativo escolar, bem como os significados que grupos, de acordo com gênero, classe e raça/etnia, atribuem a ele. Particularmente, a autora explora como as relações raciais/étnicas, na escola, são um foco de incertezas e ambigüidades, especialmente no caso do processo de escolarização das crianças negras. Esta discussão atinge diretamente o trabalho docente e aumenta ainda mais sua complexidade, haja vista que são as crianças negras que primeiro e mais profundamente são afetadas pela crescente exclusão social. Desta forma, a autora chama nossa atenção para o fato de que a escola nem sempre está devidamente atenta às questões raciais/étnicas que perpassam o seu cotidiano, sendo importante direcionar o olhar docente para fatores internos à instituição que podem estar interferindo nas trajetórias de sucesso ou insucesso daquelas crianças.

O capítulo dez, "Educação pós-crítica e formação docente", de Tomaz Tadeu da Silva, discute os impactos da pós-modernidade nos currículos e na formação docente e debate os impasses das teorias críticas em educação frente aos ataques do neoliberalismo à esfera pública da educação e frente às transformações profundas que vêm ocorrendo na paisagem cultural e nas identidades na pós-modernidade, decorrentes da revolução nos meios de comunicação e de tratamento da informação e das novas problemáticas colocadas pelos movimentos sociais e pela teoria social contemporânea. Propõe "descolonizar o currículo" nos interstícios do cotidiano, problematizando suas representações e significados, através de estratégias que multipliquem os sentidos e que estejam orientadas pela insurreição de saberes e fronteiras disciplinares.

O capítulo onze, "Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle", de Álvaro Moreira Hypolito e Jarbas Santos Vieira, discute as implicações das políticas públicas neoliberas na organização do trabalho escolar, enfocando sobretudo as transformações no processo de trabalho e nas formas de controle sobre o trabalho docente, implementadas pelas reformas de ensino das últimas décadas. Atentando para aspectos relacionados aos modos como professores e professoras medeiam no seu cotidiano os mandatos socializadores e curriculares das reformas educacionais neoliberais, argumenta a importância de se ter como suposto uma "cultura do trabalho" em ação, através da qual os professores e as professores e outros agentes escolares reinterpretam, ressignificam, e decidem "o quê" ensinar e "como" desenvolver o processo de ensino. Processos de resistência, mesmo fragmentados e contraditórios, põem em evidência a relativa autonomia do cotidiano escolar em relação às prescrições normativas dos currículos oficiais.

Este livro pretende ser uma contribuição para o debate contemporâneo sobre o trabalho e a formação docente, colocando à disposição do leitor discussões teóricas que são, no nosso entender, fundamentais para o aprofundamento do tema. Para atingir tal objetivo, organizamos o livro, como já dito no início desta apresentação, tendo em mente uma polifonia teórica para estimular o debate. Oferecemos, para tanto, diferentes perspectivas a fim de mostrar quão diverso e rico pode ser a discussão em torno do processo de formação docente. Não se trata, todavia, da defesa do ecletismo como referencial de análise. Queremos, ao contrário, mostrar que há diferentes possibilidades teóricas e políticas de abordagem do problema em foco e que muitas decisões teóricas tomadas para uma interpretação do trabalho docente estão profundamente implicadas em opções políticas, teóricas e metodológicas. Por isso, compilamos textos que dão base para a discussão de conceitos, tais como raça, classe e gênero, amplamente empregados e, muitas vezes, pouco debatidos teoricamente; textos que trazem uma contribuição histórica para o entendimento da construção da docência como profissão; textos que debatem a docência desde diferentes visões teóricas; textos que analisam as

dinâmicas de raça e gênero no contexto da escola e, também, textos que discutem as implicações políticas das reformas conservadoras para o trabalho e a formação docente. Enfim, um livro para quem está seriamente interessado em estudar, pesquisar e aprofundar as análises sobre o processo de trabalho escolar, as políticas de identidade e a formação docente.

Capítulo 1

RAÇA, CLASSE E GÊNERO NA PESQUISA EDUCACIONAL: POR UMA POSIÇÃO PARALELISTA NÃO-SINCRÔNICA

Cameron McCarthy
Universidade de Illinois - Urban-Champagne
Michael W. Apple
Universidade de Wisconsin - Madison

1. Introdução

Embora estejamos começando a ter uma compreensão mais clara das formas pelas quais o funcionamento interno das escolas reproduz e medeia a desigualdade sócio-econômica e a diferença cultural presentes nos Estados Unidos no que diz respeito ao homem branco da classe trabalhadora[1] tem-se despendido menos energia conceptual para compreender a relação entre a escola e a reprodução e a continuidade de desfavorecimentos sociais e econômicos que sistematicamente afetam jovens e mulheres das minorias. Como sociólogos e sociólogas negros e intelectuais feministas têm assinalado, pesquisadores em educação tanto das tendências conservadoras predominantes quanto das tendências de esquerda tendem a sub-teorizar e marginalizar, a "pôr entre vírgulas", os fenômenos associados à raça e ao gênero (O'Briens, 1984). Sabemos, portanto, menos do que deveríamos sobre o conteúdo específico da opressão racial ou sexual na educação escolar.[2]

Mas o problema vai mais longe. Existe uma tensão na pesquisa contemporânea no que se refere ao tratamento da relação entre a escola e os aspectos de raça, classe e gênero, tensão que equivale a um "empate técnico" entre pesquisadores e pesquisadoras do campo dominante (com seus "braços" conservador e liberal) e aqueles/as de esquerda. De um lado, pesquisadores conservadores e liberais dos setores dominantes abordam as problemáticas de classe, raça e gênero sob o prisma de estruturas psicométricas e sociológicas limitadas e particulares. Desde esta concepção, atitudes e valores preconceituosos e desempenhos acadêmicos diferenciados são entendidos como tendo o efeito específico de refrear ou obstruir as carreiras e o futuro ocupacional de meninas e

[1] Para uma revisão sobre isso, veja Apple (1982). Veja também Willis (1981) e Everhart (1983).

[2] Veja Apple (1986); Sarup (1986); Troyna and Williams (1986); Whitty (1985); e Barton and Walker (1983).

adolescentes das minorias. Por outro lado, profissionais da sociologia educação de esquerda seguem uma trilha dramaticamente distinta. Tentam vincular os destinos dos grupos subordinados em termos de raça e gênero, no interior das instituições educacionais, às demandas estruturais e às exigências da economia. A opressão racial e sexual tem sido entendida, portanto, desde este ponto de vista, como efeitos ou apêndices de forças econômicas mais "dinâmicas", sintetizadas na categoria classe social. Embora ofereçam um avanço, tais posições de esquerda são elas próprias limitadas, como veremos.

Neste trabalho, desejamos oferecer uma visão geral crítica sobre as discussões das categorias raça, classe e gênero nos modelos teóricos na pesquisa – dominante e de esquerda – da sociologia da educação atual. Além disso, apresentaremos uma alternativa de esquerda, que enfatiza os processos de estruturação e formação de interesses e identidades de raça, gênero e classe. Tentaremos desfazer, deste modo, a atual bifurcação existente na literatura entre perspectivas "estruturalistas" e "culturalistas", pelo emprego de estruturas mais interativas no nosso exame da intersecção das dinâmicas de raça, classe e gênero na educação escolar. Por exemplo, ao mesmo tempo que tentaremos especificar a autonomia entre relações de raça e gênero e relações de classe, sustentaremos a inter-relação entre elas. Vemos a formação social como uma totalidade integrada, conquanto contestada. Assim, embora as relações de raça, gênero e classe existam em eixos autônomos e independentes em relação ao capital, são relações que se interseccionam e dependem umas das outras para sua reprodução e continuidade (Apple, 1986; Omi and Winant, 1986).

Este capítulo, limitado por seu tamanho, não permite que se faça uma revisão completa da pesquisa sobre classe, raça e gênero na educação. Na verdade, estamos, ambos os autores, perfeitamente conscientes de que muitos estudos importantes não estarão aqui representados. Em vez disto, detalharemos as distintas abordagens conceituais e políticas adotadas por categorias específicas de análise, elucidaremos seus pontos fortes e fracos, e sugeriremos uma abordagem sintética mais apropriada ao estudo das relações de classe, gênero e raça na educação escolar. Enquanto dois autores que são eles mesmos atores com marcas de classe, gênero e raça (um negro, outro branco), compreendemos que uma tentativa de sintetizar raça, gênero e classe, de oferecer uma visão geral destas dinâmicas, pode em parte negar a importância de cada uma delas ser considerada com a devida relevância. Contudo, embora entendendo que as relações patriarcais, raciais e de classe *são* de imensa importância individual e devem ser combatidas, continuamos a acreditar que as interações entre elas é que são pouco compreendidas.

2. Visões dominantes sobre raça, classe e gênero na educação escolar

Inicialmente, examinemos a discussão sobre raça, classe e gênero na literatura educacional dominante. As teorias educacionais modernas (tanto de esquerda quanto conservadoras dominantes) partilham, com as teorias clássicas das ciências sociais, origens genealógicas e conexões gerais, bem como um certo eurocentrismo. Isto foi expresso mais fortemente sob a forma de um pânico moral dentro de círculos intelectuais estabelecidos no final do século XIX, quando as classes populares e movimentos sociais emergentes de mulheres e imigrantes penetraram mais diretamente na vida institucional e política das sociedades capitalistas ocidentais. De fato, a evolução da teoria social moderna está implicada nos discursos e práticas de regulação social (Foucault, 1977). No entanto, embora pretendamos nos estender neste tema da regulação social na pesquisa dominante em educação, é importante notar sua natureza contraditória e a existência de momentos progressistas no interior dessa pesquisa.

A pesquisa social dominante em educação, como acentuou Wexler, não é um texto unitário (Wexler, 1976). Ela incorpora à sua tradição conservadora um movimento de "possibilidades progressistas" que tem enfatizado a agência humana, a reforma e a mudança. Assim, por exemplo, a atual inclusão de temas como justiça social, igualdade sexual e estudos multiculturais no currículo de estudos sociais em vários distritos escolares do nosso país, tem significado, em parte, o triunfo das interpretações liberais das demandas de grupos de mulheres e de minorias oprimidas por transformações radicais nos conteúdos dos currículos escolares. Queremos sustentar que essas nuances, essas diferenças sutis, não são significativas apenas em termos teóricos, mas também para as práticas políticas e pedagógicas em educação. É nas rachaduras e fendas do pensamento dominante, como argumentam Nkomo e Sarup, que um discurso mais radical pode ser articulado (Nkomo, 1984; Sarup, 1986).

Feitas estas observações, temos que as teorias hegemônicas sobre a dominação de raça, classe e gênero na educação se assentam diretamente em conceitualizações a respeito da natureza e dos efeitos da educação escolar em geral. Assim, pesquisadores/as desse campo tentaram, via de regra, compreender o funcionamento interno das escolas nos Estados Unidos, e sua relação com a sociedade, em termos de estruturas de referência psicométricas e individualistas[3] Isso envolveu uma consolidação e uma naturalização poderosas dos métodos de quantificação e medição, a predominância de abordagens empiricistas positivistas na análise dos fenômenos educacionais e sociais, e a incorporação regular e uniforme da pesquisa dominante pelas agendas e políticas do *establishment*. A pesquisa dominante tem, com demasiada freqüência, recorrido à epistemologia

[3] Veja ensaios em Henriques (1984).

genética, fundamentando suas hipóteses e descobertas, em última análise, na biologia e na "ciência" (Henriques, 1984). Suas teorias geralmente descrevem o/a aluno/a individual enquanto objeto de investigação científica/psicológica (Henriques, 1984).

Tendo como pano de fundo esse "olhar normativo" do discurso educacional dominante, adolescentes e meninas da classe trabalhadora e oriundas de minorias são construídas como entes "desviantes" nas organizações educacionais e sociais (Carby, 1982). A pesquisa dominante convencional em educação estabilizou um discurso a respeito do "desvio" dos grupos desfavorecidos em termos de uma variedade de medições de diferenças, como os testes de Q.I., originalmente calibrados na "performance" normativa dos sujeitos masculinos brancos da classe média. Ao atingir essas medidas de diferenças individuais, a pesquisa em educação do campo dominante completou o processo tipificando grupos sociais inteiros (Carby, 1984). Entre os primeiros teóricos a discutir relações de raça e gênero, Gallon, Gobineau e Hall sustentaram que as diferenças genéticas constituíam marcas indeléveis das capacidades relativas dos diferentes grupos de seres humanos. Essas diferenças genéticas eram conceituadas como determinantes da hierarquia de classe e raça, e da superioridade do homem em relação à mulher (Gould, 1981). No terreno da educação os defensores dos testes intelectuais, da eficiência social e do gerenciamento científico, como Goddard, Ross, Thorndike, Bobbit e Charters, foram um pouco além, afirmando que homens e mulheres imigrantes, ou pertencentes a minorias, constituíam uma ameaça à ordem social (Apple, 1979; Selden, 1985).

Embora certas tendências totalizantes na maneira pela qual os teóricos conservadores das correntes predominantes (tanto no passado quanto no presente) têm caracterizado as relações entre as possibilidades da educação e a biologia, há contradições no interior dessa tendência teórica. Isso significa dizer que embora esse grupo de educadores conservadores referenciem os fenômenos de classe, raça e gênero no território comum da biologia e da ciência, esta área do senso comum biológico é manipulada de formas desiguais, descontínuas e contraditórias. Nem todos os grupos são tratados do mesmo modo. A biologia é invocada de diferentes modos, muitas vezes, no que se refere à especificação dos fenômenos de raça, gênero ou classe. Por exemplo, o tema do "fracasso escolar das minorias" tem sido construído pelos referenciais conservadores dominantes em termos de uma narrativa particular que organiza os dados científicos da biologia a fim de produzir uma história de "perda original". As minorias raciais foram construídas de modo a ter um lugar diferente no processo evolutivo da humanidade (Spencer, 1892; Eysenk, 1981). Assim, os planejadores dos currículos do início do século vinte propuseram um currículo à parte, que prepararia a juventude das minorias para sua posição secundária na sociedade e no mercado de trabalho.[4]

[4] Ver Altbach, Philip and Kelly, Gail (1978) e Apple (1979).

A educabilidade diferenciada de meninas e mulheres jovens tem sido comumente localizada mais diretamente em uma narrativa biológico/sexual que distingue as funções, capacidades e orientações biológicas das mulheres – e conseqüentemente as funções sociais – daquelas dos homens (Irigaray, 1985; Elstain, 1986). Foi sua inscrição de sexo/gênero como "feminino", como futuras matrizes procriadoras, como "mães", que constituiu o principal débito educacional das mulheres jovens e determinou a necessidade de um currículo separado (Charters, 1971). As teorias psicológicas e sociológicas, desde Hall até as formulações mais contemporâneas de Parsons e Dreeben, reuniram a poderosa retórica do senso comum a respeito do "instinto materno" para explicar as carreiras e escolhas educacionais diferenciadas das meninas e mulheres jovens (Parsons, 1959; Dreeben, 1968). Na verdade a biologização da educação no discurso conservador dominante, seja para explicar diferenças de raça, de classe ou de gênero, tenta, tácita porém definitivamente, pôr a culpa de grande parte do fracasso educacional nas mulheres mães, vistas como as principais responsáveis pela criação dos filhos (Carby, 1982). Um lugar especial nessa literatura é reservado às mulheres das minorias e da classe trabalhadora, com tentativas de mostrar que essas mulheres são "deficientes" ou "inadequadas" nos seus métodos de criação de filhos, na competência lingüística, na capacidade intelectual, e assim por diante.

Mas as formulações conservadoras dessas e de outras questões não contam toda a história das narrativas dominantes em educação. Obviamente, nem todas as teorias dominantes são redutivistas, atribuindo tudo à biologia. Há posições mais liberais, de certo modo mais enraizadas socialmente. As teorias educacionais liberais representam como que uma inflexão nas formulações dominantes tomadas como um todo. Elas afirmam as origens heterogêneas do povo e enfatizam o caráter plural da moderna sociedade estado-unidense.[5] Nessas formulações as escolas constituem um conjunto de instituições em uma pluralidade de instituições sociais formadoras de consenso, pelas quais vários grupos sociais competidores buscam articular suas necessidades e interesses, ainda que estes grupos sejam concebidos como agregação de indivíduos. Ao contrário de seus colegas mais conservadores, os intelectuais liberais têm procurado evitar o "inatismo" e as características biológicas pura e simplesmente, como bases para a formulação de interesses causais a respeito de grupos socialmente desfavorecidos; indicam, ao invés disso, padrões no ambiente social e na cultura, para explicar as desigualdades e diferenças sociais e econômicas.

Imediatamente antes e logo após a Segunda Guerra Mundial, os trabalhos na área da psicologia social de Thomas, Myrdal, Adorno e Allport estabeleceram o tom liberal para a teorização e a investigação empírica dos fatores motivadores da

[5] A literatura sobre o assunto é vasta. Ver, por exemplo, Moynihan and Glazer (1963); Easton (1965); e Hurn (1979).

desigualdade social nos Estados Unidos. Estes autores chamaram a atenção para as atitudes, valores e crenças da sociedade branca dominante, que serviam para deslegitimar e solapar o status psicológico-social e as chances de vida dos membros da classe trabalhadora e de grupos minoritários (Thomas, 1928; Myrdal, 1944; Adorno, 1950; Allport, 1958). Henriques identifica duas premissas comuns a essas abordagens psicológico-sociais do racismo e do preconceito social. São elas: (a) "a crença na racionalidade como um ideal para a sociedade democrática" e (b) "a ênfase no indivíduo como o lugar de colapso dessa racionalidade e, portanto, como objeto de pesquisa" (Henriques et al., 1984). Naturalmente, a pesquisa liberal não se limitou à psicologia social. Foi profundamente influenciada pelas tradições sociológicas de pesquisas sobre a obtenção de status e de estratificação social. A maior parte da análise liberal, em seu nascedouro, abordava a boa sorte da classe trabalhadora branca e o problema específico da relação entre educação e mobilidade social. Nos anos 60, mostra Hurn, os sociólogos da educação procuraram "testar a hipótese meritocrática" (Hurn, 1979). O trabalho de pesquisadores como Duncan, Sexton, Sewell, Hauser e Jencks buscou conectar os temas do desempenho escolar desigual e do contexto social desigual.

Esses trabalhos tendiam a seguir um dos dois caminhos a seguir apontados: (a) estudos fortemente quantitativos que enfocavam explicações externas à escola (estrutura sócio-econômica, etnicidade, etc.) para o fracasso escolar;[6] e (b) estudos qualitativos enfocando explicações internas à escola para desempenhos escolares diferenciados.[7] Usando principalmente dados sobre estudantes do sexo masculino, os intelectuais liberais revisitaram, avaliaram e finalmente rejeitaram as conexões entre Q.I. e resultados escolares estabelecidas por críticos conservadores passados e contemporâneos, como Jensen e Shokly (Selden, 1985). Hurn, por exemplo, resumiu suas conclusões dizendo que esses críticos sustentavam que "devemos rejeitar a hipótese de padrões distintivos de desempenho entre a população negra" (Hurn, 1979).

Os pesquisadores liberais, embora rejeitando a ênfase conservadora nas capacidades inatas defectivas das crianças das minorias e de grupos de baixo estrato sócio-econômico (ou na biologização das mulheres), tentaram explicar o fracasso das minorias com uma tese igualmente abominável. Hurn e outros afirmam que muitos desses autores liberais muitas vezes culparam as subculturas das minorias e da classe trabalhadora e as estruturas familiares "desviantes" pelos baixos desempenhos das crianças destes grupos. Aqui, novamente, o modelo de "déficits culturais" usado por pesquisadores/as liberais para sintetizar as características normativas presumidas destes grupos foi deduzido de medições e normas ajustadas com base em valores percebidos de uma classe média anglo-

[6] Para uma breve revisão deste trabalho, ver Whitty (1985).

[7] Por exemplo, Rist (1970); e Cicourel and Kitsuse (1963).

saxônica branca, com estruturas de famílias nucleares, etc. Comparadas a estas características de classe média, as estruturas familiares das minorias e da classe trabalhadora continuavam sendo vistas como patológicas e deficientes.

Do outro lado da pesquisa liberal, pesquisadores qualitativos como Rist, Rosenthal e Jacobsen, e Cicourel e Kituse, apresentaram explicações intra-escolares para o fracasso escolar e para as altas taxas de evasão entre jovens de baixa renda e oriundos de minorias. Esses trabalhos chamam a atenção para as práticas pedagógicas de professores e professoras, e para as suas interpretações e expectativas em relação a jovens socialmente desfavorecidos (Rist, 1970; Cicourel and Kitsuse, 1963; Rosenthal and Jacobsen, 1968).

De modo geral, as etnografias liberais e os estudos das expectativas docentes de Rist, Rosenthal e Jacobsen, e de outros que expandiram seu foco a fim de examinar, digamos, a forma como gênero e raça eram tratados na escola,[8] culpavam os professores e as professoras pelo fracasso escolar das meninas e de estudantes das minorias e das classes trabalhadoras. Esses estudos sustentavam que as interpretações docentes do vestuário, comportamento e discurso da juventude das minorias e da classe trabalhadora influenciavam profundamente a destinação desproporcional desta juventude desfavorecida a grupos e faixas de menor capacidade acadêmica. Este tipo de pesquisa alavancou um tipo diferente de questão. Mesmo que a abordagem mais qualitativa não fosse suficientemente estrutural, começou, ainda assim, a enfocar de que modo as próprias escolas poderiam estar produzindo desigualdades de classe, gênero e raça. A agenda da pesquisa, no entanto, manteve-se dentro de uma perspectiva limitada, de melhorias, embora deva-se notar que bastante esforço foi dispendido em estratégias intra-escolares, a fim de desenvolver experiências menos sexistas, mais multiculturais, baseadas em algumas dessas pesquisas.

Discursos liberais e política educacional

O traço mais importante da pesquisa liberal de raça, classe e gênero tem sido, provavelmente, segundo apontam Berlowitz, Walkerdine e Rizvi, seu impacto na configuração do discurso da política educacional nos Estados Unidos (Berlowitz, 1984; Walkerdine, 1985; Rizvi, 1985). O poder das posições liberais sobre educação e desigualdade social, sustenta Berlowitz, reside nas suas conexões hegemônicas com os discursos do *establishment* (Berlowitz, 1984). Enquanto "intelectuais das políticas", os teóricos liberais podem explorar a interface estratégica que seu trabalho mantém com as agendas do estado. Contudo, é um

[8] Para uma revisão desta pesquisa, ver Grant and Sleeter (1986).

tanto simplista sustentar, como fazem alguns autores, que a pesquisa liberal é incorporada sem problemas aos referenciais do sistema (Berlowitz, 1984; Jakubowicz, 1985). Há, por exemplo, momentos, tensões e rupturas radicais e fragmentárias que sistematicamente caracterizam a relação entre a intelectualidade liberal e as agendas dominantes. Essas tensões existem mesmo quando as formulações liberais conservam uma afinidade lingüística e instrumental com os discursos do sistema. É também importante compreender, entretanto, que a teoria liberal interage com, beneficia-se de, redireciona e medeia as idéias das teorias sociais mais radicais e as demandas dos movimentos de protesto, bem como as demandas hegemônicas do estado e dos grupos conservadores.[9] É, portanto, fundamentalmente contraditória.

Mas mesmo com essas contradições e com esses momentos parcialmente positivos, há algumas limitações políticas e teóricas relevantes no conjunto das abordagens liberais dominantes no campo da educação. Os intelectuais das correntes dominantes tendem a ver a vida institucional da sociedade estado-unidense em termos atomísticos e restritivos. A educação é, desse modo, em grande parte concebida como separada e desligada da vida econômica e política da sociedade (Gurevitch, 1982). Quando são propostas conexões, como, por exemplo, entre educação e economia, não são enfocadas as relações sistemáticas, mas a preocupação mais restrita com as correlações empíricas entre educação e diferenciais de renda; é enfocada a mudança de atitudes, não de estrutura. As explicações dominantes sobre a educação escolar também têm dispendido pouco esforço para teorizar sobre a relação entre as esferas política, cultural e econômica. De maneira semelhante, a maioria dos teóricos liberais negligencia as interconexões entre as variáveis raça, classe e gênero nos Estados Unidos. Raça, classe e gênero são compreendidos como fenômenos separados que estratificam a sociedade em direções muito diferentes e que produzem divisões sociais na educação escolar e na sala de aula (Apple, 1979). Mais uma vez, presume-se que se as atitudes e o conhecimento sobre a "diferença" podem ser modificados nas escolas, os problemas, de forma lenta mas segura, acabarão por desaparecer.

De modo geral, a educação é vista, a partir dos referenciais dominantes, no sentido estreito e restrito de consumo – aquisição de habilidades e competências para assumir responsabilidades de adulto na vida do trabalho. A educação não é vista como um local de produção em si, dotado de um processo de trabalho distintivamente crivado por relações de raça, classe e gênero. Este não é o caso apenas nas discussões dominantes sobre alunos e alunas, mas também a respeito de outras pessoas envolvidas na educação, professores e professoras particularmente. Na verdade, pouca atenção é dedicada ao ensino enquanto trabalho feminino.[10] A

[9] Ver Apple (1982) e Gintis (1980).

[10] Ver Baker (1977).

maioria dos estudos liberais sobre o ensino como trabalho tem seu foco principal na socialização profissional e ocupacional. As descrições sobre professoras, sob esses referenciais, tendem a ser parciais, descritivos e a-teóricos. Não há análise do patriarcalismo (Apple, 1986). O fato de que a maioria do professorado *são* mulheres permanece um simples dado estatístico, e não como indicação de uma instância importante na qual classe e gênero, de maneira decisiva, interagem e são parcialmente produzidos nas escolas.[11] Por fim, as explicações liberais da educação são extremamente psicologizadas e focalizam diferenças individuais. Tal ênfase tende a viciar o poder da análise liberal quanto à natureza e à efetividade das coletividades baseadas em raça, classe e gênero. É esta ênfase no "indivíduo desvinculado", esta incapacidade de abordar seriamente a verdadeira relação estrutural que se estabelece entre educação escolar e dinâmicas de gênero, de raça e de classe, que acaba por enfraquecer o potencial progressista das abordagens liberais (Sarup, 1986).[12]

3. Raça, classe e gênero na teorização de esquerda

Educadores e educadoras começam pela crítica à base do questionamento e das conclusões geradas no interior dos referenciais liberais, quando tentam entender as relações entre educação, diferença social e desigualdade social. Esta crítica tende a caracterizar a teoria e a prática dominantes como "idealistas" (Carew, 1984). Intelectuais de esquerda têm sustentado que as tentativas de explicar o problema da opressão de raça, classe e gênero na educação escolar estado-unidense em termos de diferenças psicológicas, de atitudes e valores, são claramente inadequadas. Argumentam, mais, que a ênfase liberal no domínio dos valores e da realização individual serve para desviar nossa atenção das relações entre educação escolar, economia política e poder político. Tais argumentos tornaram-se mais complicados na última década; mas, basicamente, autores e autoras de esquerda têm asseverado, por sua vez, que os problemas da diferença social e da desigualdade estão mais firmemente enraizados nas relações e estruturas sócio-econômicas geradas nas sociedades capitalistas, tais como Estados Unidos. Em assim fazendo, sublinharam o fato de que, segundo seu ponto de vista, espaços da economia, e não a escola, são as arenas críticas do capitalismo e os "fulcros da mudança".

Nem todos os educadores e educadoras de esquerda adotaram essa concepção. Nos últimos quinze anos, ou em torno disto, a crescente insatisfação com o

[11] Ver, por exemplo, Lortie (1975) e Dreeben (1970).

[12] Ver também Laclau and Mouffe (1985).

dogmatismo marxista e com análises economicistas da educação estimulou, em parte, o crescimento de uma análise cultural sustentada da educação escolar e da sociedade nos Estados Unidos[13]. Da mesma forma que nas teorias dominantes, as abordagens de esquerda das relações entre educação e raça, classe e gênero não são de modo algum monolíticas. Estas diferentes abordagens dentro da pesquisa educacional de esquerda têm sido descritas como teorias "estruturalistas" ou "culturalistas" da educação.[14] Embora esta classificação não capture inteiramente a gama de nuances da crítica radical atual sobre a educação escolar neste país, chama, não obstante, a atenção para as tensões preponderantes na teorização de esquerda em educação. Pode ser útil, neste ponto do nosso ensaio, retrilhar parte do terreno coberto por intelectuais de esquerda nas últimas décadas.

As primeiras teorias estruturalistas da educação escolar e sociedade nos Estados Unidos

As primeiras críticas radicais sobre educação escolar restringiram, sem muita problematização, as preocupações com a educação nos Estados Unidos à contradição entre capital e trabalho e ao papel da escola na manutenção e reprodução da economia. Nessas críticas, também, pessoas de cor* e mulheres foram definidos amplamente por sua ausência como forças independentes. Assim, esses trabalhos enfatizaram, de forma avassaladora, o papel da escola na manutenção e reprodução da divisão capitalista do trabalho. Talvez a obra *Schooling in Capitalist America*, de Bowles e Gintis, tenha representado o marco inicial dessas descrições estruturalistas da educação escolar (Bowles & Gintis, 1976). A análise da educação nos Estados Unidos neste livro é essencialmente funcionalista.

Para estes autores, as escolas existiam numa relação estreita com a economia. Bowles e Gintis conceberam as características ideológicas e culturais da escola como responsáveis por uma estreita gama de efeitos e determinações socialmente relevantes – aqueles estimulados pela economia. Nas suas palavras, "aspectos

[13] Ver Apple (1979; 1982b; 1986); e Giroux (1983).

[14] Ibid.

* Nota dos editores: os autores utilizam o termo "*people of color*", seguindo o original, aqui traduzido como pessoas de cor, para designar as pessoas não brancas. Embora haja uma discussão sobre isso, pelo fato de que as pessoas brancas também possuem uma cor (branca) e que o uso deste termo poderia estar contribuindo para uma camuflagem da branquidade, muitos preferem, talvez pela falta de outra mais adequada, manter a expressão "*people of color*" porque entendem que o uso de termos, tais como pessoas não-brancas, desloca o referente para a cor branca, dando ênfase à branquidade. Outrossim, mantivemos a expressão porque já era a expressão consagrada à época da primeira publicação do texto, em 1988.

fundamentais da organização escolar reproduzem a relação de dominação e subordinação da esfera econômica" (Bowles & Gintis, 1976, p.125). Deste modo, pela explicação de Bowles e Gintis as escolas reproduziam funcionalmente, ou espelhavam, a classe social e o mercado de trabalho segmentado. A opressão racial e sexual na educação escolar era compreendida, dentro dessas formulações estruturalistas, como efeito das divisões econômicas na sociedade e como subproduto de um conflito mais fundamental entre a classe trabalhadora e seus empregadores capitalistas. O conteúdo específico da opressão racial e sexual era visto como consistindo de ideologias divisionistas orquestradas e arranjadas pelos capitalistas e seus agentes no mercado de trabalho e na empresa Roemer, (1979). O efeito particular de tais estratégias capitalistas, reivindicavam, era o de desorganizar a classe trabalhadora. Uma variante recente dessa explicação do tipo "dividir para conquistar", para os antagonismos raciais e sexuais, foi apresentada recentemente por Edari. Segundo Edari,

> Etnicidade, racismo e sexismo devem ser compreendidos na perspectiva adequada, como formas de mistificação ideológica com o propósito de facilitar a exploração e enfraquecer o poder coletivo da classe trabalhadora. (Edari, 1984, p.8)

De muitas maneiras, então, as primeiras descrições estruturalistas da escola e da sociedade teorizaram a respeito dos fenômenos raciais e sexuais em termos consistentemente negativos, como formas de particularismo pré-capitalista que serviam para desviar ou interromper o drama principal entre a burguesia e a classe trabalhadora (James, 1980). Neste sentido racismo e sexismo eram percebidos como fenômenos mais ou menos intercambiáveis, localizados no seguinte: na evolução e trajetória do desenvolvimento capitalista ocidental rumo a um sistema mundial; na "super-exploração" (a opressão da mulher pelo homem em casa e a escravidão foram duas das primeiras fontes de mais-valia); nas estratégias capitalistas específicas de "dividir e conquistar" uma classe trabalhadora essencialmente passiva; no mercado de trabalho dual ou dividido (a entrada das minorias e das mulheres no mercado de trabalho achata a escala salarial e solapa privilégios gozados por uma aristocracia trabalhadora predominantemente masculina e branca) (Bonacich, 1981; Reich, 1981). A escolarização era apenas um "pálido reflexo" dessas estruturas.

De modo geral, as primeiras explicações estruturalistas da opressão racial e sexual marginalizavam a escola e privilegiavam a economia e as relações de classe. Na medida em que esses antagonismos fundados na raça e no gênero existiam na escola, eram o resultado de causas exógenas localizadas no local de trabalho assalariado e na produção econômica. Esses autores, embora com um quadro mais claro do que muitos teóricos do campo hegemônico a respeito de como a

desigualdade era produzida, quando sustentaram toda a sua avaliação da educação escolar em um modelo base-superestrutura de sociedade pelo qual qualquer atividade significativa fluía da base econômica, perderam de vista a contribuição autônoma e específica da educação escolar para a natureza da vida social e das relações sociais em geral. Devido a isto foram incapazes de lidar adequadamente com o problema do funcionamento relativamente autônomo das estruturas patriarcais e raciais. Neste processo, tiveram também o efeito negativo de ignorar aquilo que alguns dos pesquisadores liberais *haviam* dado como contribuição: uma percepção maior da importância de olhar dentro das escolas a fim de examinar aquilo que as instituições educacionais de fato fazem em termos culturais, políticos e econômicos.

Teorias da reprodução cultural na teorização de esquerda

Educadores e educadoras estado-unidenses de esquerda assumiram, na metade da década de setenta, uma abordagem decididamente mais culturalista da educação, em parte por uma insatisfação com as explicações econômico-estruturais da escola e da sociedade. Queixavam-se da tendência dos críticos educacionais marxistas ortodoxos de: (a) reduzir todas as atividades da escola e da sociedade a operações e exigências da economia; (b) definir classe em termos econômicos estreitos e restritivos; e (c) marginalizar a importância e os efeitos do currículo escolar (Apple, 1979). Insistiam em que as descrições econômico-estruturais da educação ignoravam a ordem interna, a organização autônoma e as relações sociais que caracterizavam especificamente a escola. Estes críticos da escola, como Apple, Anyon e Giroux, descreviam a si próprios como teóricos da reprodução cultural.[15] Apoiando-se muitas vezes no trabalho de sociólogos da educação europeus como Bernstein (1977) e Bourdieu e Passeron (1977) e, ao mesmo tempo, em impulsos próprios da esquerda nos Estados Unidos, esses/as críticos/as culturais tentaram distanciar-se do reducionismo econômico da formulação estruturalista que havia tão claramente subordinado a vida escolar à economia.

Autores como Apple, Giroux, Anyon e Wexler insistiam em que os processos ideológicos e culturais da educação eram relativamente independentes da infra-estrutura econômica da sociedade.[16] No entanto, mesmo com esta "autonomia relativa", o funcionamento interno da pedagogia e do conhecimento escolar ainda constituía um "currículo oculto" que operava em benefício da juventude branca de classe média. Anyon e Apple argumentavam que as escolas legitimavam a cultura

[15] Ver Apple (1979, 1982a); Anyon (1979); e Giroux (1981).

[16] Ibid. Ver também Wexler (1982)

hegemônica dominante anglo-americana.[17] A pergunta importante a ser feita sobre o currículo escolar, um deles levantava, seria "De quem era o conhecimento existente na escola e a que interesses este conhecimento servia?" (Apple, 1979). Esta análise ideológica das implicações estratégicas do conhecimento escolar, de seus silêncios e de suas supressões na história de auto-afirmação do oprimido, foi de fundamental importância. A tentativa explícita de vincular saber e poder também abriu uma gama de possibilidades fecundas para a investigação e a exploração da vida escolar a respeito da formação e da constituição de identidades e representações raciais e sexuais.

Infelizmente, no entanto, esses temas "não-econômicos" foram insuficientemente desenvolvidos na teoria da reprodução cultural e os pesquisadores e as pesquisadoras de esquerda da época lamentavelmente não lhes deram continuidade. Em vez disto, no início de seu trabalho, os/as críticos/as culturalistas da escola escolheram seguir o caminho menos complicado, mas bem sucedido, de interpretar as homologias culturais e ideológicas entre o currículo da escola formal e as divisões de *classe* fora da escola. *Houve*, no entanto, importantes progressos aqui. Como documentaram Apple, Bernstein e outros, uma teoria bipolar de classes era insuficiente para compreender a educação escolar. O papel da "nova classe média" e o conflito intraclasses tornaram-se muito mais claros (Apple, 1982_a; Bernstein, 1977). Além disso, a capacidade de especificar o que estava realmente acontecendo ao trabalho dos professores e professoras à medida que este estava sendo transformado e "desqualificado", e a forma pela qual eles e elas estavam reagindo a essas pressões, constituiu importante avanço sobre as teorias estruturais que viam os professores como simples títeres (Apple, 1982_a). Lamentavelmente, mesmo com esses avanços, os pesquisadores e as pesquisadoras mais culturalistas conservavam, de modo geral, uma prática de pesquisa de venerar os aspectos de classe na avaliação do currículo escolar. E também muito freqüentemente era empregada uma versão determinista de classe. A complexidade das diferenças sociais e econômicas numa formação social poliglota, genuinamente "plural", como os Estados Unidos, não era apreciada. A este respeito foi adiado um exame rigoroso de outros aspectos, que não classe social, da vida escolar nos Estados Unidos.

Nos últimos anos, uma nova escola de teóricos da educação de esquerda assumiu o desafio de formular uma explicação bem mais estruturada da educação escolar, que tem permitido, na vida escolar, a exploração dos aspectos não-econômicos e não centrados na classe social, sem deixar de lado, ao mesmo tempo, as dinâmicas econômicas e de classe. É para este trabalho e suas implicações para a conceitualização de raça, classe e gênero que agora nos voltamos.

---

[17] Ibid. Ver também Collins (1979).

Críticos da escola pós-estruturalista

No final dos anos setenta e no princípio da década de oitenta, a contestação às interpretações neomarxistas da educação escolar e da sociedade – ainda demasiado reducionistas – vieram de duas grandes fontes: uma, a teoria; outra, a vida política. Com respeito à teoria, intelectuais do feminismo e das relações raciais, na Europa e na América do Norte,[18] e autores/as pós-estruturalistas dos campos da linguística, da teoria literária e da psicanálise,[19] chamaram a atenção para a inadequação das explicações reducionistas da sociedade humana baseadas na categoria classe social, para a marginalização das mulheres e das minorias na pesquisa de esquerda, e para o status insuficientemente desenvolvido das conceitualizações da esquerda a respeito da agência e subjetividade humana e dos sistemas de significação. No campo da política houve novos e importantes desenvolvimentos que redundaram no aparecimento de uma pluralidade de movimentos sociais entre os grupos subordinados. Na medida que mulheres, homossexuais, minorias e outros se mobilizaram em torno de agendas claramente não referenciadas na classe social, grupos neoconservadores logo ofereceram, em contraposição, uma agenda expressa num clamoroso populismo autoritário. As categorias ortodoxas de classe simplesmente não podiam enfrentar esses movimentos, que se desenvolviam fora do conceito de classe, e o retrocesso populista de direita expresso no governo e na sociedade em geral. De alguma maneira, as teorias da esquerda sobre a educação escolar e a sociedade no final da década de setenta e início dos anos oitenta pareciam ultrapassadas pelos acontecimentos (Wexleer, 1987). Esses avanços foram estimulados não só pelos movimentos políticos como por algumas novas compreensões importantes sobre o funcionamento do "estado". As formulações anteriores presumiam que todos os aspectos das funções governamentais (inclusive a educação) pareciam reproduzir o que era economicamente "necessário". No entanto, os novos trabalhos teóricos sobre o estado indicavam um processo muito mais complicado no qual o estado freqüentemente tem suas próprias necessidades, necessidades estas que são contraditórias, e que nem sempre dão sustentação ao capital e às classes dominantes. Este enfoque no governo, na esfera política, emprestava apoio às tendências emergentes, nessa tradição de pesquisa, para levantar questões sérias sobre o reducionismo econômico e de classe.[20]

---

[18] Ver McRobbie (1978); O'Brien (1984); Omi & Winant (1986); Sarup (1986); e Weis (1985). O trabalho de Madeleine Arnot e Miriam David, especialmente importante na Inglaterra, teve também um considerável impacto sobre o trabalho nos Estados Unidos. Também importante foi o trabalho de Jane Gaskell no Canadá. Anyon e Apple, da mesma forma, passaram a dar mais atenção à interação entre gênero e classe.

[19] Ver Irigaray (1982); Hicks (1981); Eagleton (1984); e Said (1983).

[20] Ver Apple (1982a); os capítulos de Carnoy e Dale em Apple (1982b); e Carnoy (1984).

Esses desenvolvimentos tiveram importantes efeitos sobre os/as teóricos/as radicais da escola e provocaram reavaliações, autocrítica e o aparecimento de outra inflexão, na forma da teoria educacional crítica, às explicações precedentes, da esquerda, sobre a educação escolar. Talvez tenha sido Wexler em sua obra germinal, *Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge*, quem mais exacerbamente proclamou a crescente insatisfação com o que chamou modelos de "reprodução" e "reflexo" da educação escolar e da sociedade. Wexler sustentou que no discurso da reprodução cultural e econômica, "a atividade humana racional consciente é dissolvida entre os pólos das relações humanas manipuladoras e do férreo sistema legal." Ele enfatizou, além disso, que "a perspectiva reprodutiva do sistema conduz ao esquecimento de que as estruturas sociais são resultado da atividade humana" (Wexler, 1982, p.276).[21] Essa intelectualidade pós-estruturalista procurou enfatizar ainda mais a autonomia relativa da educação escolar, seu papel de mediação mais do que de puro reflexo da economia e, especialmente, a contraditória e contestada natureza das relações sociais no espaço escolar. De grande importância, a classe – e mais tarde a raça e o gênero – não era considerada apenas uma estrutura, mas uma *experiência,* corporificada em atores e culturas vivas. Ela não "acontecia" simplesmente à pessoa. Ela era um *projeto*.

Muitos desses novos rumos foram indicados no livro *Ideology and Practice in Schooling*, que embarcava no ambicioso projeto teórico e empírico de avaliar criticamente a cultura da escola, tanto a "mercadorizada" quanto a "vivida" (Apple & Weis, 1983). Os autores e as autoras ofereciam, neste livro, uma visão interativa da formação social. Seu enfoque ia além de uma visão focada somente na classe social e enfatizava as *interrelações* entre as dinâmicas de raça, classe e gênero. Assim, também tentavam explicitamente resolver, na pesquisa de esquerda, as tensões entre estruturalismo e culturalismo. Combinando técnicas textuais e etnográficas, esses educadores e educadoras dirigiram sua atenção para a vida de estudantes e docentes nas escolas, e demonstraram empiricamente o encadeamento entre prática educacional e as relações de gênero, raça e classe construídas na escola.

Além desses convincentes exemplos de pesquisa textual e qualitativa que penetraram na escola e ajudaram a fortalecer um conjunto mais sutil de reivindicações da esquerda sobre educação e sociedade, estes e outros intelectuais críticos, mais ou menos ao mesmo tempo, alcançaram importantes avanços conceituais ao especificar a natureza dos vínculos entre a escola, o estado e a formação social capitalista, como também a interação das dinâmicas de raça, classe e gênero na educação nos Estados Unidos. Ao mostrar, ainda mais, como a lógica binária das formulações base/superestrutura era fundamentalmente imperfeita,

[21] Ver também o excelente volume de Connell et al. (1982).

esses educadores e educadoras deram maior flexibilidade ao exame da relação da educação escolar com a ideologia, a cultura, a política e a economia (Apple, 1982_a; 1982b; Giroux, 1983). A pesquisa histórica de David Hogan fornece um excelente exemplo disso.[22] Hogan mostra como os embates em torno das questões relativas à educação escolar não apenas refletiam, mas ajudavam a formar dinâmicas de classe nos Estados Unidos. Dessa forma demonstra que as escolas não eram simplesmente espelhos passivos das forças de classe externas a elas.[23] Chama a atenção para a experiência de classe e para a formação da identidade de classe em grupos de trabalhadores nos Estados Unidos, as quais, devido aos padrões históricos do trabalho imigrante, têm caráter profundamente étnico.

Hogan, em sua explicação sobre a "proletarização" da força de trabalho nos Estados Unidos, chama a atenção para uma multiplicidade de espaços de luta de classes e de formação de classe, abrangendo a mobilização de comunidades étnicas, as culturas de trabalho de fábrica, a política educacional e o currículo escolar. As lutas em cada um desses locais ajudaram a formar as relações étnicas e de classe como as vemos hoje. Assim, Hogan abre espaço para uma discussão sobre a natureza dinâmica das sociedades humanas no "nível conjuntural" de análise, no nível dos aspectos específicos e concretos de organização, mobilização, potencial de classe e estratégia. Ou seja, ao mostrar as relações *específicas* entre classe e etnicidade, bem como entre a educação, a economia e a política estatal num momento histórico particular, Hogan consegue documentar como cultura, política e economia realmente interagem. Ajuda também a indicar de que forma podemos ir além do reducionismo de classe de modo a incluir os aspectos relativamente autônomos da etnicidade em nossas teorias.

O trabalho de Hogan mostrou considerável progresso. Demonstrou a importância de incluir mais que uma teoria simplista de relações de classe para a compreensão da educação escolar. Indicou que tínhamos de considerar material ainda mais sofisticado sobre o funcionamento das práticas políticas e culturais, e não apenas a economia. E lembrou-nos de voltar a atenção para o que realmente fazem os grupos de pessoas, e não para estruturas de dominação supostamente inflexíveis.

Ao voltar nossa atenção para o modo como realmente se deu o desenvolvimento de classe, Hogan e outros ajudaram a substituir o enfoque dominante na análise educacional da esquerda, saindo das questões estáticas de composição de classe e reprodução funcional das organizações institucionais de educação na sociedade capitalista, passando a enfatizar a formação política e cultural, a resistência, a consciência, as especificidades dos contextos sociais

[22] Hogan, David. "Education and Class Formation". In Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 32-78.

[23] Ibid. Ver também Reese (1986).

vigentes. Além disso, e de modo interessante, ajudou a iluminar o problema de estabelecer alianças por meio dos campos minados de raça, classe e gênero. Isto claramente complementou a pesquisa textual e qualitativa, que vinha sendo desenvolvida nas escolas, e levou ao desenvolvimento de uma estrutura conceptual mais integrada.

Este modelo conceptual – que dirige nossa atenção para os inter-relacionamentos entre inúmeras dinâmicas e que tenta iluminar sua complexidade ao invés de afastá-las – é conhecido como posição *paralelista.* Embora sujeita à discussão, tornou-se uma das posições mais aceitas na comunidade crítica. Ela afirma que pelo menos *três* dinâmicas são essenciais para a compreensão das escolas e de outras instituições. Estas dinâmicas são raça, gênero e classe. Nenhuma é redutível às outras e classe social não é necessariamente a categoria primária. A posição paralelista também tem levado a uma reavaliação das explicações reducionistas em termos da economia. A economia *é* excepcionalmente poderosa; isto é, afinal de contas, capitalismo. Mais do que considerar a economia como explicação para tudo, pesquisadores e pesquisadoras críticos têm afirmado que há três esferas na vida social – a econômica, a política e a cultural. Estas também estão em contínua interação. São, em essência, as arenas onde operam as dinâmicas de classe, raça e gênero. Diferentemente do que acontece com os modelos de base-superestrutura, aqui é presumido que a ação em uma pode, às vezes, exercer efeito sobre as ações em outra (Apple, 1982_a; 1986; Bowles & Gintis, 1986). A conseqüência é uma teoria da *sobredeterminação,* na qual os processos e resultados do ensino-aprendizagem, e da educação escolar em geral, são produzidos pelas constantes interações entre as três dinâmicas nas três esferas (Fig. 1).

Numa época em que classe e reducionismo econômico ainda desempenham importante papel em nossas explicações, este movimento em direção a uma posição mais paralelista deve ser bem acolhido. A obra feminista socialista sobre a educação, que afirma serem gênero, raça e classe dinâmicas irredutíveis e que cada qual deve ser tomada com a mesma seriedade nas análises do que acontece nas escolas, é olhada cada vez mais favoravelmente (Apple, 1986). A pesquisa com enfoque na raça também tem se tornado cada vez mais respeitada (Troyna & Williams, 1986). Até mesmo o trabalho relativamente mais assentado na economia tem agora reconhecido quão importante é lidar mais adquadamente com o poder cultural e político e o conflito no interior do estado (Carnoy & Levin, 1985). Tem havido, também, maior reconhecimento da eficácia dos movimentos sociais não fundados na categoria classe e dos movimentos que perpassam as linhas de classe, gênero e raça na formação das políticas sociais e educacionais.[24] Assim, o referencial teórico paralelista tem-se provado uma avaliação muito mais sintética

[24] Ibid.; Omi & Winant (1986); e Hunter ((1986).

do funcionamento do poder em comparação às explicações anteriores. Isto não significa, no entanto, que não existam seus próprios problemas.

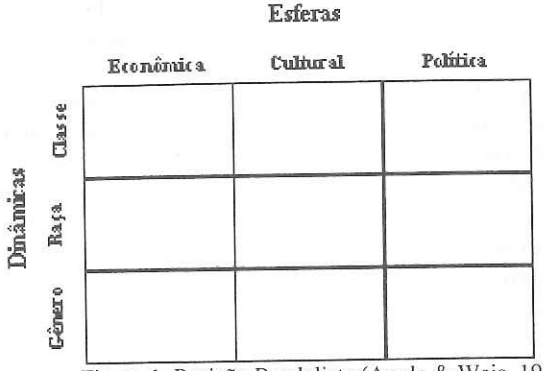

Figura 1. Posição Paralelista (Apple & Weis, 1983)

Embora ainda queiramos sustentar a validade deste modelo de interações como a expressão do caráter da formação social dos Estados Unidos num nível de generalização mais abstrato, este modelo "simétrico" é, de certa forma, limitado em níveis de abstração relativamente "mais baixos" (i.e. quando aplicado em cenários institucionais concretos), conforme observado por autores como Burawoy (1981), Hicks (1981) e Sarup (1986). Desejamos mencionar alguns problemas específicos nesta primeira formulação e corrigí-la em importantes aspectos.

Primeiro, tem-se tornado evidente que em termos de análise conjuntural este modelo não tem sido totalmente adequado. Mostra-se com freqüência excessivamente genérico e perde força e especificidade quando aplicado ao real funcionamento das categorias de raça, classe e gênero em ambientes como escolas e salas de aula. Embora sirva realmente para nos fazer parar e pensar sobre uma área de dinâmicas e esferas mais amplas do que antes, é difícil dar conta das várias voltas e reviravoltas da vida social e política no nível micro, se nossa aplicação da teoria é inadequadamente "elevada" a um nível de abstração muito alto.[25]

Segundo, este modelo, infelizmente, foi, com freqüência, construído de forma estática e de um modo aditivo simplista. As tentativas de especificar as dinâmicas dos fenômenos de raça, classe, e gênero na educação foram muitas vezes formuladas em termos de um sistema de "adições" lineares ou de gradações da opressão (sarup, 1986). Assim, por exemplo, muito da recente discussão promovida pelas feministas liberais, com respeito à feminização da pobreza, apoiou-se na asserção de que as mulheres, como sujeitos de gênero e classe, são

[25] Ver Hall (1986) e a entrevista com Stuart Hall sobre a mesma questão.

duplamente oprimidas (Murphy & Livingstone, 1985). Asserções semelhantes foram feitas em relação às professoras. Spencer, em perspicaz estudo de caso numa escola sobre mulheres professoras, chama a atenção para a dupla opressão a que estão submetidas. Formulado simplesmente, essas mulheres executam árduas tarefas, primeiro com relação ao trabalho doméstico e emocional em casa e, segundo, com respeito ao trabalho de ensinar na sala de aula. A opressão dessas mulheres, no lar, é "adicionada" à opressão que sofrem como professoras trabalhando em sala de aula (Spencer, 1984). Em um modelo de opressão essencialmente aditivo ou incremental, as formas de dominação patriarcal e de classe reproduzem uma a outra, destituídas de problematização. A partir de um modelo deste tipo, considerações sobre a intersecção de raça, classe e gênero negligenciam ocasiões de tensão, contradição e descontinuidade na vida institucional do espaço escolar (Apple, 1986). As dinâmicas de raça, classe e gênero foram, assim, conceptualizadas como tendo efeitos individuais e ininterruptos.

Naturalmente, isto é parcialmente correto. No entanto precisamos perceber estas relações como mais complexas, problemáticas e contraditórias. Uma das mais proveitosas tentativas de conceitualizar estas contradições em nível institucional foi formulada por Emily Hicks. Hicks oferece a tese de que a forma como as relações de raça, classe e gênero operam nas práticas diárias das escolas, locais de trabalho, etc, é *sistematicamente contraditória ou "não-sincrônica"*. Ao invocar o conceito de não-sincronia, Hicks expõe o ponto de vista de que "nas suas relações com sistemas políticos e econômicos, os indivíduos (ou grupos) não partilham tomadas de consciência semelhantes, ou necessidades semelhantes, no mesmo momento" (Hicks, 1981, p.221).

O conceito de não-sincronia começa a alcançar a complexidade das relações de causa e efeito "na prática concreta", por assim dizer. Ele também levanta questões sobre a natureza, o exercício e as múltiplas determinações do poder no terreno comum das práticas cotidianas da escola. O fato é, como sugere Hicks, que as relações dinâmicas de raça, classe e gênero não reproduzem uma à outra de modo desproblematizado. A intersecção dessas relações pode, na verdade, levar a interrupções, descontinuidades, atenuação ou aumento dos efeitos originais de raça, classe ou gênero num contexto social ou num cenário institucional dados. Gilroy, Omi e Winant, e Sarup enfatizaram, na educação e em outros contextos, o fato de que os antagonismos raciais e sexuais podem, com freqüência, cortar num ângulo de 90° a solidariedade de classe (Gilroy, 1982; Omi & Winant, 1986; Sarup, 1986). Winant, assim como Sarup e Omi, aponta para exemplos de diminuição da solidariedade da classe trabalhadora fora da educação, no contexto do antagonismo racial dentro dos sindicatos britânicos e estado-unidenses dominados por brancos. Esses sindicatos apresentam longa história de hostilidade para com as minorias e suas causas (Omi & Winant, 1986; Sarup, 1986). Michael Burawoy chamou a

atenção para exemplos do efeito contrário da intersecção de raça e classe no contexto sul-africano. Neste caso, o modo como operam as contradições de classe, expressas nas diferentes aspirações e interesses materiais de docentes negros de classe média, profissionais de enfermagem, burocratas do estado, etc., e sua contrapartida racial – o proletariado negro banto –, enfraquece a solidariedade racial entre grupos sócio-econômicos radicalmente opostos (Burawoy, 1981). Outros exemplos dessas contradições ocorrem no caso das intersecções de raça, classe e gênero no movimento feminista. Hicks (1981) e Murphy e Livingstone (1985) chamaram a atenção para a alienação das mulheres de minorias, pertencentes à classe trabalhadora, em relação aos movimentos feministas dominados pela classe média branca. É para a literatura sobre as tensões e contradições entre raça, classe e gênero, dentro e fora da educação, que a intelectualidade crítica no campo da educação deve voltar-se agora. Os conceitos-chave de não-sincronia e contradição precisam ser completamente integrados ao modelo paralelista.

Ao mesmo tempo, contudo, precisamos ser cuidadosos para não cair numa interpretação totalmente "estrutural" dessas questões. Isto é, precisamos dar ênfase às dimensões simbólicas, de linguagem, e de significantes das interações sociais e de suas relações integrais, tanto com os sistemas de controle quanto com as estratégias de emancipação.

A ênfase nos símbolos, signos e representações nos autoriza a pensar considerando outras dinâmicas que não a classe, o que tem sido *particularmente* importante para fazer avançar nossa compreensão teórica das formas pelas quais funciona o antagonismo sexual e racial dentro da esfera cultural. Na verdade, não se deve esquecer que por longo tempo autoras mulheres e autores/as de minorias defenderam (em grande parte em oposição à tendência da pesquisa dominante) que o antagonismo racial e a opressão sexual são mediados pela ideologia, pela cultura política e pelas próprias teorias sociais (Pettigrew, 1980; Cruse, 1967). Enquanto a pesquisa marxista ortodoxa, e a neo-marxista, sustentavam que a opressão dos socialmente excluídos era explicada pela exploração capitalista, pela necessidade de mais valia do capitalismo, etc, autoras mulheres e autores/autoras de minorias chamavam a atenção para as formas de desvalorização da auto-imagem, da cultura e da identidade. Para escritores como Baldwin e Shange, as escolas estado-unidenses constituem o solo principal para a produção e a naturalização de mitos, meias-verdades, silêncios e obscurecimentos sobre os socialmente em desvantagem. É com pleno conhecimento da capacidade persuasiva dessas afirmações que teóricos críticos, como Omi e Winant e West, sustentaram que é precisamente nas arenas "não-econômicas" de auto-produção e formação de identidade, como a escola e a igreja, que os afro-americanos têm procurado lutar contra a opressão dos brancos (Omi & Winant, 1986; West, 1982). Somente contemplando essas questões com seriedade, dentro de um modelo paralelista,

podemos superar aquelas tendências, atuais e do passado, do campo teórico de esquerda que, segundo críticos culturais como Jameson e Said, apagam as histórias e as lutas específicas dos oprimidos (Jameson, 1984; Said, 1986). Isto, naturalmente, deve ser feito com plena compreensão de que cultura e identidade são produzidas em um determinado contexto, e com ampla apreensão deste contexto material.

4. Conclusão

A contínua reavaliação dos pilares ortodoxos da sociologia neomarxista da educação, especialmente em relação aos seus temas constituintes básicos, como "modos de produção", "base/superestrutura" e "classe", apresenta claramente a nós, educadores e educadoras de esquerda, o desafio de repensar algumas das plataformas básicas de nossa explicação da reprodução e persistência das diferenças e desigualdades sociais na educação nos Estados Unidos. Acreditamos que o crescente volume da literatura educacional, tanto no campo hegemônico quanto no campo de esquerda, sobre raça, classe e gênero que revisamos neste ensaio, já começou a apontar algumas direções muito importantes. Sabemos agora, por exemplo, onde se localizam algumas das mais importantes tensões, ênfases e lacunas em nossa pesquisa atual sobre diferença e desigualdade social. Acreditamos serem essas "lacunas", "ênfases", "tensões" e descontinuidades exatamente aquilo que deve ser explorado se quisermos começar a desenvolver uma explicação mais adequada das intersecções de raça, classe e gênero na educação. Nesta seção final de nosso artigo, gostaríamos de nos referir brevemente a três áreas que consideramos pontos cruciais de diferença e tensão entre e dentro das abordagens hegemônicas e críticas à raça, classe e gênero na literatura educacional. Estas três áreas podem ser resumidas como: (a) distinção estrutura-cultura; (b) abordagem teórica e metodológica macro versus micro do problema de raça, classe e gênero; (c) teoria versus prática.

A. Estrutura e cultura

Para começar, estamos convictos de que não se pode descartar a ênfase liberal nos valores como o terreno da motivação social para a manutenção e a persistência das desigualdes de raça, classe e gênero. O principal mérito teórico e prático desta posição liberal se apoia no fato de que ela procura restaurar a agência humana no projeto de avaliar a relação entre diferenças sociais e educação. Assim, para os

críticos da escola liberal, em seu exame do antagonismo de raça, gênero e classe na educação, é a agência ativa e as subjetividades de estudantes e docentes o que realmente importa e que pode, com perdão do trocadilho, fazer a diferença. O problema aqui, como mostramos, é que tal ênfase na ação individual (agência) resulta com freqüência na subteorização da efetividade das estruturas sociais e econômicas. A este respeito, também, os teóricos liberais da educação freqüentemente perdem a coletividade social como possibilidade para melhor explorar as causas e efeitos daqueles antagonismos.

Esta tensão entre estrutura e agência é também vigorosamente manifestada no discurso das esquerdas. Os críticos culturalistas têm, com efeito, procurado recolocar a subjetividade, a cultura, a linguagem e a agência nos debates sobre diferença e desigualdade sociais na educação nos Estados Unidos. Este desenvolvimento teórico verificou-se, parcialmente, em resposta ao trabalho inicial dos críticos estruturalistas da escola, de esquerda, que tendiam a subordinar agência, significado e subjetividade a estruturas econômicas (como o local de trabalho) exógenas à escola. Acreditamos, no entanto, que os futuros esforços teóricos dos educadores e educadoras de esquerda para compreender a operação da diferença social devem tentar reconciliar esses modos, aparentemente distintos (estrutural versus cultural), de apropriação das contradições centrais da escola e da sociedade. Este tem sido, em parte, o projeto do mais recente trabalho dos educadores e educadoras críticos. Mas muito do esforço para desenvolver um modelo interativo tem sido ainda concentrado principalmente na idéia de classe e não suficientemente na intersecção de raça, classe e gênero. Dessa forma, um primeiro passo rumo a uma teorização provisória das intersecções de raça, classe e gênero na educação, deve envolver um desafio às arenas tradicionalmente tidas como forjadas no conceito de classe, tais como o processo de trabalho assalariado, o estado, a esfera da produção, etc. Isto deve significar, em parte, elaborar as dimensões raciais e patriarcais particulares do estado, o processo de trabalho assalariado e não-assalariado, e assim por diante. De que modo a formação racial e patriarcal operam na sociedade? Onde e como se reproduzem e contradizem mutuamente? De que modo as três dinâmicas – raça, gênero e classe – interagem constantemente? Funcionam do mesmo modo nas esferas econômica, cultural e política? São estas perguntas que precisam ser feitas ao mesmo tempo que continuamos a examinar como cada dinâmica age a partir de seu próprio poder individual. É nossa responsabilidade teórica, como educadores e educadoras radicais, mostrar onde e como esses antagonismos de raça e de gênero se relacionam com as dinâmicas de classe que têm estado no centro de nossa atenção por tanto tempo.

B. Macroperspectivas versus microperspectivas

Como indicamos neste capítulo, as tentativas anteriores de conceptualizar as relações entre raça, gênero e classe foram formuladas em nível muito abstrato. Além do mais, tais abordagens assumiram modelos simples, lineares e aditivos de dominação de classe e gênero, como nas formulações da "dupla opressão" que examinamos. Como manifestou Sarup, de modo bastante persuasivo, esses modelos aditivos têm simplesmente facrassado em apreender os graus de nuance, variabilidade, descontinuidade e multiplicidade de histórias e "realidades" existentes no ambiente escolar (Sarup, 1986). De modo semelhante, tanto Omi e Winant quanto Burawoy também apontaram para o fato de que a intersecção de raça e classe pode levar, por exemplo, ao aumento ou diminuição da solidariedade racial, dependendo das contingências e das variáveis de cada contexto. Tudo isto indica a necessidade urgente de trabalho teórico e prático articulado a partir daquilo que normalmente se vive (Omi & Winant, 1986; Burawoy, 1981).[26] Precisamos ser capazes de especificar mais diretamente as formas pelas quais as variáveis raça, classe e gênero, com todas as suas contradições, operam no cenário educacional.

Sejamos claros sobre o que está em questão aqui. Acreditamos que a intuição radical de que formas de dominação de raça, de gênero e de classe estão implicadas e devem ser compreendidas no contexto do desenvolvimento de macroestruturas capitalistas e patriarcais está basicamente correta, desde que contemple o funcionamento relativamente autônomo do estado com a devida importância.

Esta visão distante e geral, no entanto, apenas nos fornece um mapa genérico de relações. Não nos diz como podemos ir, no concreto, de um ponto a outro. Por outro lado, a inadequada ênfase liberal na motivação individual e na ação racional como termos de referência para o comportamento "normal" situa racismo, classismo e sexismo como atitudes e ações idiossincráticas, arbitrárias e anômalas. Isto nos obriga a abandonar as explicações materialistas desses antagonismos sociais e a recorrer à psicologia diferencial e assim por diante. O ônus e a responsabilidade pela opressão das mulheres e das minorias raciais são colocados justamente sobre os ombros dessas irracionais ou autoritárias personalidades individuais (Henriques et al., 1984). Ainda mais problemático é o fato de que a mudança e a transformação dessas relações opressivas condicionam a mudança dos indivíduos e seu retorno ao cumprimento das normas racionais que supostamente orientam a sociedade e suas instituições sociais. É desnecessário dizer que a evidência histórica e a persistência da opressão de classe, gênero e raça vão contra a natureza desta tese e as respostas programáticas que ela precipitou.

---

[26] Sobre essa questão da articulação teórica-prática em diferentes contextos ("middle range" theories, no original), ver Hall (1986) e Scott and Kerkvliet, *Everyday Forms of Peasant Resistance in South-east Asia.*

Contrastando com esta visão microestrutural crítico-liberal, a ênfase macroestrutural dos educadores e das educadoras de esquerda chama nossa atenção para o fato de que as formas de dominação de raça, classe e gênero estão profundamente implicadas na organização fundamental de sociedades humanas específicas, assim como no desenvolvimento do capitalismo como um sistema mundial e na elaboração de uma divisão internacional do trabalho. Desta forma, somos capazes de compreender raça, classe e gênero como categorias profundamente sociais e históricas. A dominação de raça e gênero, assim como a dominação de classe, são assim especificadas no nível das coletividades sociais e suas relações diferenciais com a propriedade, distribuição e troca de mercadorias e serviços na sociedade. Mas este nível de abstração não nos permite capturar o modo por intermédio do qual essas dinâmicas operam nos contextos conjunturais de instituições sociais, tais como as escolas. O que necessitamos, portanto, é de uma teoria provisória das diferenças sociais que permita uma ênfase mais conjuntural. Precisamos de uma pesquisa teórica e prática articulada que possa combinar macro e micro-análises de maneira que nos permita compor vínculos vitais entre nossas explicações de como forças estruturais mais amplas operam numa sociedade capitalista, racista e patriarcal, e as relações sociais mais contextuais e nuançadas de nossas escolas. Neste sentido, também será necessário especificar essas dinâmicas de raça, classe e gênero de tal modo que levemos em conta o que Hicks chama de "natureza multivocal e multitonal da subjetividade humana e dos conflitos humanos" no ambiente educacional (Hicks, 1981).

C. Teoria e prática

As abordagens de esquerda e neo-marxistas das diferenças sociais e das desigualdades na educação têm sido consideradas pouco programáticas, com poucas alternativas práticas (Mullard, 1985). Diferentemente, os/as educadores/as liberais têm sido criticados por prestar pouca atenção à teoria e ao rigor conceptual em suas formulações sobre a educação (Hurn, 1979). Esta bifurcação é, em parte, ilusória. Os críticos da educação, tanto os liberais quanto os de esquerda, incorporam e recorrem a aspectos da teoria e da prática em seus trabalhos. A tensão entre teoria e prática na pesquisa contemporânea põe em foco, no entanto, um tópico muito mais importante – isto é, que a produção de teoria e pesquisa em educação é, em si mesma, um terreno de luta ideológica e política. Podemos as vezes esquecer que nos corredores da academia, lutas oblíquas, mas freqüentemente muito diretas, em torno de credibilidade e ascendência, vêm sendo travadas dentro e entre "comunidades" de discursos sobre currículo e educação.

A este respeito, as teorias conservadoras e liberais hegemônicas têm procurado se apropriar, na linguagem, dos significados de "prática", "prático", "pragmático", etc. para descrever somente o que elas fazem. Prática, nos discursos hegemônicos, tem muitas vezes significado as estipulações de programas que "funcionam", de políticas designadas para operar dentro das regras e termos de referência das estruturas institucionais existentes. Prática, neste sentido hegemônico, no máximo leva em consideração as modificações progressivas necessárias para a manutenção das estruturas institucionais e das relações de poder. Por isso, a variedade de programas especiais para a juventude "em risco", os currículos multiculturais, etc. são, neste caráter, produtos de tentativas liberais para incorporar e redirecionar as demandas de mudanças educacionais fundamentais feitas pelas minorias e pelas mulheres. Estas demandas radicais são então convertidas em "funcional", prático", enfim, na política educacional hegemônica. Alguns desses programas verdadeiramente mostram potencial mas quase sempre permanecem despolitizados, não suficientemente ligados a movimentos mais amplos.

Como contraste, o trabalho teórico radical em educação tem buscado expor e demonstrar criticamente as limitações e o caráter opressivo de muitas estruturas educacionais, de currículos escolares e recursos diferenciados para os grupos socialmente excluídos. Os críticos radicais têm procurado, direta ou indiretamente, advogar estratégias para mudanças fundamentais no conteúdo curricular, nas práticas pedagógicas e nas estruturas sociais.[27] Isto, então, num sentido geral faz parte da visão ideológica presente na prática dos intelectuais radicais. Como educadores e educadoras comprometidos com a expansão da democracia em todas as suas formas, nunca devemos abandonar a noção de que o trabalho teórico comprometido é em si mesmo uma *prática* valiosa e necessária (se, e *apenas* se, estiver também ligado a ações concretas de pessoas reais em instituições reais para criar relações culturais, políticas e econômicas democráticas).

Dito isto, no entanto, é importante reconhecer que as teorias educacionais de esquerda devem tratar da formulação real de políticas e da tomada de decisões, i.e., precisamente aquelas áreas da pesquisa educacional que os críticos liberais da escola rotularam como "práticas". Como assinalaram Troyna e Williams, a formulação de políticas e a tomada de decisões dentro do estado e do sistema educacional constituem um processo político no qual as mulheres, as minorias e a juventude social e economicamente excluída são privados de direitos e têm seus interesses e demandas deslegitimados (Troyna & Williams, 1986). É exatamente esta arena de tomada de decisão, de formação de políticas, e de formulação de regras instrumentais, que definem as dimensões formais da escolarização, na qual

[27] Ver, por exemplo, Freire (1968); Shor (1980); e os trabalhos de Apple e Giroux referenciados previamente.

os educadores e as educadoras de esquerda com muita freqüência são superados em termos de número, de organização e de estratégia (Said, 1983). A menos que foquemos diretamente a questão do que deve ser feito neste nível, que ofereçamos nossa análise criticamente embasada, seremos deixados de lado, olhando como a restauração conservadora reconstrói a educação em torno de seus próprios princípios de dominação de raça, gênero e classe.

O problema da prática desde uma perspectiva crítica é, então, essencial. Como Aronowitz e Giroux afirmam de modo perceptivo, tornamo-nos mais sofisticados na "linguagem da crítica," uma crítica que, como mostramos neste capítulo, tem feito considerável progresso. Contudo, ainda não construímos suficientemente uma "linguagem da possibilidade". Temos poucas descrições de práticas exemplares nas quais modelos de ação educacional – baseados nas críticas da relação entre educação e poder diferencial – realmente fazem uma diferença. Carecemos de exemplos daquilo que um de nós chamou de reformas não-reformistas, programas que funcionem nos problemas diários das políticas e das práticas curriculares e pedagógicas *e* que também mostrem, para além deles mesmos, o caminho para novas possibilidades de ações culturais, políticas e econômicas organizadas (Apple, 1982_a). Já existem recursos disponíveis para esta linguagem da possibilidade na literatura da pedagogia feminista e da educação anti-racista. Colocar estes exemplos diante de nossas atividades seria um importante passo na direção certa. Ao tomar raça e gênero mais seriamente em todos os níveis, podemos criar um movimento considerável, para além das limitações colocadas pelas teorias e práticas existentes. Apenas desta forma iremos além das explicações biológicas dos conservadores, das esperanças individualistas e ingênuas dos liberais, e das quase cínicas posições economicistas dos marxistas ortodoxos.

As teorias sobre o modo como interagem raça, classe e gênero, e como atua o poder econômico, social e político – na educação – precisam de fato tornar-se mais e mais sutis, com o reconhecimento do status paralelo de cada. Uma estrutura paralelista não-sincrônica ainda está por ser inteiramente articulada. Mas precisamos também recordar a que se referem todos esses esforços teóricos. A vida política, econômica e cultural de pessoas reais – de crianças reais, de homens e mulheres reais, de pessoas reais de diferentes raças, nas escolas e em outros locais – não está submetida a relações teóricas, mas a relações vividas, em termos de poder diferencial. Essas relações não são abstratas, mas experienciadas de modo que ou ajudam ou ferem grupos identificáveis de pessoas, de um jeito perfeitamente visível. Por isso, precisamos realmente de avanços conceituais. Mas também se aprende a ver com mais clareza por intermédio da ação política.

Referências Bibliográficas

Adorno, Theodor et al. *The authoritarian personality*. New York: Harper, 1950.

Allport, Gordon. *The nature of prejudice*. New York: Anchor, 1958.

Altbach, Philip & Kelly, Gail (eds.) *Education and colonialism*. New York: Longman, 1978.

Anyon, Jean. "Ideology and U.S. History Textbooks". *Harvard educational review*, 49, August 1979, p. 361-386.

Apple, Michael W. & Weis, Lois (eds.) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.

Apple, Michael W. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982_b.

_____. *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982_a.

_____. *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979.

_____. *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Baker, Gwendolyn. "Multicultural Imperatives for Curriculum Development in Teacher Education". *Journal of research and development in education*, 2, Fall 1977, p. 70-83.

Barton, Len & Walker, Stephen (eds.) *Race, Class and Education*. London: Croom Helm, 1983.

Berlowitz, Marvin. "Multicultural Education: Fallacies and Alternatives". In: Berlowitz, Marvin & Edari, Ronald (eds.) *Racism and the Denial of human rights: Beyond ethnicity*. Minneapolis: Marxist Educational Press, 1984, p. 129-136.

Bernstein, Basil. *Class, codes and control*. Volume 3, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977.

Bonacich, Edna. "Capitalism and Race Relations in South Africa: A Split Labor Market Analysis". In: Zeitlin, Maurice (ed.) *Political power and social theory*, Volume 2, Greenwich: JAI Press, 1981, p. 239-277.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. *Reproduction in education - Society and culture*. Beverly Hills: Sage, 1977.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

_____. *Capitalism and democracy*. New York: Basic Books, 1986.

Burawoy, Michael. "The Capitalist State in South Africa". In: Zeitlin, Maurice (ed.) *Political power and social theory*, Volume 2, Greenwich: JAI Press, 1981, p. 279-335.

Carby, Hazel. "Schooling in Babylon". In: Centre for Contemporary Cultural Studies (eds.) *The empire strikes back*. London: Hutchinson, 1982, p. 183-211.

Carew, Jan. "Fulcrums of Change". *Race and Class*, 2, Autumn 1984, p. 1-14.

Carnoy, Martin & Levin, Henry. *Schooling and work in the democratic store*. Stanford: Stanford University Press, 1985.

Carnoy, Martin. *The state and political theory*. Princeton: Princeton University Press, 1984.

Charters, W. W. *Curriculum construction*. New York: Arno Press, 1971.

Cicourel, Aaron & Kitsuse, John. *The educational decision makers*. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1963.

Coleman, James et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

Collins, Randall. *The credential society*. New York: Academic Press, 1979.

Connell, R. W. et al. *Making the difference*. Boston: George Alien and Unwin, 1982.

Cruse, Harold. *The crisis of the negro intellectual*. New York: Merrow, 1967.

Dreeben, Robert. *On what Is learned in school*. Reading: Addison-Wesley, 1968.

_____. *The nature of teaching*. Glenview: Scott Foresman, 1970.

Eagleton, Terry. *The function of criticism*. London: Verse, 1984.

Easton, David. *A framework for political analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

Edari, Ronald. "Racial Minorities and Forms of Ideological Mystification". In: Berlowitz, Marvin and Edari, Ronald (eds.) *Racism and the denial of human rights: Beyond ethnicity*. Minneapolis: Marxist Educational Press, 1984, p. 129-136.

Elstain, Jean B. "The New Feminist Scholarship". *Salmagundi 70-71*, Spring/Summer 1986, p. 3-26.

Everhart, Robert. *Reading, writing and resistance*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983.

Eysenk, Hans. *The intelligence controversy*. New York: Wiley, 1981.

Foucault, Michael. *Discipline and punish*. New York: Pantheon, 1977.

Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1968.

Gilroy, Paul. "Steppin' Out of Babylon: Race, Class and Autonomy". In: Centre for Contemporary Cultural Studies (eds.) *The empire strikes back*. London: Hutchinson, 1982, p. 278-314.

Gintis, Herbert. "Communication and Politics". *Socialist review* 10, March-June 1980, p. 189-232.

Giroux, Henry. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.

_____. *Theory and restance in education*. South Hadley: Bergin and Garvey, 1983.

Gould, Stephen Jay. *The mismeasure of man*. New York: Norton, 1981.

Grant, Carl and Sleeter, Christine. "Race, Class and Gender in Education". *Review of educational research*, 56, Summer 1986, p. 195-211.

Gurevitch, Michael et al. *Culture, society and the media*. London: Methuen, 1982.

Hall, Stuart. "Gramsci's Relevance to the Analysis of Racism and Ethnicity". *Communication inquiry*, 10, Summer 1986, p. 5-27.

Henriques, Julian et al. *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. New York: Methuen, 1984.

Hicks, Emily "Cultural Marxism: Nonsychrony and Feminist Practice". In: Sargent, Lydia (ed.) *Women and revolution*. Boston: South End Press, 1981.

Hunter, Allen. "Children in the Service of Conservatism", unpublished paper, Department of History, University of Wisconsin – Madison, 1986.

Hurn, Christopher. *The limits and possibilities of schooling*. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

Irigaray, Luce. *This sex which Is not one*. New York: Cornell, 1985.

Jakubowicz, A. "State and Ethnicity: Multiculturalism as Ideology". In: Rizvi, Fazal (ed.) *Multiculturalism as an educational policy*. Geelong: Deakin University Press, 1985, p. 43-63.

James, C. L. R. *Spheres of existence: Selected writings*. Westport: Hill, 1980.

Jameson, Fredric. "Post Modernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism", *New left review*, 146, July-August 1984, p. 53-111.

Jencks, Christopher et al. *Inequality*. New York: Basic Books, 1972.

Kuhn, Annette. *Women's pictures*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso, 1985.

Lortie, Dan. *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

McRobbie, Angela. "Working Class Girls and the Culture of Femininity". In: Women's Studies Group (ed.). *Women take issue*. London: Hutchinson, 1978, p. 96-108.

Moynihan, Patrick and Glazer, Nathan. *Beyond the melting pot*. Cambridge: MIT Press and Harvard, 1963.

Mullard, Chris. "Racism and School: History, Policy and Practice". In: Rizvi, Fazal (ed.) *Multiculturalism as an educational policy*. Geelong: Deakin University Press, 1985, p. 64-81.

Murphy, Lindsay & Livingstone, Jonathan. "Racism and the Limits of Radical Feminism". *Race and class*, 26, Spring 1985.

Myrdal, Gunner. *An american dilemma*. New York: Harper, 1944.

Nkomo, Mokubung. *Student culture and activism in black south african universities.* Westport: Greenwood Press, 1984.

O'Brien, Mary. "The Commatization of Women: Patriarchal Fetishism in the Sociology of Education". *Interchange* 15, n° 2, 1984, p. 43-60.

Omi, Michael & Winant, Howard. *Racial formation in the united states.* New York: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Parsons, Talcott. "The School Class as a Social System". *Harvard educational review*, 29, Fall 1959, p. 297-318.

Pettigrew, Thomas. *The sociology of race relations: Reflections and reform.* New York: Free Press, 1980.

Reese, William. *Power and the promise of school reform.* New York: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Reich, Michael. *Racial inequality.* Princeton: Princeton University Press, 1981.

Rist, Ray. "Social Class and Teacher Expectations". *Harvard educational review*, 40, August 1970, p. 411-451.

Rizvi, Fazal (ed.) *Multiculturalism as an educational policy.* Geelong: Deakin University Press, 1985.

Roemer, John. "Divide and Conquer: Microfoundations of a Marxian Theory of Wage Discrimination". *Bell journal of economics*, 10, Autumn 1979, p. 695-705.

Rosenthal, Richard & Jacobsen, Lenore. *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Said, Edward. "Intellectuals in the Post-Colonial World", *Salmagundi*, 70-71, Spring/Summer 1986, p. 44-64.

_____. *The world, the text and the critic.* Cambridge: Harvard University Press, 1983.

Sarup, Madan. *The politics of multiracial education.* New York: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Selden, Steven. "Educational Policy and Biological Science". *Teachers college record 87*, Fall 1985, p. 35-51.

Sewell, William & Hauser, Robert. *Education, occupation and earnings.* New York: Academic Press, 1975.

Sexton, Patricia. *Education and income.* New York: Viking, 1961.

Shor, Ira. *Critical teaching and everyday life.* Boston: South End Press, 1980

Spencer, Dee. "The Home and School Lives of Women Teachers". *The elementary school journal,* 84, January 1984, p. 283-298.

Spencer, Herbert. *Essay: Scientific, political and speculative.* New York: D. Appleton, 1892.

Thomas, W. J. *The child in America.* New York: Knopf, 1928.

Troyna, Barry and Williams, Jenny. *Racism, education and the state.* London: Croom Helm, 1986.

Walkerdine, Valerie. "Developmental Psychology and the Child-Centered Pedagogy". In: Henriques, et al., *Changing the subject*; and Rizvi, Fazal (ed.). *Multiculturalism as an educational policy*. Geelong: Deakin University Press, 1985.

Weis, Lois. *Between two worlds*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985.

West, Cornell. *Prophecy and deliverance*. Philadelphia: Westminster, 1982.

Wexler, Philip. "Structure, Text and Subject". In: Apple, Michael W. (ed.) *Cultural and economic reproduction in education*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982b.

_____. *Social analysis and education: after the new sociology of education*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1987.

_____. *The sociology of education: Beyond equallity*. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1976.

Whitty, Geoff. *Sociology and school knowledge*. New York: Methuen, 1985

Willis, Paul. *Learning to labor*. New York: Columbia University Press, 1981.

Zeitlin, Maurice (ed.) *Political power and social theory*, Volume 2, Greenwich: JAI Press, 1981.

CAPÍTULO 2

RESISTÊNCIA: UMA CATEGORIA EM DISCUSSÃO

Neuza Maria Guareschi
Faculdade de Psicologia – PUC/RS

Nos últimos anos significativos trabalhos foram escritos sobre resistência. Não estou me referindo à resistência como uma conseqüência, ou um resultado de estudos com grupos, movimentos, ações sociais, reações coletivas ou mesmo comportamentos individuais. Tais produções, de fato, marcaram uma presença significativa no campo da nova sociologia da educação, estudos culturais e da ciência social em geral, ligando resistência principalmente a estudos nas áreas de classe, gênero, raça, etnia e orientação sexual. Nesse campo, por exemplo, podemos ressaltar os trabalhos de Anyon (1981), McRobbie (1978) McCarthy e Warren, C. (1993), Weis e Fine (1993), Anderson e Collins (1994) e Goldberg (1994), entre outros. Podemos, contudo, perceber, dentro da literatura sobre a nova sociologia da educação, como uma teoria ou como um conceito mais amplo desenvolvido epistemologicamente e com pressupostos estruturados, alcançou seu ponto mais alto no final da década de 70 e nos meados da de 80. Os trabalhos que mais de perto se aproximaram desse enfoque são Willis (1977), Apple (1982), Giroux (1981, 1983a e 1983b), Aggleton e Whitty (1985), Aggleton (1987) e Fernandes (1988). Não é por acaso que o conceito de resistência começou a ser discutido nessa época dentro desse referencial teórico. Isso está relacionado com o movimento, na educação, que primeiramente teve de deixar para trás a visão parsoniana de escola, que defendia que as escolas eram instituições neutras com a finalidade de fornecer aos estudantes o conhecimento e habilidades de que eles necessitavam para viver em sociedade. Em seguida, esse movimento necessitou enfrentar teorias que reduziam as escolas a um simples espelho de reprodução do sistema capitalista. Desse modo, a teoria da resistência aparece nesse contexto opondo-se àquelas teorias de reprodução social que ligavam o sistema do modo de produção nas sociedades capitalistas ao sistema estrutural e pedagógico nas escolas. Como se sabe, essas teorias assumem as escolas como instituições que servem a esse sistema, pelo fato de reproduzirem as relações sociais de dominação que mantêm o poder hegemônico da classe dominante. Portanto, está implícito que os estudos sobre resistência nascem dentro de um movimento teórico que

objetivava problematizar o conhecimento incorporado no currículo. Segundo a visão de Fernandes[1]:

> A teoria da resistência aparece dentro do campo da nova sociologia da educação, procurando superar tanto o determinismo estrutural funcionalista e a perspectiva especulativa da relativa autonomia da escola que, como regra, está inerente às formulações das teorias da reprodução social e cultural. A teoria da resistência começa com uma visão dialética de análise, que dá um sentido à articulação entre determinantes estruturais que tendem a ser reprodutivos, e ações humanas essencialmente resistentes. As ações humanas se apresentam como um elo de mediação entre os determinantes estruturais e os acontecimentos experienciados (1988, p. 170-71).

O presente trabalho visa discutir as dificuldades teóricas em conceituar o que é e o que não é resistência. Antes de tudo, porém, é importante esclarecer que, embora a discussão sobre resistência, nesse trabalho, tome uma seqüência que pode parecer linear num sentido histórico e teórico, isso não corresponde à realidade da sua prática. A fim de garantir uma melhor organização, apresentarei primeiro as considerações teóricas da Teoria da Reprodução Social; em seguida, serão feitas considerações sobre a Teoria da Reprodução Cultural; finalmente, faremos uma discussão teórica sobre o conceito de resistência dentro do quadro referencial das teorias sociais culturais críticas e dos estudos culturais. Deve-se ainda somar a tudo isso que o movimento teórico de resistência, bem como as Teorias da Reprodução Social e Cultural, são mais complexas e mais contraditórias do que possam parecer, isto é, elas se entrecruzam e se sobrepõem. Por exemplo, depois que o trabalho de Willis, *Learning to Labor*, apareceu em 1977, enfatizando o conceito de resistência e mostrando a importância de uma contracultura entre os jovens estudantes da classe trabalhadora, a obra de Apple, *Ideology and Curriculum*, de 1979, ressalta importantes aspectos no referencial teórico da reprodução social e cultura da escola.

Teorias da Reprodução Social

As teorias da reprodução social enfatizam as relações entre o processo de escolarização e a estrutura econômica das sociedades capitalistas. As duas maiores formulações que podem ser discutidas aqui, são as conhecidas obras de Althusser (1971) e Bowles e Gintis (1976). Ambas compartilham o pressuposto de que as escolas constituem o elemento mais importante na reprodução da divisão social das classes nas sociedades capitalistas industrializadas. Para Althusser, a escola é um

[1] Todas as citações de originais em Inglês foram traduzidas por Pedrinho Guareschi.

aparelho ideológico de estado que tem como tarefa fundamental inculcar a subjugação ideológica a fim de reproduzir a força de trabalho e as relações sociais que mantêm a base econômica e, conseqüentemente, o poder hegemônico da classe dominante. Na análise que Althusser faz da escola, a ideologia comporta duas funções importantes: primeiro, ela possui uma existência material nos rituais, práticas e processos sociais que estruturam as tarefas cotidianas da escola; em segundo lugar, a ideologia não produz nem a consciência, nem uma obediência passiva deliberada. Em vez disso, ela funciona como um sistema de representações, produzindo sentidos e idéias que estruturam o inconsciente dos estudantes. "O objetivo é induzir neles uma relação imaginária com suas condições reais de existência" (Althusser, 1971, p. 162). Muitos cientistas sociais criticam a teoria da reprodução de Althusser. Uma das principais críticas refere-se à concepção não dialética de ideologia. Giroux (1983a), por exemplo, aponta dois aspectos críticos desse conceito. Primeiro, o autor coloca que o conceito de ideologia de Althusser "se desintegra numa teoria de dominação que restringe seu significado a tal ponto que ela se apresenta como uma 'força' capaz de invalidar ou afastar qualquer tipo de resistência". Nesse caso, "ideologia não é apenas um momento negativo na experiência vivida dos seres humanos; seu *locus* de operação ao nível do inconsciente apresenta-se como tornando-o imune a um auto-criticismo reflexivo" (p.82). Em segundo lugar, Giroux (1983a) afirma que o tratamento não dialético de ideologia "se torna um meio institucional de opressão que parece funcionar tão eficientemente que o estado e seus aparelhos ideológicos são apresentados como parte de uma fantasia estática e administrativa". Desse modo, o autor afirma que a escola e outros espaços "parecem livres até mesmo dos mais leves vestígios de conflito, contradição, e luta" (p.82). Além de não dar conta de apresentar uma compreensão dialética de ideologia, Althusser também compromete a noção de poder, dando a impressão de eliminar a capacidade de ação dos seres humanos. Isso, conseqüentemente, reduz a perspectiva de trabalhar com escolas como uma instituição que possua uma autonomia relativa.

Em vez de enfatizar o papel das escolas como um aparelho ideológico de estado, Bowles e Gintis (1976) empregam a noção do princípio de correspondência. O princípio de correspondência significa os padrões hierarquicamente estruturados de valores, normas e habilidades que caracterizam a força de trabalho e a dinâmica da prática diária das salas de aula. As relações sociais da sala de aula inculcam nos estudantes as atitudes e disposições necessárias para a aceitação dos imperativos sociais e econômicos da economia capitalista (Bowles e Gintis, 1976). Isso pode ser explicado por intermédio do que esses autores crêem ser as duas funções das escolas na sociedade capitalista. Uma função, é a reprodução do processo de trabalho necessária para a acumulação do capital. Isso é conseguido nas escolas por meio da seleção e treinamento diferenciados com respeito às dimensões de classe, gênero e raça, e separa os alunos com as "habilidades técnicas e cognitivas necessárias para um desempenho adequado no trabalho" (Bowles e Gintis, 1976, p. 129). A outra função,

exige a reprodução daquelas formas de consciência, disposições e valores essenciais para a manutenção de "instituições e relações sociais que facilitam a transformação de trabalho em lucro" (ibid). A teoria da correspondência foi amplamente criticada por muitos teóricos da educação, mas os críticos que mais se distinguiram são Apple (1980, 1982) e Giroux (1981, 1983a, 1983b). Giroux (1983[a], p. 85), enfatiza que o que foi deixado de lado, na noção de correspondência,

> não é apenas a resistência, mas também toda tentativa de delinear as maneiras complexas pelas quais as subjetividades da classe trabalhadora são constituídas. Em vez de uma análise da maneira como as várias situações com seu complexo de ideologias e diferentes níveis de pressões estruturais funcionam para produzir uma classe trabalhadora marcada por uma variedade de diferenças, nós nos deparamos com uma imagem hegemônica da vida da classe trabalhadora moldada apenas pela lógica da dominação.

As limitações da teoria educacional da correspondência nas sociedades capitalistas podem também ser constatadas em outros comentários desse autor:

> ... a natureza não dialética da ideologia encontrada na teoria da correspondência não ajuda a compreender como a hegemonia ideológica é mediada tanto dentro, como entre as escolas e outras instituições ideológicas. Mais especificamente, não mostra como a ideologia dominante sofre muitas vezes resistência, como é rejeitada, e redefinida pelo conjunto de significados que os alunos e professores possuem (Giroux, 1981, p. 98).

Apple deixa evidente a ausência da noção de resistência na teoria da correspondência quando afirma que "se as escolas são totalmente determinadas e não podem ser mais que espelhos das relações econômicas externas a elas, então nada pode ser feito dentro da esfera educacional" (1980, p. 6). Na introdução duma coleção por ele editada sobre reprodução cultural e econômica Apple também argumenta que:

> a teoria da correspondência não pode fazer plena justiça à complexidade nem da vida escolar, das condições reais e muitas vezes contraditórias que ligam a educação a uma sociedade desigual, nem das lutas e contradições das práticas e dos significados ideológicos. Nenhum conjunto de arranjos sociais e econômicos podem ser totalmente monolíticos. (Apple, 1982, p. 8).

Preocupado em desenvolver um tipo de teoria que possa dar conta da contradição e da transformação, Apple (1982) rejeita a teoria da correspondência na verdade tão firmemente como Giroux e procura "... fazer esquecer o estereótipo falso de que as investigações dentro ou influenciadas pela tradição marxista sejam apenas aplicações estéreis de uma fórmula econômica" (1982, p. 15). Em síntese, tanto Althusser (1971) como Bowles e Gintis (1976) não explicam hegemonia no

sentido que possa indicar uma relação dialética entre poder, ideologia e resistência. Eles também não levam em conta a capacidade que as pessoas têm de agir socialmente – a ação –, enfatizando um modelo de dominação de socialização que ignora as contradições e formas de resistência em situações sociais como nas escolas.

Teorias de Reprodução Cultural

Interessados na questão de como as sociedades capitalistas são capazes de se reproduzir, os teóricos da reprodução cultural trouxeram uma substancial contribuição no campo da sociologia do currículo, ligando cultura, classe e dominação à vida cotidiana nas escolas. Os estudos de reprodução cultural focaram suas análises na estrutura da transmissão da cultura, isto é, como a cultura é produzida, selecionada e legitimada na escola de maneira tal que possa promover desigualdades sociais. Bourdieu e Passeron (1977) na França, Bernstein na Inglaterra, foram os pioneiros nessa área, trazendo uma considerável contribuição ao desenvolvimento dos estudos sobre currículo relacionado a cultura, classe, dominação, escolaridade e biografia.

A teoria de reprodução cultural de Bourdieu e Passeron (1977) está baseada na noção de sociedades divididas em classe e as configurações ideológicas e materiais, em grande parte, mediadas e reproduzidas por intermédio do que eles chamam de "violência simbólica". Isso quer dizer que o controle de classe "não é simplesmente o grosseiro reflexo do poder econômico impondo-se como uma força aberta e limitante; ao contrário, ele é constituído por um exercício mais sutil de poder simbólico, desempenhado por uma classe dominante, a fim de impor uma definição do mundo social que seja consistente com seus interesses" (Bourdieu, in Giroux, 1981, p. 8). Dessa perspectiva, a cultura se torna o elo de mediação entre a classe dominante e a vida cotidiana. O conceito de capital cultural e de *habitus* são centrais para a compreensão da análise que Bourdieu e Passeron (1977) fazem de como os mecanismos de reprodução cultural trabalham. O conceito de capital cultural refere-se aos diversos conjuntos de capacidades lingüísticas e culturais que os indivíduos herdam das ligações que provêm das posições de classe de sua família. Mais especificamente, uma criança recebe de sua família aqueles conjuntos de significados, qualidades de estilo, modos de pensar e tipos de disposição aos quais é concedido determinado valor social e status, como resultado do que a classe, ou grupos dominantes, determinam como sendo o capital cultural de mais valor (Giroux, 1981). Nesse sentido, as escolas desempenham um papel importante na legitimação e reprodução da cultura dominante. O conceito de *habitus* se refere àquelas disposições subjetivas que refletem uma gramática social classista de gosto, conhecimento e comportamento, e inscreve-se permanentemente no "esquema corporal e nos esquemas de pensamento de cada sujeito em desenvolvimento" (Bourdieu e Passeron,

1977, p. 15). Conseqüentemente, o sistema de "violência simbólica" não se impõe mecanicamente sobre os oprimidos. Esse sistema é reproduzido por eles, mas não de maneira absoluta, pois o *habitus* governa práticas que colocam limites a suas "operações inventivas", ou estruturas objetivas, tais como linguagem, escolas, famílias etc., e desse modo tendem a reproduzir disposições que, por sua vez, estruturam experiências sociais que reproduzem as mesmas estruturas objetivas (ibid:94-95). Conforme Giroux (1983a), a noção de *habitus* de Bourdieu suaviza a possibilidade de resistência e de mudança social e se reduz a um tipo de ideologia gerencial. A produção cultural da classe trabalhadora, seus laços com a reprodução cultural pelos processos de resistência, incorporação ou acomodação, não é levado em consideração pelo trabalho de Bourdieu. Arnot (1981) mostra que ao reduzir as classes a entidades homogêneas, cujas diferenças unicamente se colocam no fato de elas exercerem ou responderem sim ou não ao poder, Bourdieu não apresenta uma possibilidade teórica para desmascarar a maneira como a dominação cultural e a resistência são mediadas pela complexa interface de raça, gênero e classe. Já Davies (1981, p. 90), deixa claro os processos estruturais e transformativos da cultura ao afirmar que "cultura refere-se paradoxalmente à adaptação conservadora e à subordinação vivencial de classes a outras classes e a oposição, resistência e luta criativa por mudança".

O ponto central da análise da educação e do papel que ela desempenha na reprodução cultural das relações de classe de Bernstein, é uma teoria de transmissão cultural. Na explanação dessa teoria Bernstein (1977, p. 85) escreve:

> A maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo que ela considera como público, reflete tanto a distribuição de poder, como os princípios de controle social. Desse ponto de vista, as diferenças dentro, e as mudanças na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educativo devem constituir-se numa área de interesse sociológico.

Ao analisar como a estrutura da educação forma a identidade e a experiência, Bernstein argumenta que as escolas incorporam um código educacional que possui a importante função de organizar como a autoridade e o poder são mediados por meio de todos os aspectos de práticas e experiências existentes nas escolas. O código educacional dominante consiste em um código agrupador e um código integrador, cujos significados estão diretamente relacionados aos conceitos de classificação e enquadramento. Classificação, nas palavras de Bernstein, refere-se "não àquilo que é classificado, mas à relação entre conteúdos" (1977, p. 88). Mais especificamente, classificações referem-se à força, ou fraqueza, na construção e manutenção dos limites que existem entre diferentes categorias, conteúdos etc. Por sua vez, Bernstein (1977, p. 89) afirma que o enquadramento refere-se ao "grau de controle que o professor e o aluno colocam sobre a escolha, organização, andamento e duração do conhecimento transmitido e recebido na relação pedagógica". Esses dois conceitos podem ser fortes

ou fracos em diferentes combinações, constituindo-se assim no código educacional dominante. Contudo, conforme Bernstein, o código agrupador está ligado a uma forte classificação e enquadramento, enquanto que o código integrador se caracteriza por uma classificação e enquadramento fracas. Embora Bernstein afirme que o código integrador contenha mais possibilidades para uma pedagogia progressista, ele também diz que é importante compreender que os dois códigos estão ligados a modos de reprodução social.

O trabalho de Bernstein recebeu críticas importantes desde seu aparecimento na literatura sobre educação. Essas críticas foram feitas principalmente por Giroux (1983a), Apple (1992), e Huspek (1995). O ponto principal abordado por esses autores é que o referencial teórico de Bernstein não dá conta de questionar as contradições, as contra-hegemonias e os aspectos de resistência da cultura da classe trabalhadora. Giroux (1983_a, p.97-98) escreve que o trabalho de Bernstein

> não avança suficientemente como uma pedagogia radical. ... Bernstein ignora como diferentes classes de estudantes, professores e outros trabalhadores da educação dão sentido aos códigos que influenciam suas experiências cotidianas. Ao não tomar em consideração a produção de sentido e o conteúdo das culturas das escolas, ele oferece uma noção fraca e parcial de consciência e de ação humana, ... tanto nos atos auto-constituídos do discurso, das práticas sociais, como nos próprios materiais escolares, fugindo, com isso, à complexa questão de como o estado e outras poderosas instituições capitalistas, tais como os conglomerados corporativos, influenciam a política escolar e o currículo, tornando possível a produção de ideologias e materiais culturais específicos.

Num trabalho mais recente, Apple (1992, p.136-37) critica a noção de formação de classe da teoria de Bernstein afirmando que:

> Devido a suas tendências estruturais, Bernstein foi capaz de pensar as classes principalmente como um conjunto de *posições* na economia, no estado, ou nas instituições culturais. Essa posição tem suas boas vantagens. Ela é menos capaz, contudo, de ajudar-nos a pensar classe como um *projeto*, como uma expressão cultural e política criativa. ... Bernstein pode dar conta de alguns aspectos da formação de classe com sua incorporação de conceitos tais como voz coletiva e antagônica, de seu último trabalho, ... mas isso continua, fundamentalmente, uma possibilidade conceitual, e não uma explicação fundamentada. Ele continua essencialista em aspectos cruciais.

Respondendo às críticas de Bernstein feitas a seu trabalho, e fazendo também uma análise comparativa entre sua própria teoria e a dos códigos de comunicação da classe social de Bernstein, Huspek (1995) faz uma análise crítica da obra de Bernstein. Conforme esse autor, Bernstein

> não explicou adequadamente a comunicação da classe trabalhadora no que ela tem a ver com a oposição de classe. Ao contrário, as características do código acentuadas por Bernstein são percebidas como funcionando de acordo com o modo como elas reproduzem as diferenças de classe. Ele nos mostrou, por exemplo, como códigos restritivos (ou características de código tais como o conteúdo implícito, concreto e dependente do contexto), se relacionam à oposição de classe e à resistência. Como tais, por meio de maneiras que refletem seu tratamento do sistema de classe como uma ordem reprodutiva e não antagônica, os conceitos de códigos restritos e elaborados de Bernstein funcionam, em sua teoria, primariamente como códigos reprodutivos, e não antagônicos.

Tanto Bourdieu como Bernstein apresentam uma teoria de reprodução cultural que, embora trazendo à luz a análise da natureza política da cultura como uma força reprodutora na educação, não apresenta, contudo, uma explicação em que momentos de conflito e contradições possam se apresentar nesse ciclo cultural de reprodução, ou, como coloca Giroux (1983[a], p. 99), eles "ou ignoram, ou menosprezam as noções de resistência e luta contra-hegemônica".

Fazendo referências as teorias da reprodução social e cultural em um estudo sobre a formação de gênero de mulheres jovens, Roman (1987) explica que as teorias culturalistas enfatizam o conceito de cultura e raramente se apóiam no conceito de ideologia. As teorias estruturalistas, por sua vez, focam o conceito de ideologia e marginalizam o conceito de cultura. Os culturalistas dão atenção à autenticidade das experiências, enquanto que os estruturalistas afirmam que as experiências não podem, por definição, ser o fundamento das condições materiais, pois as pessoas somente podem viver e experienciar suas condições dentro das categorias e do referencial mental da cultura. Nessas circunstâncias, e procurando uma redefinição desses conceitos, nas últimas três décadas apareceu um número significativo de estudos ligados ao enfoque estruturalista e culturalista de análise das escolas como um local que apresenta contradições e resistência. Empregando alguns conceitos como conflito, contra-hegemonia, oposição e resistência, esses estudos redefiniram a dinâmica do poder, ideologia, hegemonia e cultura entre educação e a sociedade mais ampla. Um dos primeiros passos dados por esses trabalhos, porém, como sendo o centro de sua discussão, é a revisão do papel do estado e como ele opera nas funções reprodutivas da educação. Nesse aspecto, a complexa relação entre estado e capital é problematizada por Apple, que formula as seguintes questões:

> Serve o estado apenas aos interesses do capital, ou é ele algo mais complexo que isso? É o estado, ao invés, uma arena de conflito de classe e um local onde se deve lutar pela hegemonia, e onde a hegemonia não é algo dado que é simplesmente imposto? São as escolas algo cuja tarefa principal é reproduzir as exigências ideológicas e de "mão de obra" das relações sociais de produção? Ou, possuem elas

> também tendências contraditórias e apresentam situações onde lutas ideológicas dentro e entre classes, raças e sexos podem ocorrer? (1982, p. 14).

Esta possibilidade de discutir as escolas como instituições que possuem uma autonomia relativa, está fundamentada no referencial neo-marxista de educação, dentro dos pressupostos de Gramsci (1971) . A relação entre o estado e o capitalismo colocada por Gramsci (1971) na discussão vai no sentido de que toda análise sobre o estado deve começar com a realidade das relações de classe e o exercício da hegemonia pelas classes dominantes. É necessário lembrar que, para Gramsci (1971), a hegemonia possui um sentido dialético. Em primeiro lugar, ela se refere a um processo de dominação onde uma classe dominante exerce controle por intermédio de sua liderança intelectual e moral sobre as classes aliadas. Em segundo lugar, hegemonia se refere ao uso dual da força e ideologia para reproduzir as relações sociais da sociedade, entre classes dominantes e grupos subordinados (Gramsci, 1971, p. 57-8). Esta noção de que o estado e outras instituições sociais, incluindo as escolas, não podem pura e simplesmente ser tomadas como espaços manipulados das classes dominantes, é discutida por Poulantzas (1983), quando ele argumenta que, ao contrário, o estado, como representação concreta das relações de classe, constitui-se por meio de conflitos e contradições contínuas. Sem deixar de lado muitos dos importantes trabalhos que apareceram na literatura sobre educação e que trouxeram à luz a questão da resistência dentro e fora da escola, é necessário referir-se a estudos tais como Willis (1977), McRobbie (1978) e Anyon (1980), como aqueles que estabeleceram uma demarcação na direção de um novo referencial para a compreensão entre as escolas e as relações da sociedade capitalista. Esses estudos indicaram a existência de resistência, nas escolas, mesmo antes que as teorias da resistência fossem postuladas e estruturadas. Alguns desses princípios das teorias da resistência, como mostraremos em breve, fizeram-se presentes nas obras de Apple (1982), Giroux (1983a e 1983b), Aggleton e Whitty (1985), Aggleton (1985) e Fernandes (1988).

Teorias da Resistência

Na análise da literatura sobre resistência, pode-se perceber que esse conceito é relativamente recente, na teoria educacional. Integrando a teoria social neo-marxista e estudos etnográficos, teóricos da educação elucidaram como a acomodação e resistência trabalham nas dinâmicas de grupos contraculturais dentro e fora da escola. Como indiquei acima, os primeiros exemplos disso encontram-se, entre outros, nos trabalhos de Willis (1977), McRobbie (1978) e Anyon (1980). Willis (1977) mostra como rapazes jovens, ao desenvolver uma escola contracultural, se produzem como classe trabalhadora; isto é, como o grupo

de rapazes resiste ao discurso dominante da escola, rejeitando o trabalho intelectual em favor do trabalho masculino e manual. McRobbie (1980) e Anyon (1980) introduzem a análise da orientação sexual, das relações de gênero e da raça nas teorias de resistência. Elas mostram que os estudos sobre resistência devem incorporar gênero, raça e as diferentes orientações sexuais em suas análises, a fim de compreender melhor a divisão social e sexual do trabalho. Nessas circunstâncias, e colocando ênfase nas tensões e conflitos que intermedeiam essas relações entre e na escola, lar e local de trabalho, as teorias neo-marxistas de resistência foram importantes para uma crítica central da escola, crítica essa que aponta para as práticas pedagógicas e atividades sociais da escola com suas significações políticas e culturais. Conforme Giroux (1983b, p. 283), uma das maiores contribuições dos estudos sobre resistência é "a percepção de que os mecanismos de reprodução nunca são absolutos e sempre devem se defrontar com elementos de oposição parcialmente existentes". Desse modo, os teóricos da resistência desenvolveram "uma noção de reprodução em que a subordinação da classe trabalhadora é vista não apenas como um resultado de exigências estruturais e ideológicas inseridas nas relações sociais capitalistas, mas também como parte do processo de auto-formação dentro da própria classe trabalhadora". Um exemplo disso é o estudo de Willis onde os "rapazes" rejeitam o trabalho intelectual, mas ao resistir à cultura da escola, eles estão também fechando toda possibilidade de conseguirem uma relação libertadora entre conhecimento e conflito. É importante, contudo, numa elaboração da teoria de resistência de Willis, explicar sua noção de produção cultural. Este conceito intermedeia de uma maneira criativa o processo de reprodução social e cultural, dentro do modo de produção dominante.

> A produção cultural insiste nas naturezas ativas, transformadoras das culturas e na habilidade coletiva dos agentes sociais, não apenas em pensar como teóricos, mas em agir como ativistas. A experiência da vida, os projetos individuais e grupais, o conhecimento secreto proibido e informal, medos e fantasias particulares, o poder anárquico ameaçador que se origina de associações irreverentes ... não são apenas acréscimos sem interesse ... Essas realidades são centrais: determinadas mas também determinantes. Elas devem ocupar, de pleno direito, um espaço transformador vital teórico e político em nossas análises. Isso representa, em parte, o projeto de mostrar as capacidades da classe trabalhadora de gerar formas coletivas e culturais de conhecimento, embora ambíguas, complexas e muitas vezes irônicas, que não se reduzem às formas burguesas, e a importância de tudo isso como uma das bases para mudança política (Willis, 1983, p. 114).

Ao analisar as implicações da contradição e da resistência como uma estratégia de mudança social, Apple (1982, p. 25) também afirma que "fica claro, então, que os trabalhadores resistem de maneiras sutis e importantes. Eles muitas vezes contradizem

e transformam parcialmente os modos de controle em oportunidades de resistência e de manutenção de suas próprias normas informais que guiam o processo de trabalho".

As teorias da resistência sofreram, contudo, algumas críticas, alterações e melhorias, desde que seus primeiros conceitos surgiram. Apple (1982, p. 173-74) por exemplo, sublinha a necessidade de se observar seriamente as formas de resistência afirmando que:

> elas possuem pontos importantes de referência para demonstrar o que pode ser feito no momento como forma de trabalho concreto. Na verdade, essas bem-sucedidas lutas não são tão úteis como poderiam ser, se elas não são comunicadas. Se devemos superar a apatia e o ceticismo, bem como as atividades da tradição seletiva, as reformas não-reformistas que pessoas na sociedade estão colocando em ação podem ser colocadas na agenda somente se as outras pessoas forem sabedoras de sua existência.

Giroux (1988) descreve o conceito de resistência com algum detalhe. Ele define resistência como "um espaço pessoal, em que a lógica e a força da dominação é contestada pelo poder da ação subjetiva para subverter o processo de socialização" (1988, p. 162). Desse modo, resistência pode tomar muitas formas, estendendo-se desde "uma recusa não refletida e derrotista de concordar com diferentes formas de dominação", até "uma rejeição cínica, arrogante, ou mesmo ingênua, de formas opressoras de regulação moral e política" (1988, p. 162). O poder de resistência é uma celebração "não do que é, mas do que poderia ser ... e a energia que ela mobiliza para mudança social" (1983b, p. 242). A resistência propicia, como alternativa, uma educação para mudança social, e esse autor insistiu na necessidade de desenvolver estratégias, nas escolas, em que culturas antagônicas possam fornecer a base para uma força política viável. Em outras palavras, Giroux (1983b) afirma que por meio da resistência as experiências da vida cotidiana dos estudantes – estilos, rituais, linguagem, ou sistema de significados – isto é, o domínio cultural dos grupos subordinados, podem criar possibilidades políticas propiciando-lhes oportunidades reais de desafiar o poder do grupo dominante da sociedade. Antes de apresentar alguma elaboração sobre o que considera ser resistência ou comportamento antagônico, Giroux (1983b) apresenta e discute quatro pontos críticos das teorias da resistência.

Em primeiro lugar, embora os estudos sobre resistência apontem para as situações sociais e espaços em que a cultura dominante é confrontada e desafiada pelos grupos subordinados, eles não conceituam adequadamente o desenvolvimento histórico das condições que promovem e reforçam os modos contraditórios de resistência. Mais especificamente, existem determinados fatores, histórica e culturalmente mediados, que produzem uma gama de comportamentos antagônicos que não constituem necessariamente resistência. Um exemplo disso é o estudo de McRobbie (1978) das meninas estudantes do sexta série que, ao afirmar sua própria

sexualidade, parecem rejeitar a ideologia oficial da escola, colocando ênfase sexualmente repressora na boa aparência, passividade, obediência e feminilidade. Isso, conforme Giroux (1983b), parece ser mais um tipo de comportamento antagônico, que uma forma de resistência. Em segundo lugar, Giroux (1983b) indica que as teorias de resistência raramente tomam em consideração problemas de gênero e raça. Quando Giroux, pela primeira vez, apontou para a importância do gênero e da raça nas teorias de resistência, os estudos que ligavam problemas de raça, gênero, classe, etnia e orientação sexual eram ainda politicamente pouco debatidos. Hoje, contudo, como se indicou no início desse trabalho, muitos estudos sobre resistência focalizaram esses problemas fazendo parte da agenda de lutas políticas dos novos movimentos sociais. Um terceiro ponto crítico que Giroux (1983b) mostra, é que as teorias de resistência discutiram predominantemente atos rebeldes de comportamento. Walker (1985) criticou essa questão, dizendo que as teorias da resistência limitam sua análise, por ignorarem formas menos óbvias de resistência entre estudantes e muitas vezes interpretaram mal o valor político da resistência aberta. Como um exemplo, ele cita o caso de alunos e alunas que minimizam sua participação nas práticas rotineiras da escola, embora, ao mesmo tempo, mostrando aparente conformidade com a ideologia da escola, optem por formas de resistência que são silenciosamente subversivas no sentido mais direto. Finalmente, Giroux (1983b) critica as teorias de resistência no sentido de que não prestaram suficiente atenção aos problemas de como a dominação atinge a própria estrutura da personalidade. Ele afirma que é necessário compreender como as ideologias impedem necessidades alternativas multifacetadas de se desenvolver entre os oprimidos, ou, em outras palavras, como as ideologias hegemônicas funcionam com a finalidade de excluir os grupos oprimidos da possibilidade de criar necessidades que se estendem além da lógica instrumental do mercado.

A fim de tornar esse conceito de resistência ainda mais claro, Giroux (1983b, p. 289) coloca que ele

> representa mais que uma palavra motivadora na linguagem da pedagogia radical; ele descreve um modo de discurso que rejeita as explicações tradicionais do fracasso escolar e do comportamento antagônico e transporta a análise do comportamento antagônico dos domínios teóricos do funcionalismo e da psicologia educacional corrente para os da ciência política e da sociologia. A resistência, nesse caso, redefine as causas e o sentido do comportamento antagônico afirmando que ele tem pouco a ver com mau comportamento ou desamparo aprendido, mas muito a ver com indignação moral e política.

Por isso, esse autor afirma que é necessário ter uma elaboração e uma definição teórica precisa entre comportamento antagônico e resistência. Comportamento antagônico pode ou não se constituir em resistência. Ele representa um ponto focal para a análise crítica e deve ser examinado ele representa ou não uma forma de

resistência ao ocultar um objetivo libertador. Mesmo que formas de comportamento antagônico não sejam classificadas como resistência, elas devem ser examinadas, devido a seu possível emprego como uma base para uma análise crítica. Por conseguinte, o comportamento antagônico torna-se o sujeito tanto de esclarecimento teórico como de considerações pedagógicas. De outro lado, a resistência rejeita a noção positivista de comportamento como sinônimo de ação imediata. A resistência deve ser analisada a partir de um ponto teórico inicial, que o relaciona com o comportamento que apresenta o interesse de emancipação, e que tem subjacente uma lógica oculta, que deve ser interpretada pela mediação histórica e cultural que a constitui. Para completar sua teoria de resistência, Giroux observa que a natureza da resistência, como do comportamento antagônico ou resistência (o comportamento antagônico não sendo necessariamente resistência), deve ser explicada e interpretada pela pessoa que apresenta esse comportamento. Isso não significa, contudo, que tal interesse será automaticamente revelado. As pessoas poderão não ser capazes de explicar o interesse, ou as razões, de seu comportamento, e a interpretação pode ser distorcida. Nesse caso, o interesse, ou as razões que estão subjacentes ao ato de resistência, podem ser esclarecidas no contexto histórico das práticas sociais de onde emerge o comportamento (Giroux, 1983b, p. 291).

Na procura de uma articulação mais precisa da teoria da resistência com ação transformadora, Aggleton e Whitty (1985) e Aggleton (1987) se afastaram da noção de que todo comportamento antagônico pode representar resistência. Esses autores detalharam e desenvolveram cautelosamente o que eles chamam de "uma gramática dos modos de desafio". Conforme Aggleton (1987), a criação de uma gramática de resistência tem o objetivo de ajudar educadores radicais na sua tarefa de identificar o comportamento antagônico do aluno, avaliando seu potencial transformador, politizando e organizando a "consciência penetrante" de pessoas e grupos que percebem aspectos da natureza do poder e das relações de controle. Analisando as diversas práticas que a literatura apresenta como resistência, Aggleton e Whitty (1985) e Aggleton (1987) tornam clara a distinção das características dessas práticas baseados em cinco pontos importantes.

Primeiro, é necessário distinguir entre *intenções* de resistência e *efeitos* da resistência. As primeiras, em alguns casos, levam aos segundos. Muitas vezes, porém, as intenções de resistência se voltam sobre si mesmas, produzindo efeitos hegemônicos. Como exemplo disso, os autores citam os trabalhos de Willis (1977), McRobbie (1978) e Anyon (1981).

Segundo, os autores afirmam que é necessário especificar os *alvos* dos "atos de resistência". Necessitamos distinguir entre atos de desafio, dirigidos contra as relações de poder, que operam de maneira ampla e impregnada na formação social, e os atos

dirigidos contra princípios localizados de controle[2]. Os autores chamam aos primeiros de atos de *resistência,* e aos segundos de atos de *contestação.*

Terceiro, necessitamos prestar atenção para a possibilidade de que uma tensão pode existir entre *subjetividade de resistência* e "comportamento resistente"[3], e que dentro da *subjetividade de resistência*, ao construir uma prática antagônica, pode haver dois momentos distintos. O primeiro desses momentos pode tomar a forma de percepções transitórias, esporádicas e pessoais da natureza do poder e das relações de controle. É provável que o segundo desses momentos seja mais partilhado social e coletivamente, e que as percepções se tornem mais sistematicamente organizadas, de tal modo que prefigurem uma prática contra-hegemônica (Aggleton e Whitty, 1985, p.63).

Quarto, existe a possibilidade que "comportamentos resistentes" praticados num local específico, como no lar, possam ser o resultado de intenções de resistência *deslocadas* de outro local, como da escola. Tais deslocamentos podem ter lugar quando modalidades de desafio, que têm suas origens em contextos onde os efeitos de poder e controle são sentidos mais fortemente, são transportadas para outros locais (Aggleton e Whitty, 1985).

Finalmente, os autores afirmam que devemos ter em mente que é o efeito final da articulação entre práticas ao longo de locais de experiência e dentro de conjuntos de poder e relações de controle diferentes, mas inter-relacionados, que estabelece o equilíbrio geral entre tendências hegemônicas e contra-hegemônicas. Aggleton (1987) afirma que nós somente podemos analisar contestação, obediência, acomodação e resistência de práticas educacionais de estudantes se tivermos em mente esses pontos. Ele comenta, por exemplo, que intenções sistemáticas de resistência podem levar a diversas saídas. Elas podem contribuir contra-hegemonicamente para lutas por poder. Desse modo, lutas que procuram libertar agentes humanos das limitadas possibilidades existentes, devido às concretas relações de classe, gênero, idade e etnia podem, na verdade, em certos contextos e ocasiões, atuar com potencial emancipador. Nessas ocasiões, intenções sistemáticas de resistência têm o potencial de se tornar uma resistência efetiva. Tomando como exemplo seu próprio estudo, esse autor diz que a rejeição aparente da escola pelos alunos e alunas, tem mais a ver com contestação, do que com efetiva resistência, e as contestações desse grupo contra princípios localizados de controle não indicam que eles e elas podem ser facilmente transformadas em resistência, num sentido mais amplo de relações de classe. Em síntese, esta noção de teoria da resistência serve como um pano de fundo contra o qual o sentido de produção dos vários grupos de estudantes pode ser realçado e analisado em termos de sua lógica contra-hegemônica, ou reprodutiva.

---

[2] O conceito de princípios de controle está baseado na definição de Bernstein (1977, 1982).

[3] Os autores tomam o conceito de comportamento resistente da teoria de resistência de Giroux (1983b).

O elo entre teorias de reprodução e de resistência foi claramente articulado por Fernandes (1988) que mostrou que, quanto mais sofisticado nosso conhecimento das maneiras como as escolas trabalham sua reprodução social e cultural, "tanto mais fácil será definir os espaços de possível intervenção, as potencialidades e limites de resistência a essa reprodução" (1988, p. 72). Dessa maneira, esse autor argumenta que o desenvolvimento das teorias de resistência, mostradas por muitas investigações e estudos teóricos, são ainda incipientes em diferentes níveis. Nesse sentido, Fernandes (1988) apresenta cinco pontos que mostram aspectos desses inícios.

1. *Por uma falta de rigor conceitual, de capacidade analítica e de sistematização.* Fernandes (1988) argumenta que as teorias de resistência não possuem um referencial teórico que seja analiticamente capaz de produzir identificações e diferenças entre comportamentos de resistência ou de oposição, de conflito ou de contestação. Do mesmo modo que Giroux (1983b) e Aggleton (1987), ele também sustenta que nem todos os comportamentos de oposição significam resistência, e mais uma vez o trabalho de Willis (1977) é citado como um exemplo de formas de reprodução que são consideradas como resistência.

2. *Por uma deficiente articulação com as teorias de reprodução social e cultural.* Do ponto de vista desse autor, as teorias de reprodução social e cultural e o referencial da resistência devem ser articuladas em dois níveis fundamentais: no nível da divisão social e sexual do trabalho, e no nível da inculcação da ideologia dominante. Esta articulação "fornecerá a matriz de referência para a organização dos currículos, para a produção do material de ensino e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas contra-hegemônicas (alternativas)" (Fernandes, 1988, p.172).

3. *Por uma insuficiente identificação dos espaços que tornam possível a resistência à reprodução social e cultural da escola e às forças e mecanismos que provocam, promovem e multiplicam essa resistência.* Fernandes (1988) afirma que essa resistência deriva especialmente de fora da escola, como, por exemplo, das estratégias familiares ou pessoais, que apresentam oposição à estrutura determinante da escola, e não da "existência e da ação de currículos contra-hegemônicos, de materiais escolares e de práticas pedagógicas" (1988, p. 172).

4. *Por não levar em conta, no estudo da resistência, a reprodução da desigualdade de gênero, raça e etnias.* O autor enfatiza que é necessária uma articulação integrada entre as várias formas de desigualdades sociais (classe, gênero, raça e grupo étnico), isto é, a resistência em reproduzir, ou a eficiência da resistência em reproduzir uma dessas formas de desigualdade social, implica a reprodução numa outra forma.

5. *Por uma falta de habilidade e pela existência de apenas inícios de organização de currículos contra-hegemônicos na produção de materiais escolares contra-hegemônicos* (manuais escolares e outros textos, recursos áudio-visuais e outros), e *no desenvolvimento de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, que têm como objetivo opor-se à reprodução das várias formas de desigualdade social nas escolas.* Este ponto é apresentado em detalhe pelo autor e é auto-explanatório. Definindo contestação de acordo com os pressupostos de Aggleton (1987) e classificação conforme os pressupostos de Bernstein (1971), Fernandes (1988) afirma que o objeto de estudo da teoria da resistência é constituído pela contestação e pela resistência. O autor diz, então, que, devido ao fato de a reprodução social e cultural da escola ocorrer em dois níveis (divisão social e sexual do trabalho e inculcação das ideologias dominantes) a resistência deve sempre ser analisada nesses dois níveis: *resistência global* e *resistência parcial*. A primeira refere-se "à reprodução social e cultural da escola que acontece simultaneamente nos dois níveis realçados acima", e o segundo refere-se "ao que se dá apenas em um nível". Resistência global é importante, pois ela tem a ver com a mudança social; resistência parcial, contudo, possui um sentido diferente, de acordo com o nível. Ao nível da reprodução social e cultural da divisão social e sexual do trabalho, ela é traduzida no desenvolvimento de estratégias que têm por objetivo contra-atacar os determinantes estruturais que conduzem os alunos e as alunas, de maneira diferenciada e estratificada, a graus, níveis, e tipos de educação relacionados a sua origem social e a seu sexo. Ao nível da inculcação ideológica, a resistência parcial se manifesta na rejeição, num grau maior ou menor, à(s) ideologia(s) dominante(s) (Fernandes, 1988, p.174).

O autor ainda classifica a resistência dentro de mais três dimensões opostas: resistência potencial versus efetiva, latente versus manifesta e individual versus coletiva. A primeira oposição, potencial versus efetiva, está relacionada a circunstâncias em que ela provoca efeitos hegemônicos ou contra-hegemônicos; a segunda, latente versus manifesta, está relacionada a ocasiões em que tal resistência é subjetiva, ou então expressa em atitudes, comportamentos e ações que possuem objetivos contra-hegemônicos; e a terceira oposição, individual versus coletiva, está relacionada ao potencial emancipatório e transformador de cada uma. Em cada uma dessas oposições Fernandes (1988) identifica o segundo pólo como o comportamento ou atitude que mais provavelmente pode dar conta da finalidade política explícita das teorias de resistência, principalmente com as formas sociais de desigualdade social.

Desde a época em que os estudos acima citados, e outros não referidos aqui, sobre resistência na escola apareceram, as teorias da resistência sofreram várias críticas. Exemplos dessas críticas são os trabalhos de Walker (1986, 1993), Gewirtz

(1991), e McFadden (1995).[4] Walker (1986) critica a teoria de resistência de Willis (1977), acusando-o de romantizar os conceitos de cultura e resistência. Esse autor afirma que "muitas vezes pode ser importante resistir a algo, outras vezes pode ser igualmente importante aceitar o fato; isso depende tanto daquilo a que se resiste, como das conseqüências da resistência" (1986, p.78). Para Walker (1993), a diferença não é uma esperança romântica para a classe trabalhadora em sua resistência, mas o desenvolvimento de uma teoria que faça uso da cultura como uma estratégia de ajudar as pessoas a construir possibilidades de mudança em suas vidas. Num trabalho onde Gewirtz (1991) discute racismo e sexismo na educação e estratégias de mudança, essa autora afirma que é maior a possibilidade de a hegemonia patriarcal ter mais sucesso que a hegemonia branca e, como conseqüência, que as meninas e mulheres internalizam e reproduzem mais as ideologias sexistas, enquanto que as pessoas negras são mais resistentes ao racismo. Desse modo, ela considera que existe uma lacuna teórica nas teorias da resistência, no sentido de que elas poderiam explicar melhor a dinâmica do gênero e da raça com ideologias dominantes. Por isso ela formula quatro críticas às teorias da resistência.

> Primeiro, não existem critérios claros para distinguir entre o comportamento que é resistência e o que é apenas "confusão". Segundo, e como conseqüência do primeiro ponto, existe a dificuldade de estabelecer exatamente ao que se está resistindo. Terceiro, ... o foco mais importante, na teoria da resistência, dirige-se ao comportamento dos alunos e das alunas da classe trabalhadora. No global, supõe-se que os alunos de classe média ou não experienciam sexismo e racismo, ou eles e elas, diferentemente dos seus e suas colegas da classe trabalhadora, internalizam as ideologias dominantes sem nenhum problema. Quarto, a teoria da resistência não gera estratégias realistas de mudança (Gewirtz, 1991, p. 190).

McFadden (1995), por sua vez, defende que é necessário "ir além das perspectivas limitadas da resistência, para centrar-se nos indivíduos e grupos como agentes criativos capazes de causar mudança nas estruturas sociais" (1995:293). Ele argumenta, uma vez mais, que as teorias da resistência não dão conta de analisar a grande variedade de reações nas escolas, que surgem da intersecção das perspectivas e expectativas dos professores e das professoras, dos alunos e das alunas, e que estão diretamente inseridas nas intersecções que envolvem a dinâmica de classe, gênero, raça e etnia. Por outro lado, McFadden (1995, p.305) está ciente que o referencial teórico da resistência reconhece as "conseqüências não desejadas de ações sociais

---

[4] Há muitos estudos recentes, na literatura sobre educação, que apontam para as questões aqui discutidas sobre teorias da resistência como comportamento de oposição versus resistência, resistência negativa e positiva, atos de resistência em estudantes de diferentes classes sociais, e resistência na intersecção com classe, gênero e raça. Alguns desses estudos, por exemplo, são: Johannesson (1992), Herndl (1994), Alpert (1991), Davis (1995), Hargreaves (1982), Dyson (1994), Ohrn (1993).

intencionais, mais que a racionalidade funcional de sistemas, e está preocupado com as relações entre grupos, suas culturas e sistemas sociais, e entre opções claras, identidade pessoal e linguagem".

Depois de ter apresentado o cenário teórico da resistência, que começa com a intenção de superar as limitações das análises estruturalistas das escolas, com a finalidade de compreender sua produção cultural, e finalmente, indicando que resistência tem de levar em consideração a construção ideológica dominante, inter-relacionada com problemas de classe, gênero e raça, pretendo concluir esse trabalho indicando em que contexto a resistência deve ser estudada. Como mostraram Apple e Weis (1983) e Apple e McCarthy (1988),[5] a sociedade está formada por três esferas interligadas – a econômica, a cultural e a política – que além de serem historicamente construídas pela dinâmica das relações de classe, gênero e raça, estão permanentemente inter-relacionadas. O resultado dessa intersecção é uma geração constante de conflitos, contestações, antagonismos, lutas e resistência. Tendo isso em mente, a produção da ideologia não se reduz a classe, ela é um processo – vivido na vida cotidiana – que resulta da inter-relação dessas esferas culturais, econômicas e políticas, cada uma delas se entrecruzando com as outras, dentro e entre as dinâmicas de gênero, classe, raça, etnia e sexualidade. Conseqüentemente, a ideologia não é somente algo forçado pelo consenso, "configurações lineares, ou simples processos sociais, onde necessariamente todas trabalhem na mesma direção ou se reforcem mutuamente" (Apple e McCarthy, 1988, p.24)[6]. Desse modo, conforme os autores, o "caráter dialético da ideologia", que está relacionado com o sentido oposto da palavra "objeto" significa que:

> as pessoas podem ser ao mesmo tempo sujeitos a alguém que os domina e sujeitos da história. A palavra sujeito é empregada em sentidos diferentes: no primeiro em sentido passivo, e no segundo, em sentido ativo. Conseqüentemente, as ideologias não apenas sujeitam as pessoas a uma ordem social preexistente. Elas também qualificam as pessoas dessa ordem para uma ação social ou mudança. Desse modo, as ideologias funcionam como algo mais que um cimento que mantém a sociedade interligada. Elas ao mesmo tempo dão poder, como privam do poder (Apple e McCarthy 1988, p.24).

---

[5] Primeiramente, Apple e Weis apresentam uma posição paralelista para a compreensão da construção ideológica entre e dentro das inter-relações das dinâmicas das identidades de classe, gênero e raça com as esferas política, cultural e econômica da sociedade. Porém, McCarthy e Apple evoluíram dessa posição paralelista, formulando uma posição não sincrônica. Esta posição, diferente da primeira, não toma as relações sociais entre as dinâmicas de classe, gênero e raça como acontecimentos que podem se dar de forma linear ou simétrica na realidade das pessoas. Ao contrário, passa a considerar as possíveis contradições, interrupções e outros movimentos característicos da realidade e que são inerentes a todas as sociedades.

[6] N. do E.: Este texto constitui o primeiro capítulo do presente livro.

Tendo em vista o acima exposto, é impossível compreender resistência, dentro ou fora da escola, sem levar em consideração uma compreensão completa da sociedade, isto é, a intersecção das três ou mais esferas entre e dentro as diferentes dinâmicas das identidades e, principalmente, dentro de uma compreensão dialética da ideologia. Nesse sentido, também, a compreensão da sociedade e da ideologia é fundamental a fim de definir o que seja resistência e de que modo, articulada nas interligações de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade ela pode operar na transformação das estruturas sociais e das relações sociais no campo da educação. Assim, e por compreender que toda sociedade é contraditória, é que entendemos não existir uma teoria da resistência7 mas, que as resistências são momentos que acontecem em meio às contradições vividas no cotidiano. Momentos esses que se mostram em forma de descontinuidades, rupturas, oposição, conflitos, lutas ou mesmo silêncios e omissões em relação dentro de nossas experiências.

Entretanto, é interessante aqui, fazer uma distinção entre as concepções negativa e positiva de ideologia. A concepção negativa refere-se a algum tipo de pensamento distorcido ou, conforme o ponto de vista marxista, a uma "falsa consciência". A concepção positiva refere-se à construção da consciência social, isto é, a uma concepção múltipla de ideologia, que provém das diferentes posições sociais ocupadas pelos sujeitos, em virtude dos vários grupos de que participam na sociedade. Essa distinção é fundamental para se considerar também, nessa dinâmica, a importância da relação entre discurso e ideologia.

Essa relação entre ideologia e discurso, está presente dentro do enfoque dos estudos culturais, mais precisamente no pensamento de alguns autores preocupados, como por exemplo Stuart Hall que analisa a relação entre discurso e ideologia quando explica sua teoria da articulação. Para Hall (1996, p.115), a teoria da articulação é a "forma de conexão que pode fazer uma unidade de dois elementos diferentes, sob certas condições. É uma ligação que não é necessariamente, determinada, absoluta e essencial para todos os tempos. A assim chamada 'unidade' de um discurso é na realidade a articulação de elementos diferentes, distintos que podem ser rearticulados de modos diferentes porque não têm necessária pertença". A teoria da articulação pergunta como uma ideologia descobre seus sujeitos em vez de como os sujeitos pensam os necessários e inevitáveis pensamentos, os quais os pertencem; isso nos capacita a pensar como uma ideologia pode criar nas pessoas algum poder que as habilita a dar algum sentido ou inteligibilidade a suas situações históricas sem fazer com que se reduza essas formas de pensar às situações sócio-econômicas de classe ou posição social a

7 Embora Giroux (1983a e 1983b) em suas análises sobre resistência considere o amplo e dialético processo da realidade das escolas na sociedade e elabore uma teoria da resistência, muitos dos estudos que se contrapõem às teorias da reprodução social e cultural, não são somente estudos sobre resistência mas, também, detalhados estudos sobre a complexidade das experiências no cotidiano.

que pertencem. E o discurso, também entendido aqui como social e historicamente construído, passa a ser a própria ação do sujeito. Não só a fala, mas a linguagem, na sua leitura semiótica, é ação.

As contribuições de Stuart Hall ao desenvolvimento da "teoria da articulação" têm sido significantes e necessárias para certos movimentos, como o das mulheres negras, para re-teorizar forças sociais tais como gênero, raça, etnia e sexualidade e suas relações com classe social. Assim, a "prática da articulação" como "a construção de pontos nodais que fixam parcialmente os significados" é uma tentativa de conter o fluxo das diferenças, de construir. É o que Teresa de Laurentis (1990) menciona como sendo a história da teoria feminista, isto é, a história de uma série de práticas de articulações (p. 269). Assim, é o significado de articulação que emerge das obras de Hall que oferece um modo de compreender como resistência pode passar a ser uma ação política. Ou, como atos de resistência podem organizar-se, inerentemente em poder político. Estudos que enfoquem a perspectiva da resistência podem identificar e compreender ações coletivas ou individualizadas que se opõem à marginalização das experiências de vida de pessoas oprimidas ou excluídas da sociedade.

Dessa forma, os estudos sob o prisma da resistência procuram também, compreender a complexidade e as contradições da subjetividade humana. Ao abordar ou estudar um objeto de estudo da perspectiva da resistência, como, por exemplo, no caso do processo de construção das diferentes identidades, este deve ser compreendido pelas questões ideológicas e pelo discurso. A concepção de discurso aumenta a possibilidade de entender a realidade no sentido de percebermos que as pessoas não são somente interpeladas por uma ideologia dominante, mas também resistem a ela e se mobilizam para buscarem mudanças.

Referências Bibliográficas

Aggleton, P. Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work. Lewes, Falmer Press, 1987.

Aggleton, P. and Whitty, G. Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Classes. Sociology of education, vol. 58, January, p. 60-72, 1985.

Alpert, B. Students' Resistance in the Classroom. Anthropology & education quarterly. vol.22, p. 350-366, 1991.

Althusser, L. Ideology and Ideological State Apparatuses. In: B. Cosin (ed). Education: Structure and society. Renquin, 1971.

Anderson, M. and Collins, P. Race, class, and gender. Belmont, CA: H T P, 1994.

Anyon, J. Social Class and School Knowledge. Curriculum inquiry. vol. 11, N°1, p. 30-42, 1981.

_____. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. Journal of education, vol. 162, 1980.

Apple, M. and Weis, L. Ideology and practice in schooling: A political and conceptual introduction. Philadelphia: Temple University press, 1983.

Apple, M. Education and power. Boston and London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

_____. Ideology and curriculum. London, Boston, and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1979.

_____. Analyzing Determinations: understanding and evaluating the production outcomes in school. Curriculum inquiry, vol. 10 n1, spring, 1980.

_____. Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the neo-Marxist sociology of education. Educational theory, vol. 42, No. 2, Spring, p. 127-145, 1992.

Arnot, M. Class, Gender, and Education. In Open university, Society, education, and the state. E353. Block 4 Units 10-11, Milton Keynes, Open University Press, 1981.

Bernstein, B. Aspects of the relations between education production. In Class, codes, and control, vol. 3, 2nd, London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

Bourdieu, P. & Passeron, J. La reproduction. Paris, Minuit, 1977.

Bowles, S. and Gintis, H. Schooling in capitalist america. New York: basic books, 1976.

Davis, B. Frogs and snails and feminist tales. Sydney: Allen and Unwin, 1989.

Davis, S. Reproduction and Resistance in Canadian high school: an empirical examination of Willis Thesis. British journal of sociology od education.vol.46, no.4, p. 662- 685, 1995.

De Laurentis, T. Upping the Anti (sic) in Feminist Theory. In Hirsch, M. and Keller, E. Conflicts in Feminism. New York: Routledge, 1990.

Dyson, A.H. The Ninjas, the X-Men, and the Ladies. Teachers college record, vol.96, no.2, Winter, p. 219-239, 1994.

Fernandes J.V. From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance. British journal of sociology of education, vol. 9, p. 169-180, 1988.

Gewirtz, D. Analyses of Racism and Sexism in Education and Strategies for Change. British journal of sociology of education, vol 12, p. 183-201, 1991.

Giroux, H. Theory and resistance in education: A Pedagogy for the opposition. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1983a.

_____. Theories of reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis. Harvard educational review, vol. 53, 257-293, 1983b.

_____. Hegemony, Resistance, and the Paradox of educational reform. Interchange, vol. 12, nos. 2-3, p. 3-26, 1981.

_____. Teachers as intellectuals. South Hadley,MA: Bergin & Garvey, 1988.

Goldberg, D. Multiculturalism: a critical reader. Cambridge, 1994.

Gramsci, A. Selections from the prision notebooks. New York: International Publishers, 1971.

Hall, Stuart. The Problem of Ideology: Marxim without Guarantees. In: David, M. and Chen, K. M. Stuart hall: Critical dialogues. Routledge: London and New York, 1996.

Hargreaves, A. Resistance and Relative Autonomy Theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. British journal of sociology of education. vol. 3, no. 2, p. 107-125, 1982.

Herndl, C. What does resistance look like in non-academic discourse. paper presented at the Annual meeting of the conference on college composition and Communication. Apr. ED 357 350. 17p, 1994.

Huspek, M. Oppositional Versus Reproductive Codes: a response to Basil Bernstein's 'Rejoinder to Michael Huspek'. British journal of sociology, vol. 46 Issue no. 1, March, p. 127-132, 1995.

Johannesson, I. Capable of Resisting and Entitled to Lead: on the historical of neo-Marxist education discourse. Educational policy. vol.6, no. 3 Sep. 298-318, 1992.

McCarthy, C. and Apple, M. Race, Class and Gender in American Educational Research: Toward a Nonsynchronous Parallelist Position. In: Weis, L. Class, race, and gender in american education. Albany: SUNY Press, 1988.

_____. Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony. Havard educational review. Vol. 58, No. 3 Aug. p. 265-279, 1988.

McCarthy, C. and Warren, C. Race ientity and rpresentation in eucation. New York: Routledge, 1993.

McFadden, M. Resistance to Schooling and Educational Outcomes: questions of structure and agency. British jurnal of sciology of eucation, Vol. 16, No. 3, p. 293-308, 1995.

McRobbie, A. Working Class Girls and the Culture of Femininity. In: Women's Studies Groups, Women take issue, London: Hutchinson, 1978.

McRobbie, A. Settling Accounts with Sub-Cultures. Screen Education, vol 34, p. 37-50, 1980.

Ohrn, E. Gender, Influence and Resistance in School. British journal of sociology of education, vol. 14 no. 2, p. 147-157, 1993.

Poulantzas, N. Classes in contemporary society. New Left Review. vol. 138, 1983.

Walker, J.C. Rebels with our applause? 1985.

_____. Romanticising Resistance, Romatincising Culture: problems in Willis's theory of cultural production, British journal of sociology of education, vol. 7, p. 59-80, 1986.

_____. Youth Culture and Academic Performance: the creation of counter-cultures. In White, R. Youth subcultures: theory history and the australian experience. Hobart, national Clearing House for Youth Studies, 1993.

Weis, L. and Fine, M. Beyond silenced voices. Albany: State University of New York, 1993.

Willis, P. Cultural Production and theories of Reproduction. In Barton, L. & Walker, S. Schools, teachers, and teaching. Lewes: Falmer Press, 1983.

_____. Learning to Labour. How working Class Kids Get Working Class Jobs. Westmeal, Saxon House, 1977.

PROFISSIONALIZAÇÃO, ESCOLA NORMAL, FEMINIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO: MAGISTÉRIO SUL-RIO-GRANDENSE DE INSTRUÇÃO PÚBLICA – 1880/1935

Elomar Tambara
Faculdade de Educação - UFPel

Este trabalho pretende investigar em um período histórico relativamente longo algumas transformações no perfil do magistério sul-rio-grandense relacionadas com trabalho docente e gênero mostrando as metamorfoses que este corpus profissional passou. De modo especial intenta caracterizar o processo que o levou à qualificação profissional até o advento da República e a posterior desqualificação no decorrer da República Velha.

A tradição histórico-sociológica, em relação à profissionalização do professor, é relativamente abundante em análises tanto de sua consolidação como dos aspectos contraditórios, e mesmo perversos, que a acompanham.

A rigor, o paradigma funcionalista prima por vincular o processo de profissionalização com incremento de renda familiar, segurança no emprego, status social, etc, (Davis e Moore, 1945; Parsons, 1976; Eysenck, 1976; Barber, 1978).

Da mesma forma, a cosmovisão marxista, ao analisar a estrutura social da sociedade capitalista, tende a identificar vínculos semelhantes, mesmo quando estes são denunciados como artifícios do sistema para salvaguardar privilégios. No caso do professor, muito de sua situação desprivilegiada decorreria, entre outros aspectos, de sua peculiar inserção na estrutura social (Enguita, 1996; Apple, 1996; Aronowitz & Giroux, 1993; Wright, 1982; Braverman; 1974).

Entretanto, o que se observa é que a profissionalização do professor, em nosso estudo representada sobretudo pela obtenção do diploma de normalista, não significou a consolidação de uma estrutura organizacional, que transferisse às pessoas deste estamento o prestígio proporcionalmente equivalente.

Ao contrário, nossa tese é que a profissionalização via escola normal significou a consolidação do magistério primário como atividade de segundo nível embora significassem para as mulheres, sem sombras de dúvidas, um inquestionável avanço social.

Neste sentido é que entendemos que um outro fator interferiu na relação: a "feminização" do magistério e sua conseqüente "feminilização". O magistério primário tornou-se coisa de mulher. Houve uma fetichização da atividade fazendo-a

incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher e, portanto, sem o valor de troca.

Ocorreu de forma explícita a assunção da hegemonia da ideologia positivista em relação ao papel da mulher na sociedade, mormente na educação, isto é seu caráter de promoção da civilização, da moralidade, da humanidade e do altruísmo (Tambara, 1995).

Há muitas questões envolvidas na ideologia da profissionalização do magistério, entre as quais a de que o processo de profissionalização do magistério pode ser a base da desigualdade no trabalho.

Fundamentalmente, a questão que se estabelece é porque uma atividade que exige preparação especial, habilidades específicas, complexidades cognitivas, etc, não é acompanhada de altos rendimentos como é preceituado por muitas teorias econômicas?

No caso específico das atividades femininas, observa-se que elas exigem mais habilidades mentais, verbais e de relações humanas do que as atividades socialmente atribuídas aos homens vinculadas, geralmente, a atividades físicas.

O problema, então, é que as "habilidades femininas" não têm sido reconhecidas e recompensadas socialmente, e assim, com a mesma instrução e habilidade que os homens as mulheres geralmente ganham menos e têm menos poder e responsabilidade. Estruturas econômicas com emprego de grande número de mulheres pagam menos para a mesma especialização em relação àquelas que empregam grande número de homens (Gaskell, 1987; Oppenheimer, 1970; Wright et alli,1982; Souza Lobo, 1991).

Profissionalização, assim, está saturada de um viés sexista. As mulheres trabalhadoras carregam para o local de trabalho seu status como indivíduos subordinados e este status tende a definir o trabalho que elas fazem (Phillips e Taylor, 1980; Scott, 1993).

No decorrer deste texto iremos, por intermédio de um estudo de caso – *a profissionalização do magistério no Rio Grande do Sul* – evidenciar os vieses sexistas deste processo.

Como era padrão no Brasil, no Rio Grande do Sul, o primeiro processo de discriminação sexual na escola era o físico-espacial. Havia aulas diferenciadas para os meninos e para as meninas. Este processo de segregação somente começou a diminuir em meados do século XIX. Neste sentido, observa-se um claro sentido machista no sistema educacional que se consubstanciou, principalmente, no maior número de escolas para os meninos e na maior freqüência destes às aulas. Assim, a análise deste período, no Rio Grande do Sul, não comprova a idéia de que aos meninos era cerceado o acesso à escola porque deviam ajudar em casa. Pelo menos em comparação às meninas, estes eram mais estimulados à freqüentá-la. É claro que aqui perpassa também um viés sexista, no sentido de atribuir mais facilmente aos meninos a capacidade de andar quilômetros até a escola, de arrojo, de intrepidez, etc. Além

disso, parece nítido que havia uma cosmovisão que encorajava mais o menino para a instrução formal, entendendo que à menina bastava uma boa formação em prendas domésticas, o que poderia ser adquirido no recinto do lar.

Observou-se, nitidamente, a criação de mecanismos e estratégias destinadas a cristalizar um processo de divisão social do trabalho o qual destinava à mulher uma atividade mais privada enquanto ao homem era atribuída uma função mais pública. Este processo, num segundo momento, passou pela base curricular das escolas, defendendo-se, então a idéia de que deveria haver um currículo para os meninos e outro diferente para as meninas. A lógica que perpassou tal concepção era a de que, se às meninas estavam socialmente destinadas determinadas atividades, cabia, a rigor, à escola prepará-las para o melhor desempenho possível, sem perder tempo com atividades que diretamente não contribuiriam para este mister (Louro, 1989).

Tabela 1 – Divisão dos graus de ensino primário por sexo e frequência de alunos – Instrução Pública – RS - 1856

	3º Grau		2º Grau		1º Grau	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Aulas (n)	11	11	16	15	52	15
Alunos (n)	824	649	709	487	797	188

Fonte: Relatório, 1856, p.4

De maneira que, formalmente, o sistema de ensino estabelecia diferenças no processo de formação do menino e da menina em decorrência da idéia que se tinha de suas diferentes funções sociais na estrutura organizacional da sociedade no futuro.

O currículo das aulas femininas era diferente do das masculinas. Nas primeiras, eram reforçados conteúdos que visavam formar a dona-de-casa em detrimento de outros de cunho mais técnico. Isto pode ser observado já no Regulamento da Instrucção Primaria da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul de 1837, em seu item Das Escolas de meninas, artigo 17.

Dez anos mais tarde, no novo Regulamento da Instrução Primária instituído pela Lei nº 51 de 22 de Maio de 1846, esta cosmovisão manteve-se inalterada. Em seu capítulo 3º – Das Escolas de Meninas – há uma explícita diferenciação curricular por gênero.

Com este mesmo diapasão, em 1856, no Relatório da Instrução Primária da Província apresentado à Presidência pelo diretor interino José Maria de Andrade ao tratar do ensino e condições das escolas era proposto um explícito programa de ensino diferenciado entre os sexos.

> Entendo mais que a instrução nas escolas do 1° grau deve também compreender frações e decimais, e que as escolas das cidades devem ser denominadas de 1° grau, e as que se diziam do 1° grau passarem a denominar-se do 3° grau. Também julgo que complexos e proporções são matérias que se devem dispensar nas escolas de meninas, visto que de tarde se devem estas ocupar em cozer, cortar, marcar e bordar, o que é de mais absoluta necessidade para uma senhora. (Relatório,1856, p. 7)

Observa-se nesta citação, a par da específica referência às características de um currículo destinado a propiciar uma boa formação para "uma senhora", que os critérios para a reestruturação do sistema de ensino não obedeciam a critério algum de caráter pedagógico e sim à mera conveniência financeira dos cofres provinciais.

No Regulamento de Instrução Pública de 1876 observa-se que esta diferenciação ainda permanecia. Com esta orientação tal estatuto prescrevia em seu Art. 7.:

> Nas escolas para o sexo feminino em lugar de escripturação mercantil e de geometria pratica se ensinará costuras e os trabalhos de agulha mais necessários.

Note-se que as matérias preteridas às meninas são justamente as que mais caracterizam o aspecto profissionalizante ou pelo menos identificariam o aspecto profissionalizante do sexo feminino "corte e costura".

Na pesquisa efetuada no sistema de instrução pública, baseada, mormente nos relatórios dos presidentes de província, não foram encontrados processos de discriminação salarial entre professores homens e professores mulheres como os que Saffioti (1976) apontou em seu trabalho. Ao contrário, ao final do processo de transformação do perfil do professorado que analisamos a possível discriminação era para com os professores não normalistas, em sua maioria homens.

Ainda hoje a questão de gênero possui relevância na medida em que na área educacional se observa uma paulatina predominância de professores do sexo feminino. Entretanto, no início do período em análise, isto não ocorria (veja tabela II). Na medida em que havia um processo de discriminação em relação à educação da mulher, disso decorria que as mulheres eram segregadas do processo de ensinar e que, quando o faziam, apresentavam um processo de ensino/aprendizagem extremamente precário. O analfabetismo entre o sexo feminino era muito grande, mesmo no seio da classe dominante. (Conde D'Eu, 1981, Saint Hilaire,1887; Debret;1978)

Tabela 2 – Professores de Instrução Pública por sexo na província de São Pedro do Rio Grande do Sul

Ano	Masc.	%	Fem.	%	Total
1849	53	67,9	25	32,1	78
1867	74	56,0	58	44,0	132
1887	175	48,3	187	51,7	362

Fonte: RELATÓRIO, 1849, p. 20; FALLA, 1867, p.21; FALLA, 1867. p. 36

A participação da mulher no magistério aumentou, obviamente, na medida em que mais aulas femininas foram instaladas, uma vez que havia uma reserva de mercado para cada sexo em relação à docência das aulas dos respectivos sexos.

Em um segundo momento, proporcionalmente, o gênero feminino passou a conquistar mais espaço quando se instalaram as aulas mistas, onde normalmente as professoras exerciam a atividade docente.

Tabela 3 – Natureza do provimento dos professores de Instrução Primária – RS – 1882

	Vitalícios	Efetivos	Interinos	Contratados
Com Normal	16	96	63	-
Sem Normal	19	20	85	08

Fonte: Relatório, 1882

Não há dúvidas de que o processo de ocupação do espaço docente pela mulher estava sempre acompanhado por uma desconfiança quanto a presumível "moralidade" da mulher.

Assim a par de terem que apresentar os requisitos habituais para todos os ingressantes no magistério: 1) maioridade legal; 2) moralidade; 3; capacidade profissional, as professoras deviam apresentar ainda um "complemento moral".

O art. 33 do Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul de 1857 rezava:

> As professoras devem exibir de mais, se forem cazadas, a certidão de seu cazamento, se viúvas, a do obito de seu marido, e se viverem separadas destes, a pública forma da sentença que julgou a separação para se avaliar o motivo que a originou.[1]

[1] No Regulamento de 1876 acrescenta-se aqui : "ou uma justificação do injusto abandono de seus maridos".

> As solteiras só poderão exercer o magistério publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em caza de seus pais, e estes forem de reconhecida moralidade.

Tabela 4 – Professores de Instrução Pública na província do RS por sexo, categoria profissional e formação na Escola Normal –1886

	Masculino		Feminino	
	Normal	Sem Normal	Normal	Sem Normal
Vitalícios	9	5	26	11
Efetivos	47	9	88	6
Interinos	18	51	26	51
TOTAL	74	65	140	37

Fonte: Relatório 1886

Este processo de feminização do magistério de instrução primária no Rio Grande do Sul intensificou-se com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher. Este fenômeno ocorreu, principalmente, no magistério do ensino primário, uma vez que tanto no secundário como no nível superior a predominância masculina manteve-se por longo tempo (como também observaram Nóvoa, 1991; Enguita, 1991).

Assim, consolidou-se na província um processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar. Nesse período, consolida-se a idéia da professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda mais.

Apesar de ser uma profissão que, de "per se", possuía um prestígio social relativamente elevado, não tinha, como foi referido acima, um reconhecimento econômico, e foi, paulatinamente, tornando-se uma profissão eminentemente feminina. É preciso perceber que, ante a opção de ficar enclausurada "no lar", muitas mulheres não tinham alternativa senão assumir esta função. Além disso, por diminuta que fosse a remuneração, sempre significava uma complementação, senão, às vezes, a principal fonte, da renda familiar.

Não encontrei evidências de uma correlata discriminação salarial em relação à atividade da mulher. Nos regulamentos havia sempre, de forma explícita, a assertiva

de remuneração igual. Quando a remuneração apresentava diferenciação, por grau de ensino, por exemplo, não havia privilégio a algum gênero. Se alguma ilação fosse possível extrair, esta dar-se-ia em detrimento do sexo masculino, pois, na medida em que os professores, por terem o diploma da escola normal foram paulatinamente favorecidos, e estes eram em sua maioria mulheres, é lógico supor que estas recebiam os melhores salários por optarem por escolas nas cidades (Tambara, 1995).

Outro aspecto reforçador desta estrutura, era que a mulher, de um modo ou de outro, podia mais facilmente conciliar os "deveres de casa" com a atividade pública, principalmente quando esta era feita somente em um turno. Facilmente percebe-se que os mecanismos típicos da exigência de uma dupla jornada de trabalho para a mulher já se manifestavam neste período. Isto estava, em muito, vinculado à aceitação do exercício de uma profissão sem reconhecimento pecuniário que acabava por desvalorizar o trabalho realizado.

Neste período (século XIX), a exemplo de outras províncias do Império, o Rio Grande do Sul obrigou-se a enfrentar o problema da preparação de professores. As transformações econômicas e os desafios decorrentes de um maior entrosamento com mercados nacionais e internacionais aumentaram a demanda por mão-de-obra mais qualificada, indispensável para a construção de uma estrutura econômica mais diversificada e, principalmente, com desenvolvimentos tecnológicos mais sofisticados, como exigia o processo de consolidação do sistema capitalista em nível mundial.

Em consonância com este espírito, consolidou-se a idéia de que havia necessidade de criação de mecanismos que transferissem um perfil científico para a prática pedagógica. Questionava-se o caráter arcaico com que o sistema provincial de instrução pública estava revestido. Passou-se a advogar um processo de profissionalização do magistério em cima da idéia da percepção de um objeto científico específico – a ciência pedagógica. Na maior parte das aulas, via-se a confusão substituindo um método regular e uniforme[2].

---

2 Em 1866, Francisco de Paula Soares, inspetor geral interino da Instrução Pública descreveu tal situação

"Ve-se a caligrafia ensinada sem se seguirem os preceitos caligráficos nem ao menos a teoria e pratica da formação das linhas, e isto apesar de se lhes fornecerem compêndios resumidos onde com clareza e precisão são explicados tais preceitos.

Observa-se no ensino da leitura igual confusão; é sempre o método do passado século pelo que respeita a transmissão dos primeiros elementos; raros são os professores que abandonaram a rotina, e ensinam pelos modernos silabários, e mais raros ainda aqueles que tem o trabalho de corrigirem os defeitos da pronunciação dos meninos.

Pelo que respeita ao ensino da aritmética limitam-se a fazer decorar uns folhetos onde apenas existem imperfeitas definições, sem nexo nem relação, e a ensinarem materialmente ao menino a resolver um problema, deixando-o muitas vezes na sua classe horas inteiras ocupado em cogitar os meios de tal resolução, tendo por explicador um seu colega, o decurião que não tem interesse em que o outro aprenda.

As autoridades educacionais gaúchas, já na década de 40 do século passado, identificavam na instalação de uma escola normal a possibilidade de melhorar a condição do ensino primário no Rio Grande do Sul. Segundo o Dr. Luiz da Silva Flores, diretor da instrução primária da Província,

> O estabelecimento de uma Escola Normal seria o meio mais profícuo para realisar um tal empenho: porquanto, sendo obrigados todos os professores a frequental-a por determinado espaço de tempo se habilitarião para imprimir, cada um por sua vez e na escola a seu cargo, um caracter identico no methodo de ensino, o qual deveria ser aquelle, que, como preferivel a experiencia aconselhasse. Então mais facil seria o apreciamento do merito dos Professores que melhor cumprissem o seu dever, mais efficaz e prompta seria a fiscalisação e inspecção sobre aulas simmelhantemente dirigidas, ainda mesmo nos logares mais longinquos da Provincia. (1847, p.4)

Entretanto, assim como a base econômica alterava-se lentamente, o processo de consolidação de um novo sistema de preparação de professores também foi demorado. Da percepção do problema à consolidação de uma escola normal na província o tempo decorrido foi relativamente longo.

Como pode ser comprovado no relatório apresentado pelo presidente da província do Rio Grande do Sul, Dr. Espiridião Pimentel, na 1ª sessão da 11ª legislatura da assembléia provincial em 10/03/1864, neste ano esta era ainda uma idéia a ser concretizada.

O que se nota, é que havia, por parte das autoridades, uma percepção dos problemas da educação na província, ao mesmo tempo que não havia uma vontade política de realizar concretamente os atos que decorreriam desta percepção se esta fosse realmente uma exigência da estrutura material da sociedade.

Não é menor, e quiça seja maior a incúria no ensino da doutrina cristã; apenas os meninos decoram o catecismo, e dão lição aos sábados. A isto se resumem os conhecimentos que eles lidam na aula sobre nossa religião.

Ve-se por tanto que os resultados não compensam os sacrifícios que se fazem, e se reconhece imediatamente que a causa primordial do atraso em que se acha a instrução de nossos jovens compatriotas e em grande parte devida a achar-se o encargo importantíssimo de educador da mocidade entregue a pessoa que não tem aptidões para exerce-lo, a importante missão de que se acham encarregados, e que, ainda que o quisessem, não podiam exerce-la porque lhes faltam os indispensáveis requisitos; os precisos conhecimentos pedagógicos.

A isto acresce, força é confessa-lo, a indiferença dos pais pela educação de seus filhos, indiferença tal que se ofendem quando os professores lhes fazem queixa ou do mau procedimento, ou de falta de aplicação dos meninos, incúria tal que nem querem saber se eles não assíduos. V. Ex. sabe que é sempre um mal quando a educação doméstica, não auxilia o pobre professor em sua árdua tarefa; e que tal indiferença por parte dos pais não é por certo mui própria para animar o educador nessa vida de sacrifícios, como é a do magistério público." (p. 21)

Mas, o importante a ser resgatado, é que a construção de uma escola normal marcou, sob certo prisma, uma ruptura com o modelo anterior. Significou a gênese de um novo perfil do magistério rio-grandense com características bem específicas e que, lentamente, foi-se consolidando. Esta nova feição pode ser identificada por um caráter sexista do magistério aliada a um caráter híbrido de seu ethos: a junção de vocação com profissão.

Note-se que, apesar do início tardio em termos de estruturação econômica e social, a organização de uma escola normal acompanhou mais ou menos, em termos cronológicos, o processo de criação deste sistema de educandário em nível de Brasil. Isso revela, de certa maneira, uma demanda específica a partir das transformações do processo produtivo como um todo em termos de país. A redivisão social do trabalho, com a consolidação de determinadas vocações econômicas específicas, mas principalmente a consolidação de um processo de dominação/subordinação entre os mercados, exigiu uma certa padronização do processo ideológico, marcadamente do aparelho ideológico escolar.

Quanto ao caráter sexista proporcionado pela criação da escola normal, significou em termos práticos, o reconhecimento social de uma situação que, de "per se", estava se configurando – a exigência social de que a mulher passasse a ocupar maior espaço na esfera pública e não se restringisse exclusivamente à esfera privada. É necessário, entretanto, ressaltar que esta premissa tem maior valor para a mulher de classe média, pois a mulher proletária ou campesina sempre ocupou significativo papel na esfera pública, e a mulher de classe elevada, diretamente ou indiretamente, também, e principalmente, não precisava do magistério para não se limitar à esfera privada.

Esta abertura ideológica, além de atender às demandas do processo produtivo, possui um caráter conservador subjacente que vai contaminar a atividade do magistério – é a idéia de que à mulher cabe o papel de educadora por sua própria natureza social e psíquica. Assim, o que ocorreu, foi apenas uma extensão da atividade educativa desenvolvida pela mulher dentro do lar para o reduto da escola formal. E, neste sentido, a profissão passou a ser vista como uma vocação, tanto quanto a mulher era vocacionada à maternidade. Esta concepção é importante pois explica, em muito, o desprestígio em termos profissionais que, por muito tempo, a profissão de professora primária apresentou.

Este processo foi lento e gradual, e passou por uma paulatina aceitação do exercício profissional docente pela mulher com competência. Em 1847, já o diretor de instrução pública atestava o perfil da mulher docente – "*Cumpre porem, aqui, pagar á verdade um tributo que lhe devemos, e é o confessar que, comparativamente fallando, e em geral, é o professorado das aulas do bello sexo a todos os respeitos melhor exercido que o das aulas do sexo masculino*" (Relatório, p. 6).

Ao final do século, passou-se a advogar uma correlação entre a condição da mulher e a condição da sociedade. Esta vinculação era feita mormente em relação à

educação e em seu corolário à moralidade. A tentativa era caracterizar a mulher como a "educadora por excelência" (Falla, 1880).

A premissa é de que, o importante, é a realização de uma missão, e não a satisfação de aspectos materiais mesquinhos. Associam-se aqui idéias de sofrimento, mortificação, sacrifício, etc, em prol de uma causa. Existe um processo de transferência, pelo qual a professora transfere para o aluno a possibilidade do sucesso. "A vitória do aluno é vista como uma vitória sua".

Transfere-se para a carreira do magistério uma concepção de mortificação e ascetismo que "naturalmente" não lhe são inerentes, mas construções sociais. Esta elaboração ideológica pode ser confirmada no Relatório da Inspetoria da Instrução Pública de 1866:

> Daqui resulta a necessidade de procurarmos ter educadores da mocidade que compreendam bem a nobre e elevada missão de que se acham encarregados; educadores que não considerem a instrução como uma simples indústria, mas sim como um sacerdócio; professores que, além dos indispensáveis conhecimentos nas matérias que vão ensinar, estejam também no caso de poder com proveito transmiti-las e que sejam modelos de moralidade.

Com este imaginário social dominante não se tornou difícil para o estado desobrigar-se de proporcionar remuneração condigna para o magistério, que, em termos reais, era visto como uma complementação do orçamento doméstico, ou uma ocupação para quem não tinha o que fazer. Mormente em relação ao professor, passou-se a reforçar a idéia de que este somente optava pelo magistério em função de não conseguir emprego em outra atividade mais digna. Assim, este profissional passou a carregar o estigma de alguém que exercia a função a contragosto e em decorrência de fatalidades da vida.

> Homens que, só em falta de melhor emprego, seguiram o magistério, que para ele não se prepararam e que por mal remunerados procuram fora dele suprir a exigüidade de suas rendas, nem só estão abaixo do mérito que o cargo exige, como ensinam mal o pouco que sabem (Falla, 1880)

Este círculo vicioso estimulou o processo de deterioração do nível salarial do magistério que assim, apesar da qualificação exigida para o exercício profissional, viu-se desqualificado pelo efetivo exercício de pessoas socialmente marginalizadas – as mulheres.

Contraditoriamente, este caráter sexista contribuiu para a dissolução do sistema de educação sexista. Assim, paulatinamente, foram-se eliminando as aulas exclusivas para cada sexo, pois a professora não era vista como um problema e, neste sentido, criou-se um estigma da professora assexuada, o protótipo da solteirona que, por muito tempo, acompanhou o perfil da professora primária.

Após muitas delongas, a Escola Normal foi criada em 1869. Entretanto, desde o início foi um foco de conflitos, tanto de cunho político como de cunho propriamente técnico. Sob este último prisma, a questão dizia respeito justamente ao aspecto essencial da escola normal, isto é, à estrutura curricular para a formação de professores. Em termos pragmáticos, o que se verificou foi uma disputa ideológica entre vários paradigmas que propugnavam estruturas diferenciadas para o processo de formação e profissionalização do professor.

Novamente aparece nestas modificações um caráter preconceituoso em relação à mulher, que era percebida praticamente como um ser "naturalmente" inferior e com dificuldades em acompanhar tal conteúdo pelas características intrínsecas de seu gênero, "*mostrando ao final sua natural fraqueza*" (Relatório, 1873, p. 48).

Na Fala do ano seguinte, o Presidente da Província, ao dirigir-se aos senhores deputados com relação à Escola Normal, não pode deixar de embutir um certo desvio de comportamento ao constatar um bom aproveitamento das alunas que se preparavam para o magistério (Falla, 1874).

O importante a resgatar é o processo de assunção, pelas autoridades responsáveis pela área educacional, do processo de criação de uma área profissional com objeto epistemológico específico – a ciência pedagógica – e o mecanismo para sua concretização – a escola normal. A importância da ciência pedagógica havia sido afirmada em 1866, quando, no relatório da Inspetoria Geral de Instrução Pública, foi afirmado que:

> não basta, Exm. Sr. que um indivíduo seja literato, que tenha profundos conhecimentos em diversas ciências para que possa ser professor, é necessário, é mesmo indispensável que saiba transmitir o que ele sabe, e isto não é tão fácil, como muitos julgam; isto não se adquire senão depois de haver estudado a importante ciência pedagógica. O estado florescente da instrução primária na Prussia, Saxonia, Holanda e Belgica, é o resultado de estabelecimento de escolas normais para a educação dos professores, e a culta França e previdente Inglaterra em suas últimas reformas hão procurado imitá-las sobre este importante ramo do serviço público.

Entretanto, é preciso reconhecer que, em termos concretos, nem sempre a escola normal conseguiu implantar, efetivamente, um curso caracterizado por conteúdos destinados à formação de professores. O que havia era a disciplina de pedagogia com uma carga horária relativamente limitada. Segundo Frederico Bier, diretor de instrução pública:

> Dá o horario a mesma extensão ao estudo das sciencias physicas, naturaes e mathematicas que ao da grammatica e pedagogia, e isso, em uma escola destinada ao ensino professional para a instrucção primaria. Não é pois para estranhar o pouco aproveitamento que no fim do anno se encontra entre os

> alumnos nas materias essenciaes para o magisterio, visto que perdem um tempo precioso em decorar fórmulas abstractas, que pouco ou nada influem sobre o desenvolvimento da intelligencia e das faculdades moraes, tendo isto por consequencia soffrerem o desgosto de reprovações que em parte se lhes podia poupar. (Relatorio, 1879, p. 20)

No final do Império, ainda não se havia chegado a um acordo sobre o conteúdo que a escola normal deveria ensinar. Em 1888, o presidente da província, numa clara assunção a um ensino com características positivistas, propunha uma reforma curricular na Escola Normal com uma estrutura onde ficava patente o distanciamento de um currículo baseado nas letras clássicas, onde predominava o chamado "estudo das humanidades". É possível depreender, nesta reforma, a tentativa dos reformadores no sentido de legitimar a atuação do/a normalista com um processo de formação que se aproximava dos ministrados nas escolas técnicas, de agrimensura e mesmo de engenharia. Em outros termos, visava-se contaminar o processo pedagógico com os conteúdos socialmente reconhecidos como "masculinos".

Entretanto, este processo retrata uma contradição típica da cosmovisão positivista em relação à mulher. O fato de tecnificar a formação, sob a ótica deste paradigma, afastava a mulher de sua função precípua: a de civilizadora, de moralizadora e de difusora do altruísmo.

É inequívoco que a visão que se tornou hegemônica é justamente esta última. Desenvolveu-se, então, o processo destinado a identificar docência primária com professora, e esta como "a altruísta" por excelência.

Em consequência, na análise do processo de feminilização do ensino primário um aspecto que não pode ser negligenciado é o da questão "moral". Nesse período, e tendendo a crescer com a instalação da hegemonia da concepção político-social positivista na Província, acreditava-se em uma certa reserva moral inerente ao sexo feminino. Nesse sentido, evitava-se a contaminação "precoce" das crianças com alguns comportamentos inadequados muitas vezes adotados por professores, como, por exemplo, a doença da embriaguez. Não foi por acaso que no novo regulamento da instrução pública instituído em 1846, entre os casos passíveis de exclusão, acrescentou-se o item 5, "*Embriaguez habitual*".

Reafirma-se que, devido aos baixos salários, nem sempre os professores podiam ser recrutados entre aqueles de mais alto padrão moral. Embora as exigências para a atividade do magistério fossem bastante severas sob este aspecto, as imperiosas necessidades obrigavam as autoridades a fazerem vistas grossas em relação a determinados comportamentos ou atitudes dos professores.

O problema da seleção de quadros foi uma constante preocupação da diretoria de instrução pública em todo o período Imperial. Freqüentemente, não havia inscritos aos concursos abertos para preencher determinadas aulas. Como afirma o presidente da província em seu Relatório em 1886, "*Infelizmente continuam ainda vagas outras*

muitas cadeiras, e isto em razão de não se terem apresentado pretendentes ao concurso em que foram postas." (Relatório, 1886a, p. 107)

Um outro elemento que contribuiu sobremaneira para o processo de feminização da instrução primária foi a exigência de "dedicação exclusiva" aos que se dedicavam à docência. Nos diversos regulamentos de instrução pública da província sempre havia uma série de restrições às atividades extra-profissionais dos professores, restringindo-lhes oportunidades de exercício de outra atividade profissional.

O que se observava na Província era um lento e gradual, mas contínuo, processo de feminização da docência na instrução primária. O curso normal, paulatinamente, passava a ser ocupado por uma clientela predominantemente feminina. E, na medida que as normalistas detinham preferência no preenchimento de vagas, e alguns privilégios nos eventuais concursos, as professoras "naturalmente" passavam a ser vistas como as pessoas adequadas para o exercício docente neste grau de ensino. Ilustrativo desta tendência foi a nomeação de 31 professores para a instrução primária em 1883, dos quais 7 eram homens e 24 eram mulheres (Relatório, 1883, p. 6).

A partir da criação da Escola Normal paulatinamente estruturava-se uma reserva de mercado ao normalista. A rigor, havendo uma predominância de mulheres na escola normal, obviamente estas acabaram por ocupar os postos de docência.

Isto se baseava por exemplo no artigo 63 do Regulamento de 1876.

> Quando um professor normalista requerer provimento em qualquer escola vaga e a ella não forem candidatos outros alumnos o Presidente da provincia o nomeará, definitivamente, independente de concurso.

É preciso registrar que os professores normalistas remunerados com um salário muito superior ao dos outros professores independente do grau de ensino no qual atuavam.

É interessante observar que nos cargos de ensino secundário, no postos de inspetores de ensino, nos de diretor da Escola Normal, e nos de Direção Geral da Instrução Pública havia uma exclusividade masculina.

Em 1883, cerca de uma década da formatura da primeira turma da escola normal, nota-se que, efetivamente, esta escola passou a determinar o processo de transformação do perfil do professorado da Província, mormente do da instrução pública. Neste ano, havia em atividade na instrução primária pública 307 professores, dos quais 175 tinham "curso de estudos da Escola Normal" e 132 não tinham o referido curso.

Entretanto, o que se pode observar é que no início do funcionamento da escola normal também havia demanda de professores do sexo masculino, embora sempre em desvantagem em relação ao feminino. Assim, em 1878, havia em atividade no ensino público primário na Província 88 professores habilitados pela escola normal, dos quais 32 eram do sexo masculino. Particularmente em relação à freqüência da escola

normal, dos 164 alunos matriculados apenas 42 eram do sexo masculino. Neste ano, embora a maioria dos docentes em exercício na instrução primária pública na província fossem homens (195), era já significativo o número de professoras (137), o que atesta a lenta e gradual ascensão da mulher como docente.

Este processo não estava isento de contradições e nem representava uma posição consensual, ao contrário, eram freqüentes as sugestões emanadas dos diretores de instrução pública no sentido de incentivarem os homens a procurarem a Escola Normal, havendo inclusive sugestões claramente discriminatórias em relação às mulheres.

Em 1879, Frederico Bier, em seu Relatório, caracterizou muito bem tal procedimento:

> Já no anno passado lembrei a necessidade de conceder-se anualmente a 10 professores interinos licença com vencimentos para cursarem a Escola Normal, não devendo, porém, esses professores ser maiores de 25 annos.
>
> Não exige o serviço publico que as senhoras, em vista da sua espontanea affluencia ao estudo, gozem daquelle privilegio; mas quando se o queira conceder, seria conveniente que fosse com restricções e só em favor de pessoas pobres e notoriamente talentosas.
>
> Em face do limitado numero de pessoas do sexo masculino, que freqüenta a Escola Normal, parece conveniente que se faculte a todo o cidadão o direito de requerer os exames do curso completo da referida Escola, independente de a ter cursado.(Relatorio, 1879, p. 16)

Esta citação é bastante rica no sentido de evidenciar alguns aspectos da cosmovisão da época. Uma delas é o fato de, subjacente, existir uma identificação de uma natural propensão da mulher ao estudo em detrimento da mesma "natural" resistência do homem. As mudanças propugnadas pela administração da Instrução Pública visando interferir neste processo baseavam-se na "*reluctancia ao estudo que se nota no sexo masculino*" (idem p. 14.)

É preciso ponderar que o fato de, paulatinamente, haver uma hegemonia de professoras formadas na escola normal passou a afetar a qualidade do processo de formação dos alunos que freqüentavam as aulas do sexo masculino uma vez que havia forte restrição a que mulheres exercessem o magistério nestas. Segundo ainda Bier,

> Também não me parece conveniente que nas cidades, e, em geral nos lugares mais populosos, as cadeiras do sexo masculino sejão confiados a senhoras.
>
> A pratica tem mostrado que este systema, que mesmo nos paizes europeus mais adiantados só serve no caso de extrema necessidade, entre nós ainda é menos admissivel. Até aos 10 annos poderá um menino frequentar a aula do sexo feminino, mas d'essa idade em diante só devia ser governado por homens

> de caracter, afim de que, cedo, se compenetre dos principios necessarios para poder, mais tarde, sustentar com energia a lucta pela existencia.(idem, p. 18)

Um aspecto que chama a atenção neste relato, é a apreensão de uma caracterização masculina de introjeção no menino de capacidades para "*sustentar com energia a luta pela existência*", obviamente questionando a capacidade da mulher professora de incutir nos meninos tais "capacidades".

Pragmaticamente, a sociedade vivia um dilema, pois ao mesmo tempo em que entendia como conveniente que os meninos fossem educados por professores homens, construía a idéia da mulher como educadora por excelência. A questão da escola mista era um polêmica que dividia a elite dirigente. Exemplo disto, foi a preeminência deste tema nas famosas "Conferências Pedagógicas" realizadas no Rio de Janeiro sob os auspícios do Conselheiro João Alfredo em 1873. O mesmo fenômeno que ocorria em outros países (Grant, 1879; Fidelis; 1882; Aulí, 1869).

Em conseqüência deste posicionamento, a ocupação do espaço da docência pelo sexo feminino na rede de instrução primária da província ocorreu pelo gradual aumento das aulas mistas. Assim, em 1882, havia na província 132 aulas providas para o sexo masculino, 94 para o feminino e 76 mistas. O aspecto que chama a atenção é o de que todas as aulas mistas eram ministradas por professoras (Relatório, 1882, p 25-43).

Observa-se que, já neste período, cerca de 60% dos professores eram do sexo feminino, isto apesar da restrição de atuação das mulheres nas aulas masculinas.

Em 1886, frequentaram a escola normal 120 alunos, sendo 44 homens e 76 mulheres. Neste ano foram expedidos 13 diplomas de normalistas 5 homens e 8 mulheres (Falla 1887 p.12). Embora 36,6 % dos alunos fossem homens, índice que, historicamente, sempre se manteve neste nível, o que ocorria era que muitos dos normalistas homens não assumiam a docência, preferindo outras atividades profissionais, apenas usando o sistema de aprendizagem da Escola Normal para adquirirem uma instrução diferenciada.

Em seu comentário sobre a situação da escola, o diretor Alfredo Clemente Pinto demonstrou claramente a cosmovisão vigente em relação à prevalência do sexo feminino

> vê-se igualmente que o numero de alumnos do sexo feminino costuma ser cento por cento maior do que o dos alumnos do sexo masculino. Este facto, a meu vêr, encontra a sua explicação em diversas causas, entre as quaes não occupam de certo ultimo lugar as poucas garantias que tem o professorado publico e a exiguidade dos seus vencimentos. Entretanto esta desigualdade na matrícula em nada prejudica o ensino publico, porquanto, em geral, as alumnas manifestam durante o curso de estudos mais assiduidade e interesse do que os alumnos, não sendo de estranhar que ellas logrem melhores resultados nos exames e venham prestar melhores serviços à instrucção publica. (Relatorio, 1888, p. 24)

Tabela 5 – Distribuição por sexo dos alunos da Escola Normal – 1881/87

Ano	Masculino	Feminino	Total
1881	29	70	99
1882	43	74	117
1883	38	68	106
1884	39	78	117
1885	44	84	128
1886	51	75	126
1887	51	106	157

Fonte: Relatório, 1888, p. 24

Consolida-se, assim, a emergência da professora primária a partir de um arquétipo baseado na exclusão social via salário e de exclusão biológica subentendida na vocação da mulher para o trabalho docente.

Um dado que chama a atenção, ao investigarmos a composição sexista do professorado do ensino público no Rio Grande do Sul, diz respeito à sua discrepância em relação ao ensino particular, mormente o ministrado nas escolas comunitárias teuto-brasileiras. Assim, em 1935, muitos anos após a consolidação da mulher como educadora por excelência no ensino primário público, apenas 11% dos 398 professores daquelas escolas arroladas por Rambo (1995, p. 60-74) eram mulheres.

Kreutz apresenta os dados coletados por STRECKER, Hubert , em 1932, "*588 professores evangélicos, 401 católicos e 73 de escolas mistas [...] Relata também que destes professores, em torno de 65% não haviam cursado Escola Normal, e que dos 400 professores com Escola Normal 200 a haviam cursado na Alemanha e os outros 200 eram formados respectivamente nos dois Lehrerseminarem do estado, com maior percentagem para a Escola Normal dos evangélicos*" (1991, p. 150). Estes dados corroboram outras pesquisas que atestam a importância do professor paroquial no Rio Grande do Sul e principalmente sua caracterização diferenciada em relação ao professor público (Luebke, 1987; Kreutz, 1994). É preciso ter em mente, nesta comparação que a escola normal católica (lehrerseminar) se estruturou de fato em 1923.

Ao final do Império, o magistério da instrução pública no Rio Grande do Sul apresentava-se majoritariamente feminino, e com Curso Normal. Em 1888, dos 337 professores vitalícios, efetivos e interinos 248 possuíam Curso Normal.

Mais importante do que a feminização do ensino primário foi o processo de feminilização do exercício de sua docência quando consolidou-se o processo de identificação entre a natureza feminil e a prática docente no ensino primário.

O processo ocorreu, a rigor, por uma incorporação de características feminis, pelo docente e não pela assunção de características profissionais inerentes ao exercício da docência pela mulher. Neste sentido, a feminização do magistério não seria um problema se não estivesse acompanhada deste processo de feminilização. Uma feminilização, obviamente histórica e socialmente construída, que acaba por encobrir toda a categoria independentemente do gênero.

Houve, então, a reconstrução de um paradigma do docente que trabalhava com alunos em séries iniciais identificado com o perfil de mulher que então povoava o imaginário hegemônico: *assexuada, vestal, dependente, acrítica, não-cidadã*, etc cujo "locus" privilegiado foi a Escola Normal.

Contraditoriamente, consolida-se também um processo de qualificação do profissional da educação por meio da assunção do curso normal como requisito fundamental de legitimação de competência profissional e principalmente de reserva de mercado de trabalho. Esta contradição precisava ser superada porque representam, a rigor, dois paradigmas de docentes vinculados obviamente a estruturas sociais específicas.

No sentido de verificar a evolução destes fenômenos (feminização e qualificação) investigamos a realidade do magistério estadual no Rio Grande do Sul na década de 1930. Tal opção decorre do fato de que neste período no estado finaliza-se uma época em que o mesmo foi governado pelo Partido Republicano Rio-Grandense com explícita submissão ideológica ao positivismo comtiano.

Como anteriormente afirmamos a literatura tem-se ocupado em evidenciar a evolução do processo de feminização na área da educação. Sem dúvida, cada vez mais agiganta-se o processo quase de monopolização da ocupação dos postos de trabalho pelo corpo docente feminino, principalmente no ensino fundamental.

Em consonância, com este processo tem-se observado que o processo de qualificação dos docentes tem apresentado uma evolução bastante complexa, de modo a não apresentar a linearidade e continuidade que de certa forma caracteriza o processo de feminização.

A rigor, mesmo este, que em um dimensionamento mais macro apresenta uma certa homogeneidade, caracterizada por uma majoritária participação de profissionais femininos, quando visto em nível mais micro observa-se grande heterogeneidade, no sentido de haver distritos e mesmo municípios onde quase a totalidade dos professores são do sexo feminino como também há o inverso.

Desta maneira, dificilmente consegue-se encontrar explicações que possam cobrir a globalidade dos casos e torna-se imperioso que por meio da análise de cada caso apresente-se um quadro do que efetivamente ocorreu. Aparentemente fatores que foram decisivos para acelerar o processo de feminização em

determinado locus em outro teve uma atuação inócua ou mesmo atuou em sentido inverso.

No caso do processo de qualificação dos trabalhadores em educação, no caso do Rio Grande do Sul, observa-se que ao final do século XIX encontrava-se em um acelerado processo, a ponto de divisar-se a curto prazo a universalização do título de normalista no professorado da rede pública de ensino do ensino primário.

Entretanto, ao final da República Velha, observa-se que a quantidade de professores "leigos" havia retornado a números de 50 anos atrás.

A questão que se coloca é a de encontrar uma resposta para este processo de desqualificacão formal. Porque ao final da República Velha, o estado do Rio Grande do Sul apresenta um corpo de docentes que trabalham nas séries iniciais com baixíssimos índices de titulação formal?

Ao final do Império observava-se no Rio Grande que os docentes que atuavam no magistério de instrução primária apresentavam altos índices de qualificação em termos de escola normal, mormente no que se refere no quadro dos professores vitalícios e efetivos como evidenciam os dados do quadro abaixo.

É preciso ter em mente, que ao final do Império a tendência que se observava era a de associar o processo de feminização ao de qualificação profissional. Este mecanismo decorria fundamentalmente da reserva de mercado que a legislação da época prescrevia em relação ao privilégio que os docentes formados na escola normal detinham em termos de ocupar as aulas vagas e mesmo aquelas ocupadas por docentes sem o diploma de normalista.

Tal processo implicou que paulatinamente os postos de trabalho docente fossem ocupados por mulheres pelo fato fundamental de que estas tradicionalmente correspondiam a dois terços dos alunos da escola normal. De outro lado, uma parte significativa dos alunos masculinos, uma vez diplomados na escola normal, não ocupavam efetivamente a cátedra, sendo desviados e ou principalmente atraídos para outros posto de trabalho.

Tabela 6 – Professores de Instrução Primária da província do RS por categoria profissional e formação na escola normal – 1888

	Normalistas	Leigos
Vitalícios	53	11
Efetivos	149	11
Interinos	46	62
Contratados		45

Fonte: Relatório 1888

Um aspecto que chama atenção, já no século XIX constatado como anteriormente afirmamos, é o fato de que na área do magistério sul-rio-grandense de primeiras letras, não se observa uma grande diferença entre os salários masculinos e femininos como muitas pesquisas têm apontado em outros lugares. Neste sentido, por exemplo, Apple & Teitelbaun (1991) e Kliebard (1995), em suas investigações constataram esta prática nos EUA, e Enguita (1991) na Espanha, sempre enfatizando a proeminência de professores em termos salariais.

No caso específico dos índices de remuneração do magistério, no Rio Grande do Sul, o que se observa é que o que ocorreu foi justamente o contrário, pelo menos ao final do Império e início do período republicano, os docentes femininos foram os que, a rigor, obtinham os maiores salários. Isto ocorria, principalmente em função dos privilégios que o diploma de normalista acarretava. Em princípio, este diploma fazia com que as professoras conseguissem desde logo a efetividade do cargo, enquanto que os professores que em sua grande maioria não detinham este título apenas trabalhavam no magistério em nível precário.

Um aspecto que por vezes tornava o salário dos professores homens suficiente para o sustento familiar, mesmo que precariamente, era o fato de estes, freqüentemente, trabalharem em duas escolas ou em dois turnos na mesma escola.

Este é outro aspecto que sem dúvida contribuiu para a feminização do magistério das séries iniciais. Isto é, socialmente permitiu-se à mulher a ocupação de um turno de trabalho enquanto que nos outros ela continuava a desempenhar normalmente os outros papéis sociais que tradicionalmente lhe eram atribuídos.

Neste sentido, de forma alguma as tradicionais funções femininas vinculadas ao status de mãe, esposa e filha ficavam comprometidas, ao contrário, a ocupação de eventuais espaços públicos como o da docência vieram corroborar as mesmas, ao mesmo tempo que permitia uma espécie de oxigenação nas atividades femininas por uma ampliação de seu locus de atuação significando em outras palavras uma espécie de domesticação do espaço público.

Em termos práticos, este fator significou uma contaminação deste setor por aspectos subjetivos decorrentes de elementos negativos que a atividade privada da mulher normalmente carrega em uma sociedade capitalista onde apenas o "trabalho produtivo" é valorizado. Na medida em que ocorreu esta "corrupção" paulatinamente estes postos de trabalho são abandonados pelo homem.

É preciso ter em mente que este processo também não ocorreu de modo linear e global, ao contrário, o que se observa é que múltiplas variáveis parecem ter interferido e com inúmeras peculiaridades e ainda com intensidade e direção singulares.

Em uma análise mais empírica, nota-se por exemplo municípios onde os professores da rede municipal, nas séries iniciais, em 1934 no Rio Grande do Sul apresentam nitidamente um perfil feminino enquanto que em outros há uma clara predominância de docentes masculinos. Se a análise for mais delimitada ainda

pode-se aferir que mesmo os dados globais obtidos para os municípios pode obliterar a efetiva realidade dos fatos. Isto é, há municípios onde 3 ou 4 distritos apresentam uma clara predominância de algum gênero enquanto que em outros distritos há uma inversão desta situação.

Entretanto um aspecto que precisa ser salientado é que sem dúvida um dos elementos propulsores do processo de feminização do magistério no Rio Grande do Sul foi contraditoriamente a ideologia positivista. Digo contraditoriamente porque, como é conhecido por todos, esta ideologia caracterizou-se, pelo menos em sua ala ortodoxa pela assunção da atribuição de um papel social extremamente vinculado ao lar à mulher.

Este aspecto pode ser observado por exemplo neste excerto de Miguel Lemos o grande líder do apostolado positivista no Brasil:

> Entre as aberrações monstruosas a que tem dado lugar uma concepção anti-científica do progresso, nenhuma deve mais alarmar os corações patrióticos do que a pretensão de criar na mulher um concorrente ao homem, abrindo-lhe o livre acesso das profissões industriais e científicas. O perigo é tanto maior quanto se apela, consciente ou inconscientemente, para os estímulos inferiores da natureza humana – a cobiça, o orgulho, a vaidade – comprimindo o que há de mais nobre em nosso coração, – o apego, a veneração, o amor universal, – a pretexto de melhorar a condição feminina nas sociedades modernas. Ergue-se por estas formas um mundo de rivalidades entre os dois sexos, cuja consequência será a degradação feminina pelo cultivo direto desses instintos egoístas e a compreensão contínua desses móveis altruístas. A essa degradação fatal seguir-se-á o maior embrutecimento do homem pelos atritos de uma luta inevitável e por insuficiência da ação moralizadora da mulher. E desses homens depravados e destas mulheres decaídas só poderá provir uma geração abastardada pela fixação na espécie dos vícios adquiridos por tais antepassados. (Mendes:28)

Entretanto a par disso os ideólogos positivistas obrigaram-se a desenvolver uma cosmovisão menos ortodoxa atribuindo à mulher também uma missão complementar na escola àquela que tradicionalmente Augusto Comte lhe reservara como reserva moral da sociedade, a altruísta por excelência.

Contudo, como uma espécie de efeito colateral, desenvolve-se a construção de um perfil profissional caracterizado também por elementos bastante contraditórios que se antagonizam justamente com a caracterização da categoria profissional. Constrói-se um professor de cunho eminentemente idealístico cujo sustentáculo ideológico é o da vocação e seu corolário empírico é a abnegação, o sofrimento e a doação. A rigor, apenas transfere-se para o âmbito da escola o perfil de mulher construído para atuar no recôndito do lar. Reconstrói-se a feminilização do magistério.

Tal perfil profissional obviamente, em uma sociedade com as características da gaúcha à época, somente coadunava-se com a mulher. Mesmo porque ao homem, pela ideologia positivista hegemônica neste período, estava reservado um espaço associado a empreitadas na área pública de muito maior risco e esforço físico e mental.

Este aspecto contraditório da ideologia positivista ainda pode ser percebida, como vimos, em algumas manifestações que possuíam um certo estranhamento em relação ao fato de mulheres ministrarem aulas para meninos. Subtendia-se que pessoas fracas, tímidas, ingênuas, etc, não teriam condições de formar um caráter vencedor nos meninos.

É necessário comentar ainda o processo de desqualificação formal do professorado das séries iniciais da rede pública estadual que em minha opinião deu-se primordialmente pela assunção pelo governo estadual dos elementos ideológicos positivistas vinculados principalmente à idéia da supressão dos *privilégios acadêmicos* e da vigência de um sistema social estruturado sob o estatuto da *liberdade profissional.*

Este aspecto pode se apreendido no seguinte excerto da "Notícia do Apostolado Positivista" editado pelos positivistas vinculados à Capela Positivista de Porto Alegre.

> ... pelo regime da separação do temporal do espiritual, legalmente no Rio Grande do Sul, é livre a qualquer pessoa intitular-se doutor, médico, padre, etc. tanto como intitular-se engenheiro, carpinteiro, ou qualquer outra função prática, salvo os casos de crime previstos em lei, cometidos em exercício dessas profissões (p.97)

Corroborando com esta assertiva a Constituição Sul-Rio-Grandense de 1891 prescrevia que não constituíam os títulos acadêmicos qualquer privilégio ou prerrogativa para ocupar os postos de trabalho da administração estadual. O único critério deveria ser a competência aferida por concurso público.

Tal estratégia parece ter desestimulado a obtenção do título de normalista pelos eventuais pretendentes em exercer o magistério no Rio Grande do Sul. Dessa maneira, o que ocorreu na estrutura do magistério das escolas públicas do Rio Grande, em relação ao ensino elementar, ao final da Primeira República, foi a constituição de um corpo funcional caracterizadamente feminino e "desqualificado".

Este aspecto é o que demonstraremos agora com dados sobre a situação do magistério sul-rio-grandense em meados da década de 1930.

Um exemplo da predominância da participação feminina no magistério são os colégios elementares que, em Porto Alegre, constituía-se em 100 % de professoras e que no interior do estado em 95,23 %.

Entretanto, pode-se também observar ainda um forte resíduo de hierarquização de gênero. Processo pelo qual os homens conseguem proporcionalmente uma melhor participação em postos de direção. Assim, nos colégios elementares do interior apesar de representarem apenas 4,75 % dos docentes os homens ocupam a direção em 33,33% dos colégios.

Mas o aspecto que chama mais atenção é que dos 15 colégios elementares que têm diretores do sexo masculino 12 (80%) o diretor era o único homem do colégio.

Tabela 7 – Corpo docente dos colégios elementares de Porto Alegre por gênero e cargo de direção – 1934

Sexo	Feminino	Masculino	Total
Docentes	354	0	354
Diretores	8	0	8

Fonte: Almanack, 1935

Tabela 8 – Corpo docente dos colégios elementares do interior do estado do Rio Grande do Sul por gênero e cargo de direção – 1934

Gênero	Feminino	%	Masculino	%	Total
Docentes	639	95,23	32	04,75	671
Diretores	30	66,66	15	33,33	45

Fonte: Almanack, 1935

Esta situação repete-se nos grupos escolares onde as professoras apesar de representarem 88,08 % do magistério ocupam 48,88% dos postos de direção enquanto que os 11,92% de professores ocupam 43,33% das direções dos grupos escolares.

Observa-se aqui, novamente, a mesma situação dos colégios elementares. Pois das 39 escolas que possuem diretores do sexo masculino em 33 (84,61%) o diretor era o único homem da escola. Este dado, por si só, revela um clara polarização do poder. De modo geral, eram raros os estabelecimentos escolares onde houvesse algum homem trabalhando como docente que não exercesse o cargo de direção.

Tabela 9 – Corpo docente dos grupos escolares do estado do Rio Grande do Sul por gênero e por cargo de direção – 1934

Gênero	Fem.	%	Masc.	%	Vagas	%	Total
Docentes	399	88,08	54	11,92	-	-	453
Diretores	44	48,88	39	43,33	7	12,85	90

Fonte: Almanack, 1935

Em relação as escolas complementares embora também se observe uma nítida predominância da força de trabalho feminina (73,77%) não há uma falta de equivalência em relação à ocupação dos postos de direção. Isto é, de modo geral a direção das escolas era exercida por professoras. De certa forma, esta exceção é reveladora da percepção que se tinha da natureza das escolas complementares que, em princípio, no início eram vistas como uma espécie de sucedâneo da escola normal.

Em nível global, a rigor, não se observa significativa diferença no corpo docente que atua nas diversas entrâncias[3]. Nota-se apenas um pequeno aumento percentual de mulheres na 3ª entrância em comparação à 1ª entrância, embora aparentemente não tenha significação estatística. O percentual se mantém em torno de 80% de mulheres contra 20% de homens.

Mas um aspecto que apresenta diferenciação é o da habilitação para o exercício do magistério. Percebe-se que há significativa diferença entre o corpo docente em cada entrância quanto ao título de normalista. Enquanto 53,84% dos professores de 3ª entrância possuíam o título de normalista apenas 11,06% dos professores de 1ª entrância estavam na mesma situação.

Em uma análise mais acurada nota-se que apenas 3 professores homens (4,47%) do total de 67 eram formados na escola normal. Enquanto que 49 professores mulheres (21,49%) total de 228 eram formados na escola normal.

Tabela 10 – Corpo docente do magistério do Rio Grande do Sul de escolas públicas estaduais por gênero e por entrâncias – 1934

Gênero	Feminino	%	Masculino	%	Total
3ª entrância	11	84,61	02	15,38	13
2ª entrância	49	80,40	12	19,60	61

[3] Pertencem à 3ª entrância as escolas localizadas dentro dos limites urbanos de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas. Pertencem à 2ª entrância as escolas localizadas dentro dos limites das outras cidades do Estado e as que ficarem fora dos mesmos limites até dois quilômetros das cidades apontadas anteriormente e pertecem a 1ª entrancia todas as demais escolas existentes no Estado.

1ª entrância	174	77,00	52	23,00	226

Fonte: Almanack, 1935

Tabela 11 – Corpo docente do magistério do Rio Grande do Sul de escolas públicas estaduais por titulação e por entrâncias – 1934

Titulação	normal	%	n normal	%	T
3ª entrancia	07	53,84	06	46,15	13
2ª entrância	25	40,98	36	59,01	61
1ª entrância	25	11,06	201	88,93	226

Fonte: Almanack, 1935

Mesmo assim, estes dados precisam ser mais esmiuçados, e em um outro nível de análise, levando em consideração o gênero observa-se que há uma predominância de docentes femininos com curso normal na terceira entrância (63,63 %) enquanto que na primeira entrância este número se reduz a 12,75%.

Tabela 12 – Docentes de terceira entrância por gênero e titulação – Rio Grande do Sul – 1934

	Masculino	Feminino	Total
Normal	00	07	07
Sem normal	02	04	06
Total	02	11	13

Fonte: Almanack, 1935

Tabela 13 – Docentes de segunda entrância por gênero e titulação – Rio Grande do Sul – 1934

	Masculino	Feminino	Total
Normal	02	23	25
Sem normal	10	26	36
Total	12	49	61

Fonte: Almanack, 1935

Tabela 14 – Docentes de primeira entrância por gênero e titulação – Rio Grande do Sul – 1934

	Masculino	Feminino	Total
Normal	01	19	20
Sem normal	52	149	201
Total	53	168	221

Fonte: Almanack, 1935

Os dados decorrentes do arrolamento dos professores jubilados no período de 1890-1934 (490 professores) permitem inferir que ao final do Império e início da República o percentual de força de trabalho docente no magistério estadual apresentava uma menor participação da mulher do que no final da República Velha.

Tabela 15 – Docentes de escolas estaduais jubilados entre 1890 e 1934 no Rio Grande do Sul, por gênero

	Masculino	%	Feminino	%	Total
Docentes	157	32,04	333	67,95	490

Fonte: Almanack, 1935

Tabela 16 – Número de escolas de ensino primário por gênero e área administrativa no Rio Grande do Sul – 1930

Área administrativa	Masc.	Fem.	Mistas	TOTAL
Esc. Federais	33	-	102	135
Esc. Estaduais	37	18	531	586
Esc. Municipais	43	12	2.000	2.055
Esc. Particulares	91	42	1.112	1.245
Total	204	72	3.745	4.021

Fonte: Anuário, 1931

Em 1929, 51,10 % das escolas estavam sob a administração da esfera municipal. A rede estadual respondia apenas com 14,57 % das escolas. A rigor, é

preciso ter em mente ao analisar estes números que constitucionalmente cabia às municipalidades o dever de prover a educação primária às comunidades. Entretanto isto revela também o poder da ideologia positivista que restringia o poder de ingerência no campo educacional ao governo estadual e federal.

Com o declínio do poder do castilhismo/borgismo observa-se no estado uma crescente participação da esfera estadual na gestão do ensino primário. Como é possível observar nos dados da tabela n. 17 em 1937 o percentual de escolas primárias estaduais já é de 19,15%.

Ainda em 1937, nota-se a persistência de significativo percentual de escolas sob a administração particular. Deve-se ter em mente que o estado já havia desenvolvido várias campanhas de nacionalização do ensino, que de modo geral significavam o fechamento de escolas privadas, mormente nas zonas de colonização alemã.

Tabela 17 – Número de escolas de ensino primário por gênero e área administrativa no Rio Grande do Sul em 1937

Área administrativa	Masc	Fem.	Mist.	Total
Esc. Federais	28	--	--	28
Esc. Estaduais	33	07	1.093	1.133
Esc. Municipais	25	12	2.803	2.840
Esc. Particulares	84	107	1.722	1.913
Total	170	126	5.618	5.914

Fonte: MEC, O ensino no Brasil em 1937, 1937

Tabela 18 – Corpo docente por gênero e área administrativa no Rio Grande do Sul em 1930

Área administrativa	*Masc.*	Fem.	Total
Esc. Federais	50	106	156
Esc. Estaduais	240	1113	1353
Esc. Municipais	930	1223	2153
Esc. Particulares	1059	861	1920
Total	2.279	3.303	5.582

Fonte: Anuário, 1930

Em relação ao corpo docente, observa-se no decênio uma clara expansão do número de professores vinculados à rede estadual. Constituindo-se na única rede de ensino que aumentou o número de professores primários. Passando de 24,23 % em

1929 para 32,89% em 1937. Tal fato, hipoteticamente, pode ser atribuído a uma crescente absorção de determinadas escolas particulares e mesmo municipais pelo estado, a rigor isto ocorria com a instalação de grupos escolares.

Um outro dado significativo na radiografia que estamos fazendo deste período é o fato de que foi na esfera da rede pública estadual que se observou já em 1930 uma clara e expressiva feminização do professor primário. Com cerca de 82% dos docentes femininos, número este que se amplia para cerca de 90% em 1940.

Note que em relação à rede particular de ensino, ainda em 1930 55% dos docentes do ensino primário eram homens. Em 1940 estes percentual vai se inverter, sendo que neste ano 56 % dos docentes já eram mulheres.

Tabela 19 – Corpo docente por gênero e área administrativa no Rio Grande do Sul em 1937

Área administrativa	Masc.	Fem.	Total
Esc. Federais	67	--	67
Esc. Estaduais	304	2.692	2.996
Esc. Municipais	1.091	2.040	3.131
Esc. Particulares	1.257	1.658	2.915
Total	2.719	6.390	9.109

Fonte:MEC, O ensino no Brasil em 1937, 1937

Tabela 20 – Número de alunos matriculados no ensino primário no Rio Grande do Sul por gênero e rede administrativa – 1930

Área administrativa	Masc.	Fem.	Total
Esc. Federais	9.204	1.900	11.104
Esc. Estaduais	28.383	29.688	58.071
Esc. Municipais	43.429	32.119	75.548
Esc. Particulares	35.453	27.835	63.288
Total	116.469	91.542	208.011

Fonte: Anuário, 1930

Tabela 21 – Número de alunos matriculados no ensino primário no Rio Grande do Sul por gênero e rede administrativa –1937

Área administrativa	Masc.	Fem.	Total
Esc. Federais	1.853	--	1.853
Esc. Estaduais	39.287	41.517	80.804
Esc. Municipais	55.521	48.184	103.705
Esc. Particulares	43.985	41.343	85.328
Total	140.646	131.044	271.690

Fonte: MEC, O ensino no Brasil em 1937, 1937

Resumindo, o que se pode inferir dos dados é que o magistério gaúcho de escola pública de séries iniciais desde meados do século XIX até meados do século XX "construiu" um perfil sócio-profissional caracterizado por um contínuo processo de feminização, embora eivado de peculiaridades regionais, e por um descontínuo processo de qualificação profissional, interpretando esta como a obtenção do título de normalista.

Par e passo com este processo ocorreu o estabelecimento de estratégias ideológicas de feminilização associadas a mecanismos políticos voltados a estimular a desqualificação profissional consubstanciados, em especial, na cosmovisão dominante: a positivista e, a rigor, no princípio da liberdade profissional. Neste sentido, talvez, muito mais importante do que investigar a feminização do magistério seja compreender o processo de feminilização do mesmo, mormente no que se refere às implicações associadas ao processo de qualificação/desqualificação do profissional da educação.

Obviamente, estas são análises preliminares que merecem e mesmo encaminham para uma série de possibilidades explicativas que precisam ser melhor investigadas no sentido de apreender as efetivas causas deste perfil e sua relação com a realidade objetiva em que estes profissionais estão inseridos.

Referências Bibliograficas

Almeida, José Ricardo Pires de. *Histoire de l'nstruction publique au brésil (1500-1889)*. Rio de Janeiro, Leuzinger, 1889

Annaes Do Parlamento. Camara dos Deputados, Rio de Janeiro, Typographia do Imperial Instituto Artistico, 1874.

Collecção das Leis e Resoluções provinciaes de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Typ. do Argos, 1847.

Collecção das Leis e Resoluções da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Tomo XIV. Porto Alegre, Typ do Correio do Sul, 1858

Davis, K. & Moore, W. Some principles of stratification in *American sociological review*, Chicago, 10(2) 1945.

Debret, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, USP,1978.

D□eu, Conde. *Viagem militar ao Rio Grande do Sul*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981.

Documentos annexos ao relatorio do presidente da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul Angelo Moniz da Silva Ferraz apresentado a Assemblea Legislativa Provincial. Porto Alegre, Typ. do Correio do Sul, 1858

Enguita, Mariano Fernandes. *La escuela a examen*. madrid, Piramide, 1996

Falla dirigida a Assemblea Legislativa pelo Presidente Conselheiro José Antonio de Souza Lima na 1□ Sessão da 21□ legislatura. Porto Alegre, Typ. do Jornal do Commercio, 1883.

Falla apresentada a assemblea Legislativa Provincial do Rio Grande do Sul pelo Presidente da Província o Exm. Sr. Desembargador Henrique Pereira de Lucena. Porto Alegre, Typ. do Conservador, 1887

Galvão, Argymiro. *Thezes e dissertações apresentadas à congregação da escola normal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Gundlach, 1887.

Gaskell, Jane. Gender and Skill in *Critical pedagogy and cultural power*, New York, Bergin & Garvey, 1987.

Hypolito, Álvaro Moreira. Relações de Gênero e de classe social na análise do trabalho docente in *Cadernos de educação*, Pelotas, FAE/UFPel, (4) 1995

Oppenheimer, V. *The female labour force in the U.S.* Berkeley, C.A. Institute of International Studies, 1970.

Parsons, T. *El sistema social*. Madrid, Revista de Occidente, 1976.

Phillips, A & Taylor, B. Sex and Skill: Notes towards a feminist economics. *Feminist review*, 6, 1980

Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Typ. do Mercantil, 1857.

Relatorio apresentado a Assemblea Provincial de S. Pedro do Rio Grande do Sul pelo Sr. Joaquim antão Fernandes Leão. Porto Alegre, Typ. do Correio do Sul, 1860.

Relatório apresentado pelo vice-presidente da provincia de São Pedro do Sul commendador Patricio Correa da Camara. Porto Alegre, Typ. do A Ordem, 1861.

Relatório da Inspetoria Geral da Instrução pública. Porto Alegre, Typographia do Rio Grandense, 1866.

Relatório da Inspetoria Geral da Instrução Publica da província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Typographia do Constitucional, 1873

Relatório apresentado ao Exm. Sr.Dr. Felisberto Pereira da Silva presidentes da provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul pelo director Geral da Instrucção Publica Dr. Frederico Bier. Porto Alegre, Typ. do Jornal do Commercio, 1879.

Relatorio apresentado a S. Exc. o Sr. Dezr. Miguel Calmon du Pin Almeida presidente da provincia do Rio Grande do Sul pelo Exm. Sr. Manoel Deodoro da Fonseca. Porto Alegre, Typ do Conservador, 1886.

Relatorio apresentado pelo Ex. Sr. Conselheiro José Julio de Albuquerque Barros, Porto Alegre, Typ. do Conservador, 1886a.

Relatório da Instrucção Publica apresentado pelo director da instrucção primaria da provincia o Dr. Luiz da Silva Flores. Porto Alegre, Typ. de Claudio Dubreuil, 1847.

Relatório da Instrucção Publica apresentado pelo Director da instrucção primaria da provincia o Dr. Luiz da Silva Flores. Porto Alegre, Typ de Claudio Dubreuil, 1849

Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Felisberto Pereira da Silva passou a administração da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul ao Exm. Sr. Dr, Carlos Thompson Flores. Pelotas, Typ. da Livraria Americana, 1880.

Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Joaquim Pedro Soares passou a administração da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul ao Sr. Dr. José Leandro de Godoy e Vasconcellos. Porto Alegre, Typ do Conservador, 1882.

Relatório da Camara municipal de Pelotas apresentado à Assenbléa Legislativa Provincial. Pelotas, Typ. do Diario de Pelotas, 1887

Relatório da Instrução Primaria da Provincia apresentado á presidência pelo director interino José Maria de Andrade. Porto Alegre, Typ. do Mercantil, 1856

Relatório do estado da instrucção da provincia pelo Dr. Cyro José Pedrosa. Porto Alegre, Typ do Correio do Sul, 1853.

Relatório do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul Angelo Moniz da Silva Ferraz apresentado a Assemblea Legislativa Provincial. Porto Alegre, Typ. do Correio do Sul, 1858.

Relatorio do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul Jeronimo Francisco Coelho. Porto Alegre, Typ. do Mercantil, 1856.

Saffioti, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, Petropolis, vozes,

Saint-Hilaire, Auguste de. *Voyage a Rio Grande do Sul*. Orleáns, H. Herluison, 1887.

Scott, Joan. Genero:Uma categoria útil de análise histórica in *Educação & Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, V. 20 n. 2, 1995.

Souza -Lobo, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos - Trabalho, dominação e resistência*. São Paulo, Brasiliense, 1991.

Wright et Alli. The americam class structure. *American Sociological Review*, 47, 1982

CAPÍTULO 4

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: A RELAÇÃO ENTRE OS INSPETORES ESCOLARES E AS DIRETORAS DE GRUPOS EM BELO HORIZONTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA[1]

Luciano Mendes de Faria Filho
Faculdade de Educação - UFMG

Passadas quase duas décadas desde a Proclamação da República e da abolição da escravidão institucionalizada, políticos, intelectuais e educadores mineiros saudavam a realização daquela que seria tida como a primeira reforma republicana do ensino público primário que encarnaria, a um só tempo, o espírito republicano e, por isso mesmo, o ideário da modernidade, tais quais eram entendidos por frações importantes da elite mineira e brasileira. Trata-se de uma ampla reforma da Instrução Primária e do Ensino Normal implantada a partir do ano de 1906, que dentre outras aspectos importantes, introduziu os *grupos escolares* como forma de organizar a instrução escolar em Minas Gerais.

O processo de constituição e de legitimação da nova cultura escolar tinha na organização dos grupos sua estratégia fundamental. Neles, e por meio deles, os espaços, tempos, sensibilidades, materiais didáticos, livros, processos de controle, disciplina dos/das alunos/as, dentre outros, estariam simbolizando e instituindo os modernos processos de escolarização.

Como criação das condições de possibilidade de realização da reforma, ao mesmo tempo que efetivação da mesma, os profissionais e agentes da instrução pública primária produziram representações de que a mesma significaria uma ruptura com o atraso e com a desorganização da escola imperial. Nestas representações observamos não apenas a produção de uma memória onde instrução anterior à reforma é tida como algo negativo e quase que inexistente, mas também a vinculação da reforma com aquilo que de mais "moderno" se apresentava para os reformadores mineiros: a organização capitalista do trabalho e a cultura e relações urbanas.

---

[1] Este texto é a reelaboração de parte de um trabalho maior, apresentado como Tese de Doutoramento à Faculdade de Educação da USP, sob orientação da professora Dra. Marta Maria C. de Carvalho (Faria Filho, 1996). Foi, primeiramente, publicado nas atas do III Encontro Ibérico de Professores de História da Educação (Braga, 10-12 de junho/98), organizadas por Justino Magalhães e Augustin Escolano.

Tanto em relação à organização capitalista do trabalho quanto à urbanidade, os traços mais característicos com os quais as representações escolares trabalhavam eram a racionalidade das relações sociais e de trabalho, a forma de gestão e controle dos trabalhadores, a divisão das tarefas, as formas específicas de controle do tempo e ocupação dos espaços, dentre outros. Para os profissionais e agentes da educação, a instrução primária deveria se identificar como este movimento renovador, devendo mesmo ser "lida" e organizada desde essas referências.

No interior deste processo, como momento do mesmo, produziu-se a idéia de que os grupos escolares representavam uma nova *forma escolar*, afastada da casa e separada da rua, onde se poderia realizar as projeções construídas acerca de uma *cultura escolar* que concretizasse o ideário republicano de formação de um trabalbador-cidadão apto ao trabalho capitalista e à participação na vida pública, ambos organizados segundo as perspectivas da elite cultural, política e econômica mineira e brasileira.

Elemento dos mais fundamentais deste processo, foi o estabelecimento, a partir dos grupos escolares, do ensino seriado, criando as condições de possibilidade de uma crescente homogeneização dos discentes, de uma maior parcelarização e especialização do trabalho docente, do ensino simultâneo e, com estas, de uma escola de massas em Minas Gerais.

Não menos importante é o processo de racionalização das práticas pedagógicas escolares, que são objeto de um detalhamento cada vez maior, sendo crescentemente formalizadas tendo como referência a "modernidade" metodológica representada pelo "método intuitivo" e, com este, novas maneiras de abordar e entender o processo de ensino-aprendizagem. É preciso que se chame a atenção, de uma maneira especial, para a crescente afirmação da maior sensibilidade face aos alunos, a seus ritmos e necessidades, como um imperativo inerente à escola e ao ensino modernos e, daí, como uma das características marcantes das "boas professoras".

Também os conhecimentos, e as representações a respeito dos mesmos, foram alvos de investimento por parte dos profissionais da educação escolar que buscavam escolarizar e ensinar aqueles conhecimentos que melhor atenderiam às supostas expectativas e necessidades da clientela escolar. Percebe-se, nas disputas em torno dos conhecimentos escolarizados e escolarizáveis, não apenas um alargamento e complexificação das finalidades imputadas à educação escolar, mas também que este movimento ocorreu por meio de um lento, mas constante, processo de detalhamento e tentativa de controle sobre os conhecimentos "autorizados" a serem objetos de ensino na instituição escolar.

Realizar o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, legitimá-la e impô-la como referência para o conjunto da instrução pública primária, foi uma tarefa à qual se dedicaram, particularmente, dois conjuntos de profissionais: o primeiro,

constituído na sua totalidade por homens, eram os inspetores de ensino, categoria "profissional" que existia desde inícios do Império, e que se viu sobremaneira fortalecida pela reforma que introduziu os grupos escolares; a segunda, composta exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, criação genuína da reforma e à qual era debitado, em boa parte, o fracasso ou sucesso dos grupos escolares e, portanto, da reforma.

Os inspetores escolares como produtores da modernidade pedagógica

No entanto, ao realizar as funções que lhes eram impostas pelas determinações regulamentares, os inspetores e as diretoras não o faziam referenciados/as apenas nos textos legais. Neste processo, estes profissionais produziam representações acerca da escola que, extrapolando em muito os próprios regulamentos e regimentos e redefinindo as próprias funções no ato mesmo de praticá-las, (re)constróem identidades pessoais e profissionais.[2]

Em Minas Gerais, a inspeção do ensino inicia-se, de forma incipiente, em meados dos anos 30 do século XIX. Realizada de forma bastante irregular, por pessoas nomeadas segundo a conveniência dos Presidentes da Província, durante todo o século XIX a ação dos inspetores tinha como objetivo primeiro tanto o controle da "criação, nomeação ou remoção" de cadeiras, quanto a ação dos professores e das professoras, seja naqueles aspectos referentes à sua idoneidade moral, seja no que se refere à competência para o ensino, atributos inerentes, como o demonstra Arroyo (1985), ao ofício de mestre.

Todas as referências encontradas a respeito da inspeção nos dão conta que os inspetores não conseguiam controlar a ação pedagógica do/a professor/a, recaindo muito mais sobre a função social da escola, no que eram secundados pelos familiares dos/das alunos/as. Assim, adentramos o século XX com um sistema de inspeção do ensino que não dava conta, pois nunca o fizera, de realizar uma função que não fosse mais que de visita e fiscalização esporádica às escolas. No entanto, principalmente nos anos finais do século passado, na realização desta tarefa, os inspetores foram realizando o fundamental trabalho de produzir e trazer a vista dos

[2] Uma das estratégias por meio da qual estes profissionais foram estabelecendo e pondo em circulação suas idéias e representações acerca de seus ofícios, da importância da instituição escolar na sociedade contemporânea e das inúmeras inovações que se introduziam e/ou se produziam no campo e nas práticas pedagógicas em Minas Gerais, foi a produção escrita de **relatórios**. Em minha Tese de Doutoramento (Faria Filho, 1996), realizo uma discussão sobre a importância destes documentos para o entendimento da dinâmica de produção e circulação das representações pedagógicas em Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte, no início deste século.

gestores do sistema de instrução, um diagnóstico bastante detalhado da realidade da educação mineira.

A maioria dos inspetores eram, sem dúvida, muito pouco complacente com as mazelas do sistema de instrução e, imbuídos que estavam da crença na necessidade de mudanças radicais não poupavam críticas aquilo que eles identificavam como "atraso" e incompetência dos/as mestres/as mineiros/as.

Talvez seja por fornecerem os elementos materiais – relatórios bastante detalhados, principalmente – as críticas que, de todos os setores sociais, eram dirigidas ao sistema de instrução pública, é que os inspetores tenham contribuído, de forma singular, na preparação da lenta remodelação da instrução primária ocorrida nos primeiros decênios deste século em Minas Gerais. Por isso mesmo, apesar de nunca terem realizado a contento suas funções, seja por incompetência, por cumplicidade com as próprias professoras em suas faltas e fraudes ou ainda pelas próprias condições em que trabalhavam, conforme o denuncia o próprio Estevam de Oliveira[3], os inspetores tenham conseguido construir uma imagem da inspeção como um dos pilares de qualquer sistema de ensino que se auto identificasse como moderno ou renovador.

Assim, no início deste século, no momento de "amadurecimento" da convicção da necessidade de uma "profunda reforma" na instrução pública e, mesmo, da lenta construção dos parâmetros que a nortearam, a inspeção é mais uma vez tida por políticos, educadores e, é evidente, pelos próprios inspetores, como um dos pilares da mesma. O Secretário Delfim Moreira, em seu relatório de 1904, refere-se e reforça a centralidade da inspeção quando afirma que:

> Um ponto de real alcance para a instrução primária, uma questão visceral e de iniludível intuito, é sua esclarecida e vigorosa fiscalização. (...) O ensino primário, com a fiscalização que ai está, é uma completa ilusão (Minas Gerais, 1904, p.23)

Materializando e sendo conformado por esta representação, que de resto, pela sua repetição parece ser amplamente compartilhada por políticos e autoridades mineiras que de alguma forma relacionavam-se com a educação escolar, o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais, de 1906,

---

3 Estevam de Oliveira é um dos mais importantes e respeitados inspetores escolares mineiros do período. A escrever o relatório de suas visitas (comissionadas) às escolas cariocas e paulistas, E. Oliveira realiza uma extensa e fundamentada crítica à escola mineira da época. Referindo-se aos vícios da inspeção, tal qual vinha se realizando até então, Estevam de Oliveira dá o exemplo de um inspetor que "limitava-se a mandar pelo correio, aos professores da circunscrição, minucioso questionário, com cujas respostas (disto também tivemos prova), naturalmente dadas para própria salvaguarda do interessado, fornecia ao governo informações oficiais. E assim caiu, desmoralizada, a instituição utilíssima da inspeção escolar". (Oliveira, 1902, p. 165)

em sua introdução, reforça esta perspectiva afirmando que a inspeção, que é a alma do ensino, será realizada, não por funcionários indiferentes, mas por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada." (Minas Gerais, 1906, p.8)

A afirmação da crescente importância da inspeção, tida já como a "alma do ensino", não podendo realizar-se simplesmente pela continuidade do sistema de fiscalização que vinha se realizando até então, quer demarcar a ruptura com este passado tão criticado, na produção de uma identidade para os antigos e, concomitantemente, para os novos inspetores. Aqueles, tidos como "funcionários indiferentes" serão, no plano da reforma, substituídos "por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada". Esta identidade profissional que alia a "técnica" e a "paixão" será, nas representações escolares que se produzem neste momento, afirmada como um dos traços constitutivos não apenas dos inspetores mas do conjunto dos profissionais da instrução, notadamente das professoras.

Ao sistema de inspeção, dividido em inspeção técnica e administrativa, foi, na reforma, confiada uma gama bastante variada de funções que iam do controle dos livros de escrituração obrigatória – livros de matrícula, de freqüência, de visitas e de ocorrências –, passando por uma série de procedimentos de controle do/a professor/a e do exercício de sua função, até chegar à definição dos inspetores como verdadeiros organizadores da instrução pública no Estado.

A chamada inspeção administrativa, que incluía o controle e o acompanhamento de todos os atos e as relações das professoras com a Secretaria, era, no âmbito do regulamento, função determinada mais para os chamados "inspetores escolares municipais", e estes praticamente nenhuma ingerência tinham sobre os processos de ensino propriamente ditos, a não ser aqueles relacionados com as festas e comemorações escolares. Eram os "inspetores técnicos" os responsáveis pela relação mais direta com as professoras, as diretoras e os/as alunos/as. Assim, a ele cabe verificar "a disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares", "verificar se o programa do ensino primário está bem e fielmente praticado", "dar ao professor as necessárias instruções caso verifique não ter ele bem compreendido o espírito do programa", "assistir ao funcionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto repute necessário modificar no método por ele seguido" e, finalmente, dentre muitos outros, "inaugurar, sempre que lhe seja possível, as escolas de criação nova ou restauradas, comemorando o acontecimento por meio de atos em que tomem parte os professores, pais de família e autoridades locais, salientando o alcance do fato". (Art. 198)

O regulamento traz, ainda, a obrigatoriedade e as características dos relatórios a serem enviados à Secretaria e um minucioso detalhamento de itens aos quais os inspetores devem estar atentos ao realizarem a visita as escolas isoladas e aos grupos escolares (Art. 198, 199 e 200).

Na definição das funções escolares a serem desempenhadas por "técnicos apaixonáveis", podemos também observar um avanço enorme no processo de profissionalização de categorias específicas no interior do sistema de ensino, profissionalização esta, que, de resto, atingia o conjunto daqueles implicados diretamente na instrução pública primária. A maior profissionalização dos inspetores, que num processo gradual havia começado anos antes com a decisão de remunerá-los, significou um aumento significativo, em poucos anos, do poder de intervenção do Estado na rede pública e particular de instrução primária. Neste sentido, o fortalecimento do poder dos inspetores é, a um só tempo, expressão e possibilidade do poder ordenador do Estado no social. Por isso, os Relatórios dos Secretários do Interior sempre buscarão afirmar que "inútil seria toda e qualquer reforma si não se estribasse num profícuo sistema de inspeção (...). Sem esta inspeção não há ensino e nem pode haver escola organizada." (Minas Gerais,1911,p.26)

As diretoras dos grupos escolares: organizadoras da instrução e produtoras da cultura escolar

Conforme vimos, e a citação acima o confirma, da ação dos inspetores no conjunto do sistema de instrução esperava-se, como resultado, uma escola mais organizada, professoras mais disciplinadas, confiáveis e controladas. Já no plano da unidade escolar, ou seja, dos grupos escolares, imputava-se à direção dos grupos escolares boa parte da responsabilidade pelo sucesso da nova forma escolar que se queria implantar. Sobre a direção recai algumas das atribuições anteriormente desempenhadas pelos inspetores, além, é claro, daquelas políticas e técnicas criadas com o próprio grupo escolar. Afirmava o texto do Regulamento:

> Compete ao diretor do grupo fiscalizar e disciplinar os alunos, os professores e todos os funcionários que servirem sob sua direção, solicitando do inspetor escolar as providências necessárias, que esse, por sua vez, pedirá ao governo quando fora de sua alçada (Minas Gerais, 1906, art.26).

Em muitas outras passagens do regulamento, e reforçada a concepção da direção como controle. Sem dúvida, não apenas para os reformadores, a criação da função de direção dos grupos escolares significava um momento do processo de introdução, na educação primária, de formas mais racionais de ensino, controle e administração inspiradas nos processos de organização do trabalho fabril. Se isto, por um lado, pode ser visto como uma estratégia de tornar presente, de demonstrar, o caráter modernizador da reforma, por outro lado, e no mesmo movimento, faria com que se afirmasse uma feição notadamente disciplinadora, fiscalizadora,

ordenadora, para a direção dos grupos, tal como o faz em 1908, quando Belo Horizonte contava apenas com dois grupos, o então Secretário do Interior:

> O êxito dos grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os diretores são alma destes estabelecimentos, depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo aos professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos de sua vocação (Minas Gerais, 1908).

Para a realização da "vocação" dos grupos escolares, além dessas atribuições assinaladas acima, e de inúmeras outras regulamentares, aos diretores incumbia manter a boa relação entre as professoras e aos demais funcionários, ajudar as professoras em suas dificuldades, animá-las e, quando o grupo se compunha de até 4 cadeiras, ministrar aulas para uma turma.

No entanto, o processo de legitimação da diretora frente às outras professoras, principalmente quando se tratava de grupo escolar criado a partir de cadeiras autônomas, já existentes, nem sempre era fácil. Acostumadas que estavam com o desenvolvimento do trabalho com bastante autonomia, submeter-se quotidianamente à fiscalização e ao controle, ao que tudo indica, nem sempre foi feito sem resistência, pois a introdução e a definição das funções das diretoras, processa-se também pela produção de uma outra identidade para as próprias professoras.

Ao longo de todo o período estudado, observamos também que, por vezes, ocorriam situações bastante tensas entre diretoras e professoras, muitas delas em conseqüência de atos administrativos da Secretaria. Veja-se, por exemplo, a situação vivida e relatada, por intermédio de carta, pela Diretora do Cesário Alvim, em 1915:

> Pelo fato do governo facultar, às vezes, o ponto em suas repartições em comemoração a uma data ou como homenagem a alguma personalidade de destaque, ficam as diretoras dos grupos escolares em posição melindrosa com relação as professoras que se aproveitam desta concessão para não dar aula.
>
> Ainda ontem uma professora faltou propositalmente ao grupo, dizendo considerar injusto o desconto que porventura sofrer por essa falta. Em compensação as outras sem protestos e de boa vontade cumpriram suas obrigações. É pois, para ter uma orientação a esse respeito e poder proceder com equidade de hoje em diante, que tomo a liberdade de pedir-vos que me mandeis instruções nesse sentido, sempre que ocorrerem dispensas idênticas. (Minas Gerais, 1915)

Neste contexto, relatos como este abaixo, da diretora do 4° grupo, dizendo dos resultados da organização do grupo, deve ser percebido como uma realização de uma ação de produção de consensos no interior da própria instituição escolar.

> As professoras que a princípio eram rebeladas no cumprimento de seus deveres, tornam-se fiéis no desempenho das suas funções, cumprindo, assim as exigências do regulamento, em vigor.(...)
>
> Cumpro o dever de levar ao conhecimento de V. Excia. que são dignos de louvar todos os que trabalham nesta casa de ensino, pela sua obediência, esforço e dedicação com que, atualmente desempenham as suas respectivas funções. (Minas Gerais, 1911a)

Se, por um lado, podemos vislumbrar aí a rebeldia e o resultado do trabalho da organização escolar – via diretoria e inspetores – não menos digno de nota é o fato da diretora passar a cumprir um papel importante de legitimação das professoras e dos funcionários diante da Secretaria. Com isso ela está, ao mesmo tempo, legitimando o próprio grupo escolar ao qual dirige.

O fato, por exemplo, das professoras continuarem, mesmo nos grupos escolares, donas de suas cadeiras[4], impunha às diretoras a tarefa de produzir um sentimento de pertença, que viesse substituir, ou combater, antigas formas de ligação das professoras com suas escolas isoladas. As diretoras, de forma bastante competente, passam a atuar então, no sentido de que as professoras não se identifiquem mais com a sua cadeira, mas com o seu grupo escolar. O texto abaixo, produzido em 1911, relata a consciência que tinha deste processo a diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco:

> Folgo em consignar que este grupo continua em franca prosperidade, sendo que os trabalhos correram regularmente e o aproveitamento dos alunos foi realmente grande, devido, em parte, a algumas auxiliares que compreenderam o seu papel de educadoras zelosas de seus nomes e do estabelecimento em que trabalham. (Minas Gerais, 1911)

Não deve ter sido sem dor ou crises, externalizadas na forma de recusas, absenteísmo ou afrontas declaradas, que as professoras encaravam as mudanças que vinham ocorrendo. Se, como dizíamos anteriormente, a sorte de uma cadeira de instrução pública, organizada numa escola isolada, dependia em boa parte do bom nome da professora junto às famílias, pois somente isto garantia a freqüência dos/das alunos/as, agora é preciso velar também pela sorte de um estabelecimento que a professora individualmente já não controla.

---

[4] "Cadeira" era a forma jurídico-institucional de existência de uma escola isolada e, esta última, era geralmente constituída de uma única turma, dividida em várias classes de acordo com o grau de adiantamento dos/as alunos/as.

Agindo de forma mais ou menos consciente, as diretoras vão continuar argumentando em torno do nome, a zelar, de cada professora, no que elas estão utilizando de um referencial fundamental para a forma de organização anterior; ao nome, elas passam a acrescentar, no entanto, a própria instituição, de tal forma que a reputação de um está indissociável da do outro.

Em certas situações, a defesa da reputação do estabelecimento, bem como a falta de controle sobre a organização do estabelecimento de ensino, atinge as próprias diretoras. Elas vêem nisso, além de um grande inconveniente, uma certa ruptura com momentos anteriores de suas práticas, enquanto professoras, em que era possível "agir livremente" e ter um maior controle sobre o espaço de trabalho. Estas eram algumas das preocupações da diretora do 3° grupo que, durante cinco (05) anos (1909-1914) funcionou, no mesmo prédio que o 2° grupo escolar. Ela assim o expressa em 1913:

> Habituada a agir livremente e a trabalhar em prédio no qual não se via sequer um risco nas paredes, há quatro anos trabalho coagida e contrariada em uma casa de instrução que me envergonho de receber visitas que de lá saem sempre mal impressionadas com a falta de asseio que se nota nas paredes e carteiras, todas rabiscadas, escritas e salpicadas de tinta, compartilhando também o 3° grupo desta desordem e sem poder provar que os seus alunos em prédio próprio, fiscalizados como são, seriam incapazes de proceder desta forma. (...)
>
> Sejam quais forem as condições de um prédio, haverá sempre e nas coisas que parecem mais insignificantes, o grande inconveniente de funcionar nele duas diretoras com os mesmos poderes, porém responsáveis indiretamente pela ordem geral do estabelecimento, porque a aparência exterior sendo uma só, o povo não pode fazer distinção de responsabilidade de cada um dos grupos distintos, interiormente, só quanto às professoras e alunos, havendo sempre alguma parte em comum. (Minas Gerais, 1913)

Levando em consideração que os grupos escolares são concebidos como espetáculo da ordem e da disciplina, onde a "boa aparência" é condição fundamental para ser "bem visto", este e outros relatos desta diretora parecem demonstrar, de certa forma, não apenas as dificuldades encontradas para o estabelecimento da nova forma escolar, mas também as apreensões, as frustrações e as incertezas das pessoas envolvidas. Os grupos eram instituições para serem vistas e desejadas pelo povo, no entanto, dependendo do "espetáculo", ele podia não gostar do que via.

Estar na posição de direção do grupo escolar, implicava, como estamos vendo, ir aprendendo quotidianamente a lidar com os conflitos, indefinições de papéis e, sobretudo, com o não reconhecimento da especificidade e ritmos próprios do aparelho escolar. Neste sentido, ao ser "praticada" pelas diretoras, a função de direção acaba por assumir, como temos visto, ao lado da fiscalização e controle, o papel fundamental de organizadoras da instrução pública primária. O relato da

diretora da Henrique Diniz, abaixo apresentado, vem corroborar com nosso ponto de vista, demonstrando o quanto a prática da direção implicava na realização de ambas as funções, indicando, inclusive, o quanto as diretoras estavam envolvidas na produção de uma identidade para o profissional da educação que, tal qual aquela pretendida aos inspetores, realiza-se mediante a conjugação da competência técnica e do "entusiasmo" e "amor" às suas funções.

> Empreguei todos os meus esforços para que o ensino analítico intuitivo, de acordo com os princípios, métodos e processos da pedagogia moderna, fosse posto em prática por todas as professoras. A fim de despertar-lhes o entusiasmo e o amor à profissão, que segundo a opinião do alisado moralista C. Wagner, é indispensável para o bom desempenho daquela, conforme suas palavras textuais: 'Aquele que ama as suas funções caminha só; não é só inútil constrangê-lo, mas seria impossível desviá-lo', convoquei reuniões para palestras e leituras pedagógicas. Esta medida alcançou, em parte, o fim almejado por mim (Minas Gerais, 1916)

É preciso, ainda, frisar que a figura do diretor é elemento central da argumentação em termos de uma melhor organização do ensino. São os inspetores aqueles que mais vezes reforçam esta perspectiva que, não por acaso, aparece reiteradas vezes na defesa que fazem da necessidade de organizar os grupos escolares em substituição às escolas isoladas existentes. Como se observa abaixo, num primeiro momento, o inspetor busca demonstrar a relação entre as escolas isoladas e a diminuição da matrícula e a freqüência para, em seguida, afirmar a necessidade dos grupos e, por meio deles, de uma "direção criteriosa", numa quase identificação daqueles com esta.

> Tomo a liberdade de lembrar a V. Excia., de novo, a conveniência de transformar em Grupos Escolares as escolas (do Calafate, da Lagoinha e da Colônia Bias Fortes). Esta medida que terá grandes vantagens para o ensino torna-se urgente...
>
> Está acontecendo no presente ano o mesmo dos anos anteriores, caso por mim já previsto: é a diminuição de matrícula e freqüência, fato que, penso, não se dará se aquelas escolas tiverem uma direção criteriosa e inteligente.(Minas Gerais, 1911)

O passo seguinte da construção do argumento do inspetor, é a busca de apoio e reforço em outras experiências de escolas "agrupadas" onde houve um aumento da freqüência, terminando por concluir que:

> É justo portanto, que se V. Excia. julgar oportuno prestar mais este serviço à instrução, elevando a grupo escolar as Escolas do Cardoso, não recuse também esse benefício às do Calafate e Lagoinha, cujos professores, na sua quase

> totalidade, são merecedores de promoção pelo zelo e dedicação ao ensino, fato que tenho o máximo prazer em revelar e que se patenteia na grande freqüência. (Minas Gerais, 1911)

A organização do grupo, como substituição ou destituição das escolas isoladas, significava pois, para quase todos os envolvidos com a educação escolar, uma elevação das cadeiras a grupo escolar e uma promoção das professoras. Era, como estamos demonstrando, o processo de criação e imposição das novas formas de "educação escolarizada", onde cada vez mais perdia a legitimidade as formas mais autônomas de gerir a própria ocupação, tal como ocorria, por exemplo, nas escolas isoladas.

Inspetores, diretoras e professoras: relações de gênero e conflito de interesses

A criação do cargo de diretora nos grupos e a definição de suas funções, ambas ocorridas com o Regulamento (1906) não significou de imediato, a delimitação da identidade profissional do/a diretor/a. Durante um bom tempo assistimos a uma indefinição de papéis muito grande, principalmente na relação destes/as com as professoras e, ocasionalmente, com os inspetores, conforme veremos mais à frente. Para se perceber o quanto era grande esta indefinição basta dizer que, certa ocasião (1911), o inspetor responsável pela fiscalização do 4° grupo escolar da Capital, em seu relatório à Secretaria, disse que a diretora num determinado dia, fora substituída pela porteira do grupo. A Secretaria reagiu ao fato determinando cessar imediatamente a irregularidade. Por sua vez, a diretora reagiu argumentando que a porteira ficara apenas tomando conta da turma enquanto ela se ausentara. No relatório seguinte o inspetor conclui dizendo que aproveitou "a oportunidade e disse à diretora com franqueza que aos bons serviços prestados ao grupo deveria juntar mais este: ser sempre a primeira a chegar e a última a sair, do que considero um dever para todos os diretores".

Como que querendo simbolizar a centralidade da função de diretora na nova forma escolar e, ao mesmo tempo, demarcar claramente a importância dos grupos escolares no cenário da cidade, os políticos mineiros responsáveis pela instrução primária vão buscar nomear para o exercício da função, principalmente nos três primeiros grupos, mulheres de reconhecida competência e grande capital político e cultural. A diretora do 1° Grupo era Helena Penna, oriunda de uma das famílias de maior influência política do Estado e com passagem/viagens pelos Estados Unidos. Mais interessante é a história da diretora do 2° Grupo, uma das mais respeitadas pelos inspetores e que mais se impunha aos mesmos. Ela era Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, sobre quem Caetano de Campos, em carta a Rangel Pestana, (20/03/1890), tecia os seguintes comentários:

> Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Dr. Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato, pelo muito que tem se interessado pelo êxito de nossa reforma –, uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte.
>
> Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma e a avis-rara que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o Contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê, não é sem razão. A mulher do Rio (D. Mana Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. Chegará aqui antes do fim do mês. (Reis F,1981,p.48)

Por processos que não conseguimos apurar quais foram, D. Maria Guilhermina acabou vindo a dirigir o 2° Grupo Escolar da Capital desde sua fundação (1908) até 1918, ano em que se aposentou. Aqui, como em São Paulo na última década do século passado quando assumiu, ao lado de outra mulher, Miss Browne ("mulher-homem" segundo Caetano de Campos), a regência das aulas femininas da recém criada Escola-Modelo, ela veio a assumir os encargos de diretora ao lado de outras mulheres, pois, na Capital, somente estas foram designadas para os cargos de direção.

Não era regra-geral escolher mulheres para a direção dos Grupos. Em muitos estabelecimentos do interior o cargo era ocupado por homens. Não sabemos ao certo as razões que levaram os Secretários do Interior a nomear somente mulheres para a direção dos grupos escolares da Capital. Podemos, no entanto, aventar a hipótese de que uma das principais razões foi de cunho político e tinha como intencionalidade primeira prestigiar e fortalecer as mulheres como as profissionais da educação escolar. Basta lembrar que, a exceção do professor de "trabalho técnico primário", a totalidade do professorado da instrução púbica primária da Capital, era constituída de mulheres.

No entanto, muitos dos inspetores não consideravam a decisão como acertada, defendendo mesmo, em alguns casos, que a escolha de mulheres para a direção dos grupos era algo nocivo ao ensino e à boa organização do estabelecimento. Acreditavam eles que por ser a direção um cargo que, para exercê-lo, seria preciso que a pessoa fosse enérgica, disciplinada e se fizesse obedecer, ele seria melhor exercido pelos homens.

A apreciação dos inspetores a respeito das diretoras é sempre colocada no interior de análises de certas situações complicadas vivenciadas no grupo escolar. Foi assim no episódio, anteriormente retratado, da "substituição" da diretora do 4° grupo pela porteira. Também o foi no episódio que aqui nos interessa.

Em 1910, a diretora do 2º grupo escolar expulsou dois alunos visto ter, segundo a mesma, "esgotado todas as penas disciplinares para corrigí-los". Ocorre que esta penalidade não poderia ser imposta pela diretora e sim pelo Diretor da Instrução. Justificando zelar pelo cumprimento da legislação e parecendo discordar do ato, o inspetor responsável pelo grupo realiza uma "conferência" com o "Diretor da Secretaria" e este ordena que sejam suspensas as expulsões. O episódio "termina" com o inspetor chamando os meninos fazendo-lhes ver a incorreção de seus procedimentos, "aconselhando-os tratá-la (a professora) com afeto, carinho, delicadeza e portarem-se bem, não só na aula, como na rua, depois de terminados os trabalhos do grupo".

No entanto, ao relatar o episódio no seu relatório o inspetor acrescenta:

> Este fato vem corroborar o que já tive ocasião de dizer em meu passado relatório: falta de ordem e disciplina no estabelecimento. Os grupos escolares, a meu ver, devem ser dirigidos por homens e não por senhoras, estas não têm a energia e força de vontade que se fazem precisas para imprimir-lhes boa direção, ordem e disciplina, sacrificando, muitas vezes, os interesses gerais ao capricho pessoal. (Minas Gerais, 1910)

Às mulheres, além de faltar "energia e força de vontade", ainda soma-se o fato de que não conseguem separar os interesses coletivos daqueles pessoais. Num mesmo episódio, o inspetor não apenas desqualifica e deslegitima a ação da diretora – fazendo-a rever a decisão – mas desqualifica a própria pessoa (mulher) que ocupa a direção. Para ele este episódio é apenas uma amostra da regra geral pois, em princípio, a mulher não tem condições de assumir direção da escola. Esta, somente aos homens cabe.

Não estamos observando aqui somente uma tensa relação entre homens e mulheres num período determinado de nossa história da educação escolar. Percebe-se, fundamentalmente, que as relações de gênero são, também, maneiras de significar as relações de poder entre sujeitos posicionados distintamente no campo educativo. Nestas relações disputa-se a direção e a legitimação de concepções acerca do educativo escolar, e no seu interior, a respeito dos traços, das características e competências identificadoras de seus/suas profissionais[5].

Por um lado, eram os inspetores buscando, ao máximo, controlar as diretoras no exercício de sua função e, no mesmo movimento, impor-lhes suas concepções acerca do educativo escolar. De outro, eram as diretoras não apenas se defendendo das investidas dos inspetores mas também, e por vezes fundamentalmente,

[5] A respeito da questão das relações de gênero, magistério e processos de profissionalização docente ver, além dos outros textos que compõem esta coletânea, o excelente trabalho de revisão bibliográfica de Hypolito (1994).

explicitando o quanto era ilusória, sem sentido e de pouca utilidade as cobranças dos inspetores.

Em boa parte das vezes são as observações produzidas, por escrito, pelos inspetores em seus relatórios de visitas que dão lugar a tensões e discussões. Certa ocasião (1910) a diretora do 3° Grupo Escolar fica sabendo que o relatório do Inspetor para a Secretaria continha críticas ao grupo por ela dirigido e, não concordando com o teor das mesmas, escreve uma carta ao Secretário. Depois de dizer que "o inspetor, para mostrar excesso de cumprimento de dever", não levou em conta as especificidades do grupo que dirige (3°), dentre as quais destaca-se o fato de funcionar, no horário de 7 às 11 horas, no mesmo prédio que o 2° grupo, a diretora afirma:

> Não é o bastante que um inspetor técnico oficie a um professor ou a um diretor, chamando-lhe a atenção para suas faltas; é preciso também que ele concorra com o seu auxílio, procurando vencer as dificuldades com que o professor luta. Eu me acho nestes casos; estando esgotados todos os meios possíveis para vencer que os alunos às 7:30 já estejam recebendo as primeiras lições, principalmente no inverno, precisava que o ofício do inspetor viesse acompanhado de conselhos que, ao menos, suavizassem o desgosto que me causaram as suas informações. (Minas Gerais, 1910)

Reagindo ao que chama "excesso" do inspetor, a diretora torna explícita a tensão que marca a relação entre estes profissionais no sistema de ensino e, ao mesmo tempo, chama a atenção que tanto quanto inspecionar, fiscalizar ou controlar, deveria fazer parte do ofício de inspeção a intenção de ajudar as diretoras e professoras nas dificuldades por estas encontradas. Daí a cobrança de que os inspetores devessem ser, também, conselheiros.

Se a relação entre inspetores e diretoras já não era tão tranqüila, menos ainda parece ter sido com as professoras, aliadas ou não às diretoras. Indicadores disto podem ser encontrados tanto em documentos produzidos pela própria Secretaria do Interior quanto por manifestações das diretoras e professoras. No primeiro caso, um documento bastante contundente é uma circular de 21 de dezembro de 1910, enviada aos inspetores de todo o Estado. O teor dela é o seguinte:

> ... o fato que, nos relatórios quinzenais, os inspetores técnicos, como é natural, se exprimam livremente acerca de cada escola, descrevem minuciosamente o seu estado, as irregularidades nela existentes, que pedem corretivos, revelam fatos que, no domínio desta Secretaria, avolumam-se e revertem em ofícios aos professores. Estes, quando são chamados ao cumprimento do dever, em virtude das informações contidas nos relatórios, vêm defender-se oferecendo como documento, certamente de alto valor, os próprios termos de visitas lavrados pelos técnicos; deste modo, cria-se uma atmosfera de

> incertezas em torno da administração, que, nessas circunstancias, se vê embaraçada para manter o seu ato ou dar razão a quem a tem.
>
> É conveniente, pois, que d'ora avante o termo de visita não contenha outras declarações que sejam a época em que aquela se efetuou, o número de alunos, matriculados e presentes e a declaração de terem sido ou não encontradas irregularidades. (Circular aos Inspetores, em 21-12-910)

Esta circular revela-nos o quanto era, na prática, muito delicada a situação e função dos inspetores. Cobrados, por um lado, pela Secretaria para que realmente exercessem com rigor e profissionalismo a função de inspeção, não se deixando enganar ou compactuar com as professoras e diretoras, por outro, era preciso que eles conservassem uma boa relação com estas últimas pois esta era a única possibilidade de contribuírem na organização do ensino e na mudança das concepções e das práticas que vinham condenando. Esta necessidade ou vontade de serem fiéis aos dois lados, essa ambigüidade, acaba por marcar a própria produção dos relatórios e dos registros deixados com as professoras e diretoras.

Chama-nos a atenção, também, a solução encontrada pela Secretaria para resolver os conflitos, solução esta que, sem dúvida, visava a fortalecer o controle e fiscalização. Utilizando-se de uma única circular, de uma ação "administrativa", o órgão central do sistema de instrução, ao determinar que apenas informações irrelevantes para as professoras e diretoras ficassem registradas nos estabelecimentos, reduz drasticamente o poder de intervenção, de defesa ou reclamação destas profissionais junto à Secretaria do Interior.

Outras vezes, os próprios técnicos lotados na Secretaria é que, buscando responder a "pressões" de sujeitos sociais externos ao sistema de ensino, intervêm no campo da educação escolar, causam confusão e reforçam a animosidade das professoras e diretoras frente à burocracia. Em carta enviada ao Inspetor Gomes Horta em 5-3-1912, a diretora do 2° grupo escolar afirmava:

> Recebi o número de 'A Tarde' que enviou-me, onde se acha uma acusação inqualificável ao grupo que dirijo. Principia o articulista censurando-me por não dar substituta à professora que falta. Si ele entendesse de ensino, saberia que por faltar uma professora um dia ou dois, é impossível dar-se-lhe substituta por não haver a mão pessoal destinado a esse fim.(Minas Gerais, 1912)[6]

Não entendendo de ensino, o articulista não percebe, argumenta ainda a diretora, as dificuldades e os inconvenientes de os/as alunos/as das professoras que faltam ficarem na sala de outras professoras, trazendo prejuízos para a "classe" que os/as recebe e não ajudando-os/as em nada. O argumento e a defesa da diretora são construídos pela tentativa de desqualificação do interlocutor, utilizando-se aqui a

[6] Infelizmente, não encontramos, nos arquivos pesquisados, nenhum exemplar do jornal *A Tarde*, citado pela diretora.

mesma estratégia acionada por ocasião das reclamações apresentadas pelos pais das criança a respeito dos grupos.

No entanto, desconsiderando os argumentos da diretora, no dia 05 de abril é publicado no Minas Gerais o extrato (resumo) de um oficio "recomendando, ao inspetor, providenciar de modo a se manter a regularidade da freqüência e assiduidade das professoras às classes" do 2° grupo.

Em resposta a este ofício, as professoras se mobilizam e, com anuência da diretora, escrevem ao Secretário do Interior, uma carta nos seguintes termos:

> Tendo saído publicado no expediente dessa Secretaria, no Minas Gerais do dia 5 do corrente mês, o resumo de um oficio, dirigido ao nosso inspetor, recomendando-lhe zelar pela assiduidade das professoras do 2° grupo, vimos com muito respeito, protestar a bem de nosso rigoroso cumprimento de deveres, visto nos parecer estar a Secretaria mal informada a esse respeito. Para evitar reclamações de qualquer espécie, desde o ano passado nos revezamos semanalmente em turmas; uma hora antes dos trabalhos escolares nos achamos no Grupo, e o primeiro aluno que chegue, está sob nossa vigilância. Não podíamos, indiferentes, ler e aceitar a recomendação ao nosso inspetor, e, com a devida permissão de nossa zelosa diretora, resolvemos dirigir a V. Excia., sempre justiceiro, nosso protesto, pedindo-lhe ao mesmo tempo nos desculpe e que levante de seu espírito qualquer suspeita a nosso respeito; garantindo-nos nossos direitos sempre que for mister; e contando com a vossa boa vontade e extrema dedicação à causa a que nos consagramos.

O tom de aparente subserviência do último parágrafo, não esconde o teor de protesto contido na carta. Tanto é que os técnicos lotados na Secretaria, com intuito de buscar uma "saída honrosa" para a situação, acabam por produzir um despacho bastante paradoxal:

> Não vejo motivo para que as professoras do 2° grupo da capital se mostrem melindradas com o oficio acima datado. Da sua leitura verifica se que a regularidade de freqüência dos professores às classes existe, tanto que V. Excia mandou mantê-las e só se mantém aquilo que existe.

É por demais evidente que não era esta a conotação do ofício. Na verdade, desconfiados que estavam das professoras, nada mais fizeram do que acionar os canais de controle de que dispunham. Aqui, é preciso notar que o reforço trazido pela reforma à ação dos inspetores e a introdução da categoria dos diretores nos grupos escolares, significou uma maior divisão das funções no interior do sistema de ensino e a possibilidade de um maior controle sobre o próprio professorado. Nisso concordamos com Arroyo (1985, p.202) quando afirma:

> Esta divisão de funções era pouco marcante no sistema de instrução. As funções de direção se concentravam de fato nos órgãos centrais, porém, quase

> que exclusivamente para controlar as normas de criação, nomeação ou remoção. O controle do trabalho ficava impossível. A novidade da nova reforma está em pretender controlar mais do que a simples criação ou suspensão de cadeiras. Pretende controlar o produtor da educação enquanto trabalhador. Os órgãos centrais tentam se redefinir na sua função. Não serão mais eficientes no que faziam, mas tentarão alargar sua função no controle da função social cumprida pela escola.

No entanto, a própria organização do trabalho e a ação das diretoras, ao possibilitar a constituição de um coletivo, possibilitava que a defesa de direitos deixasse de assumir a conotação de uma reclamação individual. Assim, a afirmação que fazia Estevão Leite de Magalhães Pinto, Secretário do Interior, em 1910, dando conta de que nos grupos escolares, "a reunião cotidiana dos professores, levando-os à troca de idéias sobre o ensino, a nobres estímulos e emulação, é meio eficaz de alentá-los ao trabalho e de aperfeiçoarem reciprocamente", parece não indicar uma consciência de que essa mesma reunião produz um "sujeito coletivo" a partir das identidades dadas ou construídas no processo de trabalho e no mundo social como um todo.

Nesta perspectiva, os episódios anteriormente relatados podem ser vistos, também, como momentos da difícil e sempre tensa relação entre as professoras e as diretoras, de um lado, e os inspetores e técnicos da Secretaria, de outro. Neste jogo disputa-se a melhor e mais legítima maneira de organizar o grupo ou a escola isolada, de dividir os/as alunos/as por turma ou classe, de ensinar, de dividir o tempo, de selecionar os conteúdos a serem transmitidos, dentre outros muitos aspectos que acompanham o longo processo histórico de criação e fortalecimento da cultura escolar. Mas não apenas isto. Nestas relações, luta-se por direitos, impõem-se limites ao controle e constroem-se identidades profissionais.

Referências Bibliográficas

Arroyo, Miguel G. *Mestre, professor, trabalhador*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1985. (Tese de Concurso para Professor Titular, DAE-FaE, 1985.

Chartier, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertland Brasil, 1990.

Chervel, André. História das disciplinas escolares. reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, 2, 1990, p. 177-229.

Costa, Firmino. *A Educação Popular*. Belo Horizonte: imprensa Oficial, 1918.

Faria Filho, Luciano M. de. *"Dos pardiérios aos palácios": forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. São Paulo: USP, 1996a, 362p. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da USP, 1996.

_____. Cultura e conhecimento na escola: uma abordagem histórica. In: Dayrell, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996a, p. 127-13 5.

_____. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX: exclusão política e desqualifícação cultural das camadas populares. Caxambú: *XIX Reunião Anual da ANPEd*, set./1996b.

_____. A República do trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do século XX. Belo Horizonte, *Revista do Departamento de História da UFMG*, 10, 1990, p. 79-92.

Hypolito, Álvaro Luiz M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1994.

Minas Gerais. Regulamento da instrução primária e normal do Estado de Minas. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios dos Secretários do Interior e Justiça, 1904, 1907, 1908 e 1911.

Minas Gerais. Regimento interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.

Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. Relatório dos Inspetores Técnicos de Ensino. 1910 e 1911.(Arquivo Público Mineiro)

Minas Gerais. Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1911, 1912, 1913, 1914, 1915 e 1916.

Oliveira, Estevam de. *A reforma do ensino primário e normal em Minas.* Belo Horizonte: imprensa Oficial, 1902.

Pires, Aurélio. *Missão do professorado primário no seio da sociedade.* Belo Horizonte, Minas Gerais, 7/07/1907.

_____. *Discursos.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.

Reis Filho. Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal.* São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981.

Scheffler, Israel. *A linguagem da educação.* São Paulo: Edd. USP/Saraiva, 1974.

Veiga, Cynthia Greive. *Cidadania e educação nas tramas da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX.* Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 1994. (Tese de Doutoramento em História).

CAPÍTULO 5

MEMÓRIA E ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE, TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PELA VOZ DE ANTIGAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS (RS, 1930-1960)[7]

ELIANE PERES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFPEL

> A memória é um trabalho. Como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, resignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser 'dito', bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consciente e utilitário (Angela de Castro Gomes, 1996, p.21).

> Engraçado! Achei que não ia lembrar de nada. Tá vindo a memória! As coisas passadas a gente guarda, lembra melhor. De ontem eu não lembro quase nada! (D. Iolanda, 74 anos).

Desde que o uso de fontes orais ganhou *status* documental para a pesquisa historiográfica (acontecimento bastante recente), a relação entre história e memória tem sido problematizada. A crítica ao caráter seletivo, parcial, frágil, tendencioso, interessado, ou seja, a pouca confiabilidade da memória está na pauta dos debates. Os adeptos da chamada *história oral* têm rebatido essas críticas com o argumento principal de que também os documentos escritos são seletivos, parciais e tendenciosos e que o uso de memórias na pesquisa permite uma interpretação histórica mais rica e completa. O fundamental disso tudo é considerar que, ao trabalhar com *memórias*, o/a pesquisador/a deverá observar algumas questões como, por exemplo, "distinguir separadamente o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou o grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno" (Joan del Alencar i Garrido, 1992/93, p.39). A memória é, por um lado, sempre mediada pelo presente, moldada pela percepção e pela experiência individual e, por outro, é o cenário onde se estabelece "uma reflexão entre a força dos significados socialmente definidos e que são registrados cotidianamente na memória e, em

[7] Esse trabalho é uma versão modificada e ampliada de outro apresentado no *II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, SP, 1998. Para a atual versão foram utilizadas 22 entrevistas, enquanto na versão anterior foram usadas apenas 12.

outros momentos, a forma como o acontecimento histórico vivido se constitui em um território de experiências transcendendo ao socialmente estabelecido" (Antonio T. Montenegro, 1992/93, p.57). Significa dizer que a memória tem uma dimensão individual, advinda da singularidade da vida do sujeito e uma dimensão coletiva, derivada do mundo social e cultural do qual o sujeito participou ou participa e do pertencimento a um determinado grupo.

É preciso considerar, também, ao se trabalhar com memórias, que o processo de rememoração depende do interesse e da disposição dos sujeitos para lembrarem (Paul Thompson, 1992); que a memória é "construída a partir de um universo diversificado de marcas" (Antonio Torres Montenegro, 1992/93, p.60), ou seja, o sujeito não "fala" de um único lugar e nem de uma experiência com lógica e racionalidade conscientemente organizadas. O trabalho de rememoração é um processo ativo. A narrativa não é, portanto, linear, nem marcada por um tempo único. É preciso reconhecer, também, que "inerente aos depoimentos orais, há uma pluralidade de aspectos subjetivos que os diferenciam das fontes escritas, envolvendo uma forte carga emocional, que interfere na narrativa e na sua interpretação" (Mª de Lourdes Janotti e Zita de Paula Rosa, 1992/93, p.12). Estas questões nos remetem à discussão do uso das fontes orais na pesquisa[8].

Como qualquer outra fonte de pesquisa, a fonte oral também deve estar sujeita a uma aproximação cautelosa e crítica. É ilusão pensar que elas nos dão a *informação elaborada*; são, em realidade, *matérias-primas* que precisam ser lapidadas, problematizadas, contrastadas, relacionadas, colocadas em interação com outras fontes.

O uso dessas fontes na pesquisa supõe respeito a uma série de regras metodológicas. Uma delas é de caráter *interno* aos próprios depoimentos coletados, que devem ser comparados entre si, tematizados, fazendo com que a unidade explicativa não seja o "testemunho individual exclusivamente, mas o testemunho coletivo organizado pelo historiador" (Joan del Alencar i Garrido, 1992/93, p.45). O outro procedimento fundamental, ao se trabalhar com fontes orais, é de caráter *externo* ao documento oral, ou seja, ele deve ser constantemente contrastado com fontes escritas de todas as naturezas. Tudo isso porque os "dois registros produzem informações distintas. (...) Há coisas que nunca poderemos saber a partir de documentos escritos e, também, há coisas que a pesquisa oral não permite sequer

---

[8] Mesmo considerando a legitimidade da expressão *história oral* no campo científico, comungo com as idéias de autores como, por exemplo, Joan del Alcázar i Garrido (1992/93) e Danièle Voldman (1996), para quem é mais apropriado falar em fontes orais. "Não voltemos à expressão 'história oral'. Ela se tornou inadequada e só deveria ser empregada a título histórico para qualificar o período historiográfico dos anos 50 aos 80" (D. Voldman, 1996, p.34). (...) "Nos referimos a fontes orais porque não nos parece procedente falar em *História Oral*, mas preferimos insistir na idéia de que o importante é utilizar fontes orais para a história" (Joan del Alcàzar i Garrido, 1992/93, p.34).

que sejam colocadas" (Joan del Alencar i Garrido, 1992/93, p.40). Estar atento às limitações dos documentos disponíveis para um trabalho é, portanto, fundamental.

A potencialidade do uso de fontes orais para a pesquisa é, hoje, em algumas áreas e temáticas, inegável. Elas nos permitem não só a incorporação de grupos sociais marginalizados, ausentes/silenciados das formas de registro convencionais – via de regra, registros escritos – e as experiências de grupos ágrafos na produção acadêmica, mas problematizar e explicitar experiências, situações, acontecimentos, fenômenos, se não totalmente desconhecidos, insuficientemente pesquisados. É o caso das práticas pedagógicas[9]. Temática ausente dos estudos da História da Educação brasileira, entendo que o uso de fontes orais na constituição de uma pesquisa dessa natureza é imprescindível. É uma forma de aproximação do universo da sala de aula através da percepção de quem o vivenciou: as próprias professoras. Para Joan del Alencar i Garrido (1992/93), em algumas pesquisas é *inelutável* a utilização de fontes orais.

É com essa premissa que desenvolvo este trabalho a partir das *narrativas de vida profissional* de vinte e duas antigas professoras primárias, com idades entre 67 e 92 anos, que atuaram no Rio Grande do Sul – BR, a partir dos anos 30.

No período em que foram realizadas as entrevistas as professoras tinham as idades registradas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Idade das entrevistadas

Idades (em julho de 97/ janeiro de 98)	
67 – 69 anos	04
70 – 79 anos	12
80 – 89 anos	05
Mais de 90 anos	01
Total	22

A escolha das docentes obedeceu, inicialmente, a apenas um critério: ter sido professora primária em anos o mais longínquo possível de nossos dias. A maioria das entrevistadas foi indicada por colegas minhas. No decorrer das entrevistas, as primeiras depoentes também apontaram nomes novos e outros já mencionados anteriormente. De todas as indicadas, oito não aceitaram ser entrevistadas. A mais veterana das professoras iniciou suas atividades em 1929. A maioria delas,

[9] Refiro-me aqui à questão das práticas pedagógicas porque é parte da pesquisa que estou desenvolvendo atualmente em minha tese de doutoramento: *Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. FAE/UFMG. As entrevistas com as professoras primárias foram realizadas como parte da pesquisa de campo.

contudo, começou na profissão docente nas décadas de 30 ou 40, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Ingresso no Magistério

Início das atividades docentes em décadas	
Década de 20	01
Década de 30	09
Década de 40	09
Década de 50	03
Total	22

Para uma idéia do período de atuação das professoras, apresento, também, a época de aposentadoria das entrevistadas:

Quadro 3 – Aposentadoria

Aposentadoria em décadas	
Década de 60	11
Década de 70	06
Década de 80	04
Década de 90	01*
Total	22

As entrevistas realizaram-se em duas etapas: doze delas foram feitas em julho de 1997 e dez, entre os meses de dezembro de 1997 e janeiro de 1998. Já nos primeiros encontros, percebi que as diferentes experiências das professoras ofereciam dados bastante ricos e, em alguns casos, problematizavam minhas questões iniciais e colocavam novas possibilidades de análise sobre as práticas pedagógicas da escola primária, formação e trajetórias profissionais docentes. As vivências diferenciadas das entrevistadas – de terem sido professoras da zona rural e/ou zona urbana, de escola isolada e/ou colégios elementares e grupos escolares, com formação pedagógica e sem formação, formadas pela Escola Complementar[10] ou pela Escola Normal, com experiência na rede municipal e na rede estadual,

* A entrevistada que se aposentou na década de 90, trabalhou 50 anos no magistério, em duas carreiras. A primeira, da década de 40 até a década de 70; a segunda da década de 60 até 90.

[10] As Escolas Complementares foram criadas no Estado do Rio Grande do Sul em 1906 com o objetivo de formar professores/as para o ensino primário.

apenas professoras primárias e/ou com outras experiências na administração e orientação do ensino – enriqueceriam os dados e ofereceriam diferentes "olhares" sobre a mesma questão: a escola primária. Procurei, à medida do possível, trabalhar com o critério da multiplicidade de experiências de professoras, sempre relacionadas ao ensino primário. Pretendia ter um quadro bastante diversificado que, mantendo o critério primeiro – o de ter sido professora primária – procurava inserir outras variáveis presentes no perfil das depoentes. Acreditava que isso poderia oferecer uma visão mais ampla da escola primária. Assim, ganhou força, durante o processo de pesquisa, a idéia de reunir um grupo de pessoas com diferentes experiências, fundamentalmente de formação e de trajetórias profissionais. Os quadros apresentados adiante retratam essa tentativa de compor um perfil de depoentes nos seguintes termos: professoras primárias que tivessem iniciado sua carreira até, no máximo, a década de 50, com formação e trajetórias profissionais diferenciadas.

O momento da entrevista, que iniciava, na realidade, com a "negociação" para realização do encontro, constituiu uma aprendizagem bastante significativa. Essa "negociação" exigiu conversas prévias, pessoais ou por telefone, e explicações detalhadas sobre o trabalho de pesquisa. Das vinte e duas entrevistas, apenas uma foi realizada, a pedido da entrevistada, fora de sua casa. Além disso, do total geral de entrevistas, apenas três não foram gravadas por vontade das próprias professoras e, na medida do possível, registrei-as por escrito. Ao final de cada uma delas, eu gravava minhas impressões e dados que não havia conseguido anotar no momento do encontro.

As primeiras doze entrevistas foram feitas tendo uma questão aberta: fale sobre a sua experiência como professora. A partir dessa questão geral, as professoras organizaram de diferentes formas suas narrativas, relatando aquilo que, para elas, era significativo. À medida que considerava necessário, eu interferia com perguntas mais pontuais. No segundo conjunto de entrevistas – dez no total – a experiência com as primeiras foi muito importante pois dispunha, nesse momento, de informações que ajudariam a tornar mais complexas as questões que as entrevistadas apresentavam e, também, poderia propor outras, novas. Além da questão aberta – fale sobre sua experiência docente – pontuei temáticas que as primeiras entrevistas haviam suscitado.

Num segundo momento retornei para entrevistar, novamente, três professoras do primeiro grupo. Seus relatos iniciais tinham anunciado algumas questões que encontrei posteriormente referenciadas em documentos escritos e que diziam respeito à *Hora da Leitura* das professoras e à criação da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*. Considerei que, pelo que haviam me revelado muito rapidamente na primeira entrevista, valeria a pena um segundo encontro para retomar apenas essas questões. Assim, das vinte e duas professoras, apenas três foram entrevistadas duas vezes.

Do total das entrevistadas, em quatro situações as entrevistas foram realizadas em duplas: em dois casos as professoras eram irmãs e residiam na mesma casa; em outro, foram duas professoras que trabalharam durante muitos anos juntas e são, como dizem, "grandes amigas" – elas sugeriram a entrevista conjunta; e outra situação aconteceu de forma ocasional, a professora estava em companhia de uma ex-aluna e afilhada, e assim ambas participaram da entrevista. Todas foram experiências bastante interessantes, principalmente nessa em que estiveram a *ex-professora* e a *ex-aluna*. Em algumas situações, elas praticamente me excluíram da conversa e recordaram de forma muito espontânea e alegre situações vividas por ambas, uma na condição de professora e outra na de aluna. Em alguns momentos era como se eu fosse a platéia de *um teatro da vida*. Como se eu assistisse a um espetáculo com um texto sobre a vida de duas mulheres: personagens simples, comuns, que viveram a maior parte da vida na zona rural, mulheres casadas, mães, e que rememoravam as dificuldades e as alegrias de viver! Elas também me fizeram refletir sobre algumas coisas: ser mulher... ter sido professora.... envelhecer... ser simples... ser feliz...

Depois de concluídas todas as entrevistas procedi, então, à transcrição integral das fitas. Tarefa difícil, cansativa e que demandou um tempo expressivo da pesquisa. Optei pelo trabalho pessoal de transcrição porque acreditava que, na execução dessa tarefa, poderia avaliar meu próprio desempenho como pesquisadora – *produzindo* pela primeira vez fontes orais para uma pesquisa histórica – e realizar uma primeira seleção daquilo que considerasse mais relevante para as questões propostas. Foi o que efetivamente aconteceu. No momento da transcrição, além de perceber aspectos que na situação da entrevista não havia notado, fui já estabelecendo algumas categorias de análise e realizando seleções de trechos que considerei significativos e que eram mais recorrentes em todas as entrevistas. Dessa seleção resultou um material digitado e agrupado em duas grandes temáticas: *cotidiano escolar* e *vida profissional*. Em relação ao cotidiano escolar, selecionei das entrevistas dezessete categorias de análise, a saber: (1) estratégias da ação docente; (2) rotinas escolares; (3) planos e programas de ensino; (4) matérias de ensino/conhecimentos escolares; (5) provas e exames finais; (6) leitura, escrita e livros didáticos; (7) métodos de ensino; (8) alfabetização; (9) objetos escolares; (10) espaços e tempos escolares; (11) recreio; (12) práticas disciplinares; (13) festas e comemorações escolares; (14) religião e religiosidade na escola; (15) alunos; (16) relações escolares (professoras x professoras; professoras x orientadoras; professoras x diretoras; professoras x delegada de ensino, etc); (17) relação com os pais. Na temática da vida profissional, agrupei excertos das entrevistas relacionados a onze categorias: (1) vida familiar e escolar; (2) escolha do magistério; (3) formação para a docência; (4) início da carreira docente; (5) trajetórias e mobilidade profissional; (6) condições de trabalho; (7) ser professora: vestir e portar-se; (8) o público e o

privado na profissão docente; (9) prestígio profissional; (10) profissão docente e práticas de leitura; (11) profissão docente e gênero.

Tinha, portanto, em relação às fontes orais, as entrevistas transcritas na íntegra (que li, reli e fiz várias anotações ao largo), o material selecionado e agrupado conforme descrito acima e, ainda, uma ficha individual. Essa ficha, que completava ao final de cada encontro, contém os dados pessoais de cada uma das depoentes: nome completo, idade, estado civil, profissão do cônjuge e dos filhos, filiação, profissão dos pais, escolarização (com referências às escolas freqüentadas), datas de início da carreira docente e da aposentadoria, escolas de atuação com os respectivos cargos (professora, diretora, orientadora...). Tais fichas permitiram, também, a organização dos quadros que apresentarei adiante com o perfil das professoras entrevistadas.

Analiso, a partir dessas narrativas, a formação e a trajetória profissional das professoras que se desenvolveram desde as escolas isoladas da zona rural até os grupos escolares da cidade de Pelotas, RS; desde as escolas primárias até as escolas de formação docente ou até o serviço de Orientação da Delegacia Regional de Ensino (5ª D.R.E - Pelotas, RS) e à Diretoria Municipal de Educação. Apresento, também, considerações sobre a prática pedagógica relatada nas entrevistas.

Para isso, dividi o texto em duas partes. Na primeira, faço uma análise da formação para a profissionalização docente sob duas perspectivas, a saber: o próprio processo de escolarização, e outras instâncias e experiências formativas indicadas pelas entrevistadas e, também, mostro a trajetória profissional das vinte e duas professoras que, em alguns casos, alcançaram os mais altos postos no campo educacional do município de Pelotas (RS), ainda nas décadas de 30 e 40. Na segunda parte, elejo um aspecto da prática pedagógica enfatizado nos depoimentos e que considerei relevante: as estratégias adotadas, na prática, para a solução de problemas como *a indisciplina dos alunos* e o trato com *as matérias escolares consideradas problemáticas* pelas professoras e prescritas no currículo: Canto e Educação Física.

Formação e trajetórias profissionais das professoras

Escolarização

A experiência escolar das entrevistadas, especialmente da escola de formação, ocupa um lugar de destaque em suas narrativas. Memórias sobre as professoras e professores que tiveram, sobre os conteúdos escolares, sobre as colegas, as leituras, as aulas ministradas na disciplina de Prática Profissional, entre outras coisas, emergem na rememoração das antigas professoras.

Do total das entrevistadas, treze foram "complementaristas", seis normalistas, uma fez o curso ginasial e duas apenas o curso primário. As duas que freqüentaram

o curso superior fizeram-no em final de carreira. Essa formação diferenciada das professoras revelou-se bastante interessante para o processo da pesquisa. Possibilitou, entre outras questões, estabelecer as relações entre formação e prática docente.

A experiência da Escola Complementar – para aquelas que tiveram aí sua formação – é lembrada por todas como importante e definidora na carreira profissional e na vida pessoal, principalmente pelo trato rigoroso dos conteúdos gerais. Isso, somado aos seis ou sete anos da escola primária, teria permitido, segundo elas, uma base sólida de conhecimentos úteis para a profissão e para a vida. As Escolas Complementares foram a alternativa encontrada, no Rio Grande do Sul, para a formação de profissionais do ensino primário entre os primeiros anos deste século e a década de 40, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. Essas escolas sucediam a escola elementar e tinham, segundo o Decreto Estadual 874 de 28 de fevereiro de 1906, "caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos ao magistério público primário". O curso complementar durava três anos e, além das disciplinas gerais, oferecia as disciplinas de Pedagogia e de Prática Profissional[11].

Para aquelas que freqüentaram a Escola Normal, a memória também é de um *tempo* e de um *espaço* de muito estudo, de trabalho, de uma sólida formação. Um exemplo dessa realidade nos é dado pela lembrança da professora Hortência (69 anos):

> O curso Normal era o mais completo! Tinha redação, análise... Na 1ª série tinha Matemática, Português, Iniciação às Ciências da Educação, História da Pedagogia. Estudávamos Platão, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino. Todos os homens que revolucionaram o ensino: Durkheim, Dewey (...). Tinha Psicologia Geral, Anatomia, Fisiologia, Biologia Geral, Sociologia Geral, Filosofia Geral, História da Educação Física, História da Música, Teoria e Canto Orfeônico. A gente brincava: "colega, não desejo o curso Normal nem para o pior inimigo!". No Normal as matérias do Ginásio não entravam. Era só para formação de professores. Na 2ª série tinha Psicologia Educacional, Sociologia e Filosofia Educacional, Música e Educação Física Escolar, Puericultura, Português e Matemática, Didática – tinha que observar aulas, era dirigido à Prática –, Biologia Educacional. Na 3ª série tínhamos todas as matérias da 2ª série com aulas práticas. Se fazia planos de aula. Preparava-se aulas de Alfabetização, Música, Educação Física, Português e Matemática. (...) Nós tínhamos uma cultura geral, tinha uma formação acadêmica, cultural. (...) No mês de setembro, no 3º ano do Normal, fizemos uma viagem de uma semana pela estrada de ferro estadual. Viagem de estudos para as cidades onde havia Escolas Normais. Assistimos aulas e na chegada a professora de Didática aplicava uma prova sobre a observação. Provas com situação prática para resolver problemas práticos (...) Recebíamos no Normal a formação para sermos mães, donas de casa,

[11] Estes dados foram baseados no trabalho de Flávia Obino Corrêa Werle (1997).

> pessoas humanas. Era uma formação "da cabeça aos pés". Educação integral... Formação intelectual, moral, cívica e cultural.

A riqueza da descrição feita pela professora Hortência permitiria muitas considerações sobre as Escolas Normais. Contudo, o importante aqui é percebermos quão significativa parece ter sido, para ela, a passagem pela Escola Normal. Assim como nessa narrativa, outras professoras revelam o significado da experiência escolar na sua formação profissional e pessoal.

O quadro 4 permite situar a formação escolar das professoras entrevistadas:

Quadro 4 – Escolarização

Escolarização	professoras (n)
1. Escola Primária	02
2. Escola Complementar - Pública	09
Particular	02
3. Escola Complementar + Ginásio	01
4. Escola Complementar + Curso Superior	01
5. Curso Ginasial	01
6. Escola Normal Pública	02
Particular	03
7. Escola Normal + Curso Superior	01
Total	22

Pode-se dizer que, independentemente do nível de escolarização, a experiência escolar prévia foi referência para a prática pedagógica das professoras. Elas construíram suas práticas a partir de *modelos de docência* a que foram submetidas ao longo de suas vivências na situação de alunas, tanto na escola primária (principalmente para as duas professoras que tiveram apenas este nível de escolarização) quanto na escola de formação docente que freqüentaram – Complementar ou Normal.

Quando indagada sobre como aprendeu a dar aulas, D. Nair (71 anos), curso primário, professora na zona rural durante toda sua vida profissional, informa:

> Ah! Lá da minha professora, não é? Do jeito que eu aprendi! (...) Igual a professora me ensinou, eu ensinava os outros. Esse negócio de festa de escola, ela gostava muito. Ela fazia festa de escola, eu também fazia. As poesias que ela nos dava, a ginástica, tudo era como ela fazia, eu também fazia.

D. Maria de Lourdes (80 anos), formada pela Escola Complementar, fez referência, várias vezes, à forma como construiu sua docência baseada nos

modelos de que dispôs durante os anos do curso. Modelos que não eram reproduzidos fielmente, mas adaptados, reelaborados em função das realidades encontradas:

> O Português era muito explorado, porque tu aproveitava muito essas partes, assim, de cópias, de trechos que dava para eles copiarem e naqueles trechos...isso eu aprendi com minha professora de Português na Escola Complementar.

> As provas também eram dissertativas. Não tinha esta coisa... Na escola onde me formei tu fazias, dissertava o ponto que caía. Sorteava o ponto e tá! Era aquele e tu tinhas que dissertar todo, todo, todo! Fosse de Ciências, fosse de Geografia, fosse de História. Na Escola Complementar era assim. Depois a gente procurou usar o mesmo sistema nas escolas que trabalhávamos. Só que prá eles tu não podia fazer daquela maneira que eram as tuas. Então, tu punha os pedaços daquilo e mandava colocar o que faltava, continuar, faz isso, faz aquilo...

Muitos seriam os exemplos que mostram quanto e como o processo de escolarização influenciou a prática das professoras. Por enquanto, é fundamental apresentar, ainda que brevemente, outros espaços e experiências formativas para o exercício da docência.

Outros espaços e experiências formativas

A formação para a profissionalização docente não se relaciona apenas à escolarização, à conclusão de um curso de preparação para o exercício do magistério, que é parte da formação docente mas não é *a* formação. Formação está articulada com a produção dos saberes docentes que procuram dar respostas às questões específicas da profissão de professor/a. Nesse sentido, não é apenas na formação inicial que se constituem os saberes. Eles são construídos no decorrer do exercício da profissão, à medida em que novas questões são apresentadas, novas situações são vivenciadas. Os professores e as professoras buscam respostas às demandas colocadas pela prática, pelos alunos, pelo ato de ensinar. Assim, entendo formação como um processo de apropriação dos conhecimentos necessários ao ensino (sendo, portanto, de ordem de conteúdo e de ordem pedagógica, como, por exemplo, manejo de classe, uso do tempo, métodos de ensino), bem como do modo de "ser professor/professora" e que começa muito antes do curso de formação docente, prolongando-se por toda a vida profissional. A formação é, então, um processo decorrente da reflexão sobre a prática, da troca entre os pares, das leituras, da problematização do cotidiano, e que pode ser feita formal ou

informalmente, no grupo ou individualmente, entre as próprias professoras ou com a contribuição de formadores.

Nessa perspectiva, aponto outras experiências formativas das entrevistadas, bem como outras instâncias de formação que foram responsáveis por esse processo durante seus períodos de docência.

Além da *formação escolar* e da formação a partir dos *modelos de docência*, as professoras apontaram explicitamente, nas entrevistas, outros espaços que contribuíram na construção dos seus saberes para o ensino. Ressaltaram, ainda que brevemente, um tipo de formação que passava pelos *órgãos institucionais/oficiais*. Os cursos e/ou os contatos (feitos individual ou coletivamente nas escolas) com os materiais impressos por órgãos como a Diretoria Municipal de Educação, o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE)[12], Associação Sul-rio-grandense de Professores (ASRP)[13], e mesmo a Revista do Ensino[14] foram considerados pelas entrevistadas elementos que *"as fizeram professoras"*, que constituíram suas práticas docentes.

Ao falarem sobre como tornaram-se professoras, onde buscaram subsídios para construir seus saberes docentes, mencionam, também, o uso de livros didáticos e de manuais pedagógicos. Têm-se, aqui, dois elementos que merecem atenção. Primeiro, o uso dos compêndios escolares com um caráter *instrumental* à prática docente. Eram os livros a fonte principal – quando não a única – de consulta para a organização das atividades diárias de sala de aula. Um segundo ponto que subjaz aos depoimentos são as práticas de leituras desse grupo de profissionais. A lembrança das leituras dos "livros de Pedagogia" são bastante recorrentes. Em muitos casos, o acesso a eles era muito difícil. Um depoimento que, além de apontar essa dificuldade, revela uma prática de leitura que parece ter sido comum, pois referida por outras depoentes, é o de D. Maria Freda (78 anos):

---

[12] "O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE – foi criado em 1942, como órgão de assistência técnica especializada do Departamento de Ensino Primário e Normal, da SEC/RS. Relevante papel desempenhou nos rumos da educação rio-grandense até 1970, sendo responsável pelo estudo e pesquisa das propostas educacionais implantadas em todo o Estado, e pela orientação didático-pedagógica do corpo docente" (Maria Helena C. Bastos, 1994, p.85).

[13] A Associação Sul-riograndense de Professores foi a primeira associação profissional de docentes do Rio Grande do Sul. Criada em Pelotas em 1929, era responsável, entre outras coisas, pela promoção de cursos, palestras e seminários para professores de todos os níveis de ensino.

[14] "A Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, durante 30 anos, documentou a vida educacional rio-grandense. Nasceu vinculada à Secretaria de Educação/RS, apresentando um apreciável itinerário, com edição de 200 números, publicados ao longo de três fases distintas: a primeira de setembro de 1939 a agosto de 1942, com 27 números; a segunda, de setembro de 1951 a 1978, com 170 números publicados; a terceira, de 1989 até a presente data, com quatro números editados" (Maria Helena C. Bastos, 1994, p.86).

> Aquele tempo nós não tínhamos os compêndios, nem todas tinham os compêndios, eram caros. Então, geralmente uma lia! Nós fazíamos a reunião e se escolhia sobre tal e tal assunto e uma lia e todas escutavam. Depois ela parava e se fazia, então, os comentários. Fazia um debate: o que tu achaste disto, o que tu achaste daquilo. E aquilo a gente aproveitava bastante.(...) Porque a gente, às vezes, tava meio aérea, não tava muito por dentro do assunto. Porque os livros... a minha filha mora no Paraguai muitos anos, faz 26 anos, 27, e eles achavam graça porque eu entendia o Espanhol e inclusive falava às vezes em poucas palavras com eles. Mas por quê? Porque nós líamos os livros em Espanhol! Não havia os compêndios em Português como há hoje. (...) Eram traduções em Espanhol e logo depois passaram a ser em Português.

D. Maria Freda iniciou suas atividades docentes na década de 30 e o que relata mostra o esforço das professoras, nesse período, em busca de atualização, de novas informações, de contato com a produção literária na área de educação. Os "livros de Pedagogia" davam a essas leitoras um sentimento de "pertencimento", uma certa identidade profissional.

Nessa relação com os livros e no processo de *práticas de leituras pedagógicas*, as professoras revelam uma situação de formação vivenciada por muitas delas: *o autodidatismo*. O caso de D. Adelina (92 anos) é exemplar nesse sentido. D. Adelina, curso primário, professora na zona rural durante, praticamente, toda a sua vida profissional – só veio para a cidade, para um Grupo Escolar, algum tempo antes da aposentadoria –, ao ser indagada sobre como aprendeu a dar aulas e onde buscava subsídios para tal, insiste em contar a história do seu concurso para ocupar a vaga em uma escola rural. Ao contar tal episódio, ela enfatiza sua condição de autodidata:

> Eu fiz o primário. *Eu não era professora. Eu era uma pessoa.. uma.. um comum...um habitante comum!* Mas o Diretor da Instrução me convidou prá eu assumir o colégio lá fora que não tinha professora. O colégio estava à disposição. E aí nós combinamos, eu e meu marido e outras pessoas, de eu aceitar. E eu aceitei. Mas eu nem cogitei de estudar. E... mas a Diretora, que era D. Cecy Sacco, me chamou e disse que eu precisava estudar e fazer uma provinha, porque eu não podia ser professora assim, sem curso. Aí então eu estudei. Comecei a estudar. (...) E eu então comecei a estudar sozinha. Comecei estudar sozinha de noite com a luz do lampião. Eu... eu... eu estudava os verbos, estudava os mapas e fui estudando, estudando, estudando sozinha (...).

D. Adelina completa:

> Um dia eu comecei a comprar livros, a comprar livros. Eu tinha uns quantos livros meus. E dali eu tirava as copiazinhas dos problemas, dos trabalhinhos prás crianças. Se era mais adiantada, coisas mais adiantadas. E aí fui e comprei com meu dinheiro. Eu comecei a comprar estes livrinhos prá ter... prá sortir a aula. E,

> graças a Deus, todos aprenderam num instante, aprenderam a ler, aprenderam ligeiro!

Os atos de estudar (individual ou coletivamente), de ler, de pesquisar nos livros didáticos, e o acesso ou não aos "livros de Pedagogia", estão bastante presentes nas narrativas das professoras e são mencionados, por elas, como elementos de formação para o exercício da profissão docente.

A *prática* como instância formativa é, também, apontada nas entrevistas. Quando questionada sobre *onde e como se aprende a ser professora*, uma das entrevistadas, que foi professora primária em um Grupo Escolar na cidade de Pelotas e mais tarde professora de Didática na Escola Normal, resumiu assim o aprendizado docente:

> Olha! A gente aprende nadar, nadando; aprende a ser professora ensinando, tendo responsabilidade numa turma!

Várias das entrevistadas salientam a importância da Escola Complementar para a profissionalização docente, mas, fundamentalmente, no trato com profundidade dos conteúdos gerais. Aprender *mesmo* a dar aulas, a ensinar, elas consideram que aconteceu na prática e no intercâmbio com colegas de profissão. Aparecem em seus relatos, reiteradas vezes, referências às *trocas entre o corpo de profissionais do ensino*. Isso pode ser considerado como outra instância formativa. Trata-se de um saber docente, produzido informalmente e de forma coletiva, que pode ser caracterizado como uma espécie de "solidariedade profissional". Veja-se o que diz uma das professoras:

> Agora, a gente sempre gostou de uma mostrar para outra o trabalho e a outra dizer: ah, como tá bom teu trabalho! Tá maravilhoso! (...) Então, quem sabe nós fazemos assim nessa outra turma. Quer dizer que a gente trocava muita idéia, não havia egoísmo.
> (...) Quer dizer que essa coisa de trocar idéias sempre foi muito útil e de muita serventia para nós. Se trocava muito, muito mesmo!
> (...) A gente perguntava: fulana, isso aqui, como é que tu poderias resolver isso? Como é que nós podemos fazer isso? Então vamos fazer, vamos trocar assim (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

A produção de um saber que *subsidiava* a prática e que não estava *inscrito* e *escrito* em lugar algum, mas circulava oralmente nessas trocas entre o grupo de profissionais do ensino deve, no mínimo, ser considerada na discussão da formação docente, seja do passado ou do presente.

Trajetórias profissionais

O começo da atividade docente é salientado pelas entrevistadas como um momento difícil. Condições de trabalho desfavoráveis; moradia precária – aquelas que se deslocaram para a zona rural; "estranhamento" com a cultura rural ou de outras cidades – no caso das que saíram para localidades nos arredores de Pelotas, RS; falta de prática; relações tensas com as comunidades de imigrantes – especialmente alemães, já que muitas começaram a lecionar ou lecionavam em comunidades rurais durante a Segunda Guerra Mundial, são alguns dos aspectos rememorados pelas professoras.

Das vinte e duas professoras primárias entrevistadas, duas, com formação primária, lecionaram apenas em escolas primárias da zona rural; duas foram professoras, durante toda a vida profissional, em escolas urbanas; oito delas trabalharam inicialmente na zona rural, passando, posteriormente, a escolas primárias da zona urbana; uma delas teve, além do ensino primário, experiência no ensino ginasial; três entrevistadas, foram professoras em escolas primárias e ocuparam a direção das mesmas – Grupos Escolares; as outras seis começaram a carreira do magistério como professoras primárias e, mais tarde, passaram a lecionar em escolas de formação e/ou ocuparam cargos na administração e nos serviços pedagógicos do Estado gaúcho. O quadro 5 mostra as diferentes trajetórias profissionais dessas professoras:

Quadro 5 – Trajetórias Profissionais

Trajetórias profissionais	Prof. (n)
1. Professora primária da zona rural	02
2. Professora primária da zona urbana	02
3. Professora primária da zona rural e da zona urbana (Grupo Escolar)	08
4. Professora primária da zona rural, da zona urbana e do Ginásio	01
5. Professora primária da zona rural, da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	01
6. Professora primária da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	02
7. Professoras primárias e/ou outros cargos e de Escolas de Formação de Professoras Primárias: a) Professora primária da zona urbana e da Escola Complementar	01
b) Professora primária da zona urbana, diretora de Grupo Escolar urbano e professora da Escola Normal – Particular	01
c) Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora do Ensino Primário e professora da Escola Normal – Pública	01
d) Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora do Ensino Primário e coordenadora na Escola Normal –Pública	01
e) Professora primária da zona rural, diretora de Grupo Escolar e Diretora Municipal da Educação	01
f) Professora primária da zona urbana, Orientadora de Ensino, Diretora Municipal da	01

Educação e Professora da Escola Normal – Pública	
Total	22

É importante, também, visualizar a relação entre as diferentes trajetórias profissionais e o nível de escolarização das professoras:

Quadro 6 – Trajetórias Profissionais e Escolarização

Trajetórias profissionais	Prof. (n)	Escolarização
1. Professora primária da zona rural	02	02 - C.Primário
2. Professora primária da zona urbana	02	01- C.Complementar 01 - C. Normal
3. Professora primária da zona rural e da zona urbana (Grupo Escolar)	08	04 - C.Complementar 03 - C.Normal 01 - C. Ginasial
4. Professora primária da zona rural, da zona urbana e do Ginásio	01	01 - C.Normal
5. Professora primária da zona rural, da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	01	01- C. Complementar
6. Professora primária da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	02	02- C. Complementar
7. Professoras primárias e/ou outros cargos e de Escolas de Formação de Professoras Primárias: a) Professora primária da zona urbana e da Escola Complementar	01	01- C. Complementar
b) Professora primária da zona urbana, diretora de Grupo Escolar urbano e Professora da Escola Normal – Particular	01	01- C. Complementar
c) Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora de Ensino e Professora da Escola Normal – Pública	01	01 - C.Complementar + C. Superior
d) Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora do Ensino Primário, coordenadora na Escola Normal – Pública	01	01 - C.Normal + C. Superior
e) Professora primária da zona rural, diretora de Grupo Escolar e Diretora Municipal da Educação	01	01- C. Complementar
f) Professora primária da zona urbana, Orientadora de Ensino, Diretora Municipal da Educação e Professora da Escola Normal – Pública	01	01- C. Complementar + Ginásio
Total	22	

Segundo as narrativas das professoras o diploma da Escola Complementar, embora não fosse o único, era um dos *passaportes* – especialmente nos anos 30 – para os cargos mais elevados da educação pública e privada. Considerando o número reduzido de profissionais da educação com formação básica, especialmente nas cidades do interior do Estado, quem saía das Escolas Complementares ia, pouco a pouco, ocupando os cargos de direção dos Grupos Escolares, de orientação

do ensino e, em muitos casos, a regência de classe na própria escola de formação docente.

Obviamente que, numa época em que as nomeações para os cargos como o de direção e de orientação do ensino ficavam sob responsabilidade direta dos órgãos superiores da educação estadual, outros critérios eram considerados nestas escolhas. Veja-se este depoimento:

> A D. Sylvia [Delegada de Ensino] era uma pessoa muito assim... era uma pessoa muito ligada às famílias de Pelotas. Era uma pessoa de Pelotas. Ela considerava, assim, a parte social e moral das pessoas pra determinados cargos (D. Ana, 80 anos).

Somado ao diploma da escola de formação docente havia, portanto, o (re)conhecimento social, profissional e pessoal que determinava as trajetórias das professoras.

Fragmentos da prática pedagógica

Se as narrativas das professoras permitiram organizar um quadro de referência para análise dos processos de formação e as suas trajetórias profissionais, elas têm uma potencialidade ainda maior em se tratando de estudos históricos sobre práticas pedagógicas. Mais do que analisar em profundidade elementos da prática docente, interessa, aqui, chamar a atenção para um aspecto metodológico fundamental da pesquisa sobre "histórias de professoras" e, mais especificamente, sobre a história das práticas pedagógicas: *o uso dos depoimentos orais*. Dois historiadores da educação, Antoine Prost (1974) e António Nóvoa (1988), já alertaram quanto a isso. Ambos insistem na importância do uso de depoimentos orais em pesquisas históricas sobre as práticas pedagógicas. É preciso considerar, contudo, que as "fontes orais não são uma *alternativa* às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessária, mas imprescindível para se fazer história" (Joan de Alcàzar i Garrido 1992/93, p.48). Pode-se acrescentar: imprescindível para se fazer história das práticas pedagógicas. Os exemplos tratados adiante – *disciplina/indisciplina e a troca de horários de matérias escolares* – pretendem ser uma pequena mostra de que algumas questões da história do ensino, do cotidiano das escolas e das salas de aula, só podem emergir e ser, portanto, desvendadas e tratadas na pesquisa historiográfica a partir dos depoimentos orais.

A prática pedagógica é tomada aqui como as *regularidades diárias*, aquilo que acontecia, segundo as memórias das antigas professoras primárias, nas salas de aula, em termos de estratégias de ensino, dos saberes selecionados/privilegiados/ministrados pelas docentes, das atividades propostas aos

alunos e dos recursos utilizados, dos procedimentos e formas de avaliação, da intensidade e natureza das comunicações, das estratégias disciplinares, regras e normas de trabalho, do uso do tempo escolar, da organização do espaço, da execução do planejamento.

Muitas seriam as possibilidades de apresentar, através das lembranças das professoras, fragmentos do cotidiano da sala de aula das escolas primárias. Em comum, os relatos fazem referência ao tempo escolar, ao tempo da aprendizagem dos alunos – maior em número de horas ou em anos escolares (aulas pela manhã e tarde ou sete anos de escola primária, por exemplo). Salientam a extensão do programa escolar, que consideram positiva e um dos fatores explicativos, para elas, da qualidade da escola primária naquele período. Rememoram as cotidianas atividades de cópia e de leitura oral nas aulas de Português, a oração na entrada e na saída das aulas, os hinos cantados semanalmente nas horas cívicas. Os longos planejamentos diários, em muitos casos noturnos e para várias turmas (1° ao 5° ano para escolas rurais), são motivo de surpresa na lembrança das professoras: "no caderno tava tudo passado de noite, até 11 e meia, 12 horas. Como eu não cansava? Não sei como!" (D. Nair, 71 anos).

Desse rico universo de memórias optei aqui em apresentar apenas aquelas estratégias que as professoras adotavam em casos de dificuldades com a disciplina dos alunos e no trato com matérias que, pelo seu caráter específico, várias delas relataram como problemáticas para serem trabalhadas: *Canto e Educação Física.*

Segundo as professoras, o problema da indisciplina – "coisa de criança", nunca era por desrespeito, como hoje, conforme as entrevistadas – era causado fundamentalmente, nas escolas urbanas, pelo excessivo número de alunos de diferentes idades em sala de aula[15]. O que faziam as professoras para resolver os problemas de indisciplina? Várias delas referem, como estratégia, *ocupar o tempo* dos alunos com muitas atividades. Para os que concluíam logo os trabalhos propostos, eram dadas atividades extras, como redação livre, bilhetes, cartas, desenhos.

As professoras, ao longo dos depoimentos, afirmam que não tiveram questões "mais sérias de indisciplina", eram sempre "brincadeiras" ou "distrações" das crianças. É como se o sucesso ou insucesso com a disciplina dos alunos estivesse associado à competência docente. Assim, quando indagadas sobre o que faziam com turmas numerosas, com alunos difíceis, como organizavam as atividades e o tempo da aula, as professoras referem-se, constantemente, ao "tempo ocupado". A solução era não deixar tempo livre aos alunos:

---

[15]As professoras que atuaram em uma das escolas públicas mais importantes de Pelotas (RS) das primeiras décadas do século (*Colégio Elementar Félix da Cunha*), falam de turmas com 80 e até 100 alunos em classe. Os livros de matrículas e os relatórios dessa escola indicam números aproximados.

> Às vezes [os alunos] aprontavam o que eles tinham prá fazer e ficavam parados e aí começavam a fazer... sabe, criança começa a brincar, não é? Então eu passava no quadro assim: escreva um bilhete para um amigo cumprimentando pelo aniversário ou qualquer outro... qualquer um assim... A gente dava bastante redação, composição, que eles faziam (D. Nair, 71 anos).

As atividades orais eram, também, em alguns casos, forma de manter a atenção, maneira de impedir a dispersão dos alunos:

> Eu tomava os verbos. (...) Então prá não haver aquela anarquia, porque se não começa tá, tá, tá, tá e o outro tá brincando, tá jogando bolinha no outro, então a gente fazia assim: presente do indicativo fulano? Passado perfeito? Futuro? Era uma aula de brinquedo (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

E onde as professoras aprenderam a estratégia da *ocupação do tempo*? D. Ruth (83 anos) revela que este era um artifício que, no seu caso, transcendia a formação escolar, era decorrência da educação familiar. Ela conta como agiu ao se deparar com sua primeira turma de alunos, 80 crianças de um 4° ano no Grupo Escolar Félix da Cunha:

> É, agora, eu nasci com jeito para ensinar. Eu não me atrapalhei! Comecei como papai ensinou: dá serviço que não incomoda! Então passei lição. Mas, assim, uma fila diferente da outra para eles não trocarem! Dava muito trabalho corrigir.

Mas, na resolução dos problemas da prática, o aspecto mais recorrente era, novamente, a "solidariedade profissional". Duas situações revelam como as professoras transgrediam, em alguns casos, as normatizações e as orientações oficiais, construindo, na prática, soluções criativas para seus problemas. Uma é narrada por D. Nelly (professora no curso primário anexo à Escola Normal), sobre como as professoras resolviam os problemas de indisciplina dos alunos na sua escola. Na outra, D. Cecy relata a forma como *negociavam* – entre elas – as *problemáticas* aulas de Canto e de Educação Física:

> Porque ali era assim: se os alunos eram mal comportados, a gente não podia botar prá rua, porque vinha uma professora lá do Normal, vinha e perguntava: porque esta criança está aqui? Esta criança não pode ficar aqui fora. Tu tens que assumir esta criança! Não podia mandar nem prá diretora. Então a gente, uma com a outra, combinava. Às vezes da outra aula me mandava um aluno: olha Nelly, ele vai ficar aí um pouco contigo! E eu concordava. Ou eu mandava prá ela (D. Nelly, 77 anos).

> A gente dava, também, Educação Física e Canto. Então, como eu sou uma pessoa sem voz, sem ouvido, muito desafinada, trocávamos! Eu dava Educação

> Física para uma classe que a professora tivesse uma boa voz e ela dava Canto para mim, porque tinha Canto e Educação Física com nota.
> (...) Eu não podia dar Canto de jeito nenhum! Então sempre encontrava uma pessoa de boa vontade. Eu dava Educação Física para a turma dela e ela dava Música na mesma ocasião. Trocávamos direitinho o horário (D. Cecy, 82 anos).

Isso, certamente, não está nos registros oficiais/escritos e só é possível ser *desvendado* através das memórias das professoras. Eram os rearranjos possíveis que só a prática permitia!

O que *falam* as fontes orais?

Uma pergunta que considero relevante lançar ao final deste trabalho: o que *falam* as fontes orais que não aparece nas fontes escritas em relação às práticas pedagógicas? Pode-se dizer que *falam* de um cotidiano difícil, de condições de trabalho inadequadas, de classes superlotadas, de trabalho intenso, mas também, e fundamentalmente, de estratégias criativas na resolução de problemas inerentes à profissão docente, de emoções, de motivações, de alegrias, de descobertas. De ser professora! De ser mulher! Num tempo e num espaço ainda difíceis para isso.

Se "a memória é resultante da vivência individual e da forma como se processa a interiorização dos significados que constituem a rede de significações sociais" (Antonio T. Montenegro, 1992/93, p.56), o fato das vinte e duas entrevistadas serem mulheres é uma realidade que constitui todas as narrativas. Alguns exemplos podem apontar a relação entre memória e condição feminina. As entrevistadas lançam mão, nesse processo de rememoração, de situações pessoais – casamento, gravidez, nascimento dos filhos ou o período da amamentação – para trazerem à tona lembranças da sua vida profissional. É o caso de D. Adelina (92 anos) que, para situar a época em que foi transferida de uma escola para outra, diz, mencionando o nascimento dos filhos:

> É... Quarenta e pouco, porque depois não nasceu criança nenhuma!

No caso de D. Sand (78 anos), a única gravidez é a referência para a lembrança do tempo em que ficou na direção de um grupo escolar da zona suburbana de Pelotas:

> (...) Eu sei que cinco anos eu acho que eu tive a direção de lá. É! Quando nasceu o pai do Sérgio [neto] eu ainda estava lá! Me lembro que tava com a barriga enorme, ainda ia de ônibus e de bonde tudo prá lá, trabalhar.

Na memória de outras professoras, as dificuldades do trabalho docente estão sempre associadas às necessidades dos cuidados com a casa e com os filhos.

Quando pergunto para D. Nair (71 anos) como vencia as 40 horas semanais de trabalho, mais os planejamentos diários de todas as séries (professora de classe multisseriada da zona rural) e de todas as matérias que compunham o currículo escolar naquele período, ela responde:

> É... os filhos pequenos! (...) Esse João mesmo, às vezes eu encerrava ele no galpão, porque ele começava incomodar na aula. E ele chorava lá no galpão.(...) Era pequeno! Pequeninho!

Mas o que mais emerge nos depoimentos são os "impedimentos" de vontades, de interesses, de projetos que as professoras tiveram e não viabilizaram em função da condição feminina. O pai, embora lembrado com respeito e carinho, é sempre a figura responsável por isso. Vejam-se alguns casos que têm em comum o fato de as professoras desejarem, ao invés da profissão docente, a carreira jurídica:

> (...) Havia pessoas amigas que me instigaram para eu tirar Direito, que eu não devia ficar só na Complementar e em Pelotas eu podia tirar Direito. Papai me botava na pergunta: Minha filha, lá só tem homens! A época marcando a gente, né? (D. Ruth, 83 anos)

> Olha, sinceramente? Eu vou falar! Até meu pai já faleceu... Eu queria Direito! Eu queria Direito, gostava, eu achava que ia ter... mesmo se eu tivesse, acho, estudado prá advogada eu ia... eu acho que ia prá frente. Mas naquela época só tinha, não me lembro agora, só tinha duas ou três cursando, mulheres. Sabe como é? Meu pai achou... Não, não, não! Não! Era aquela bobagem de antigamente, né? Aí fui para o magistério (D. Aurea, 78 anos).

Muitos seriam os exemplos presentes nas narrativas que revelam as dificuldades, os obstáculos, os "impedimentos" que as professoras viveram e experimentaram. Mas é preciso dizer, também, que a profissão docente foi, para muitas delas, uma possibilidade de romper barreiras de preconceito e desigualdade e significou, verdadeiramente, um ganho, um avanço, uma "porta aberta" para as conquistas femininas e, mais especificamente, para a profissionalização feminina. Essa geração de mulheres-professoras foi precursora de lutas e embates posteriores.

Para concluir, uma palavra sobre a relação pesquisadora-pesquisadas. Não é possível vivenciar a situação de pesquisadora imaginando que, nesse tipo de trabalho, as narradoras são frágeis e ingênuas. Elas sabem, em muitos casos, o que querem e o que podem revelar, o que interessa e o que é dispensável dizer. Conhecem, enfim, o "funcionamento desse jogo". Se essa é uma relação baseada na intimidade, na confiança e na afetividade, ela também se faz com estratégias conscientes, às vezes não reveladas, outras vezes veladas e, em alguns casos, surpreendentemente explicitadas. Umas das depoentes, diante da dificuldade de

uma lembrança, diz: "a memória dos 84 anos não é igual à dos 16!". Eu imediatamente comento: "na verdade, o que importa mesmo prá mim, neste momento, são as memórias do jeito que elas vêm!". Ela, então, completa rindo: "ou as faltas de memórias!". Não imaginei que ela soubesse tão claramente que isso também me interessava!

Referências Bibliográficas

Alcànzar i Garrido. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História.* Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set.1992/agosto1993.

Bastos, Maria Helena C. Imprensa pedagógica rio-grandense: Cacique – a revista da garotada gaúcha (1954-1963). *Educação.* Porto Alegre. Ano XVII. Nº 27, 1994.

Gomes, Angela de Castro. A guardiã da memória. *Acervo. Revista do Arquivo Nacional.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Vol. 9, Nº 01/02, 1996.

Janotti, Mª de Lourdes M. e Rosa, Zita de Paula. História oral: uma utopia? *Revista Brasileira de História.* Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set.1992/agosto1993.

Montenegro, Antonio Torres. História oral: caminhos e descaminhos. *Revista Brasileira de História.* Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set.1992/agosto1993.

Nóvoa, António. A história do ensino primário em Portugal. *Comunicação. 1º Encontro de História da Educação em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

Prost, Antonie. Jalons pour une Histoire de la Pratique Pédagogique. Histoire de l'enseignement de 1610 à nous jours. *Actes de 95º Congrès National des Sociétés Savantes* - Reims, 1970. Bibliothèque Nationale. Paris, 1974.

Thompson, Paul. *A voz do passado.* História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Voldman, Danièle. Definições e usos. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.) *Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

Werle, Flávia Obino C. A Escola Complementar como espaço de formação. *Veritas.* Porto Alegre, V.42, nº 2, junho, 1997.

Capítulo 6

A DOCÊNCIA NO DISCURSO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Maria Manuela Alves Garcia
Faculdade de Educação - UFPel

Uma das contribuições do pós-estruturalismo para a educação é pôr em evidência um aspecto pouco problematizado pelas teorias pedagógicas críticas[1]: o envolvimento dos seus próprios discursos e práticas discursivas em formas de regulação e subjetivação dos sujeitos pedagógicos, entre eles, da docência.

Como quaisquer outros que circulam no campo discursivo da pedagogia, os discursos pedagógicos críticos estão animados por uma "vontade de verdade" e uma "vontade de poder" acerca dos objetos de que tratam, instituindo uma gama de significações sobre a escola, o ensino e a docência e uma série de dispositivos de poder-saber que efetivamente contribuem para a constituição de determinadas subjetividades docentes e de uma certa ética e moralidade do sujeito docente.

Pouco estamos acostumadas/os a pensar nos discursos que dirigimos à docência como "discursos de disciplina", ou como diz Foucault (1997_a, p.112), referindo-se à pedagogia e às religiões de salvação, pouco pensamos nessas instâncias como "locais privilegiados do exercício ético". No entanto, é isso que fazemos no interior da escola e das agências de capacitação docente quando propomos modelos de como ser "críticas/os" e "conscientes", e envolvemos nossas/os alunas/os em exercícios nos quais têm que praticar habilidades de reflexão, auto-reflexão, auto-vigilância, confissão, etc.

Os discursos da pedagogia interpelam os sujeitos a fabricarem determinadas identidades para si mesmos. E, mais que isso, selecionam determinadas tecnologias de governo da tradição cultural por intermédio das quais os indivíduos são incentivados a se conformarem a certos modos de pensar, de ser e de agir. Propõem uma moralidade e uma ascética – ou uma ética, em termos foucaultianos – que posiciona professoras, professores e estudantes no interior de regras pelas quais podem vir a governar os outros e governar-se a si próprios.

Os discursos pedagógicos críticos acerca da docência contribuem para estruturar determinadas práticas e identidades professorais, para posicionar as professoras e os professores em sua atividade intelectual e docente, instituindo

[1] Sob a denominação de "pedagogias críticas" incluo os enfoques da pedagogia que privilegiam os aspectos sócio críticos e sócio históricos do fenômeno educativo e os enfoques "psicocríticos" (Silva, 1998), que aliam o construtivismo psicológico ou pedagógico a impulsos críticos e libertários.

formas particulares de desempenho, de modos de ser, de competência e qualificação profissional que, internalizadas, (auto-)regulam e (auto-)disciplinam a categoria docente. O discurso sobre a docência é parte de dispositivos de governo do pensamento e dos modos de ser do corpo docente. Um sistema de representação que participa dos processos de subjetivação que produzem a docência[2].

Tendo por inspiração algumas ferramentas conceituais introduzidas pelas investigações de Michel Foucault, especialmente as ligadas às relações entre sujeito, poder e saber, um conjunto de estudos pós-estruturalistas debruça-se sobre essas questões, ampliando as possibilidades da tarefa crítica em educação. Ao tratar os discursos da pedagogia, e das pedagogias críticas em particular, como "regimes de verdade" e ao descrever os seus efeitos disciplinares na produção do *homem* do humanismo moderno, a crítica pós-estruturalista mostra o envolvimento desses discursos com relações de poder que cotidianamente nos posicionam e que instituímos, movidas/os por uma sensibilidade diante das desigualdades sociais e das utopias de liberdade e justiça.

Debater algumas dessas contribuições e projetar algumas idéias iniciais para uma análise da ética instituída pelas pedagogias críticas em relação à docência é o objetivo deste estudo.

Poder-saber e regime(s) de verdade

"Regime de saber" e "regime de verdade" são expressões cunhadas por Foucault no interior de uma analítica nada convencional das relações entre poder e saber, refutando nossas generalizadas crenças cientificistas (marxistas e não-marxistas) em torno da verdade e de um saber não-contaminado pela ideologia e pelo poder.

Ao tratar do nascimento das sociedades disciplinares nos séculos XVII e XVIII, em *Vigiar e punir*, Foucault demonstra as íntimas conexões dos saberes (em especial, dos saberes das chamadas ciências humanas) com o poder. Posteriormente, aprofundará as relações entre saber e poder, discurso e poder , na *História da sexualidade I; a vontade de saber*, ao investigar a "vontade de

2 O termo discurso, neste trabalho, é utilizado na perspectiva do movimento filosófico da "virada lingüística". Nessa perspectiva, a realidade e os objetos não existem independentemente da linguagem e do discurso, sendo antes fabricados e constituídos por e através dessas instâncias. Quero dizer, o discurso é mais que representação. A linguagem fornece-nos as categorias por intermédio das quais nomeamos e agimos no mundo e, portanto, é criadora de sentidos e significados que não preexistem às práticas discursivas, tendo, desse modo, efeitos de poder sobre o nosso próprio agir e sobre o mundo. O discurso é então uma prática ou um conjunto de práticas que, conforme Foucault (1995b, p.56), define e forma os objetos de que falam.

verdade" que serviu de suporte e instrumento à proliferação de discursos verdadeiros sobre o sexo.

Vigiar e punir descreve a passagem de uma economia do poder baseada em tecnologias que têm por alvo o corpo dos condenados e a exaltação do "super-poder" do soberano, a uma economia do poder que estende sua rede de visibilidade ao conjunto da sociedade, utilizando-se de aparatos técnicos-administrativos e tecnologias de poder que tornam os indivíduos ao mesmo tempo um efeito e um objeto do poder.

Como diz Foucault (1987_a, p.196), o século das "luzes" que descobriu as liberdades formais e jurídicas, também inventou as disciplinas nas quais "a formação do saber e a majoração do poder se reforçam regularmente segundo um processo circular". Com as sociedades disciplinares nasce o poder disciplinar ou uma nova "anatomia política" do corpo, uma anatomia do poder, cujo princípio geral é o panoptismo. Este, esquadrinhando o espaço e o tempo e inserindo os indivíduos em um estado consciente e permanente de visibilidade, dispensa, na maior parte do tempo, coerções externas e ostensivas, tornando os indivíduos o princípio de sua própria sujeição. Isso porque retomam por sua própria conta as limitações do poder, fazendo-as funcionar sobre si mesmos.

O poder disciplinar, por meio de dispositivos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora, o exame, e a confissão, acompanhados de uma série de técnicas de notação e registro, marcam a entrada dos indivíduos e da população no campo do saber e do poder. Dispositivos que, recuperando formas de racionalização há muito aplicadas pela teologia, pelo ascetismo e pelas estratégias militares, integram uma nova economia do poder que funciona, ao mesmo tempo, como técnica de adestramento e normalização dos indivíduos e mecanismo de individualização que permite a extração de saberes sobre os seres humanos.

Foucault introduz-nos numa idéia de circularidade das relações entre poder e saber:

> Seria talvez preciso renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (Foucault, 1987_a, p.29-30).

Para ele, então, saber não é poder, nem poder é saber. Tanto o poder quanto o saber guardam suas especificidades e articulam-se por suas próprias diferenças. O

poder está na origem do saber; é o poder a condição de possibilidade da constituição de um campo de saberes que, por sua vez, reforçam os efeitos do poder sobre os objetos e os domínios de que tratam.

Desse modo, Foucault (1990_a) argumenta que na análise dos saberes ou dos discursos com pretensões científicas não se trata de buscar o poder que age do exterior sobre a ciência, contaminando-a, deturpando-a e impedindo o saber verdadeiro; mas trata-se sim de buscar a vontade de verdade e os efeitos de poder que circulam entre os enunciados científicos, de buscar o seu "regime interior de poder" e de explicar por que em certos momentos ele se modifica de forma global.

Essa é a tarefa da genealogia. Uma história da constituição dos saberes e dos discursos sem a referência a um sujeito constituinte e criador, sem recorrer à noção de ideologia porque esta supõe necessariamente a oposição entre o falso e o verdadeiro, nem tampouco "ao jogo das superestruturas e das infra-estruturas" (Foucault, 1990_a, p.6). A genealogia traça a economia política da verdade, as táticas e estratégias de poder dos discursos tidos por verdadeiros e suas relações e efeitos na produção de determinadas formas de subjetividade. O aparecimento e as transformações no nível dos saberes, desde esse ponto de vista, são explicadas por condições de possibilidade imanentes aos próprios saberes. Os acontecimentos no nível do discurso não são efeitos e resultados deduzidos de alguma coisa ou instância fundamental que funciona para eles como motor e causa principal.

Foucault (1995_a, p.235) cunhou a expressão regime de saber (*régime du savoir*) para se referir ao modo como o saber circula e funciona e suas relações com o poder. As noções de regime de saber e regime de verdade remetem aos efeitos de poder e aos efeitos de verdade implicados no jogo enunciativo.

Já com a noção de "regime de verdade" refere-se a uma política geral da verdade nas sociedades contemporâneas:

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 1990_a, p.12).

Destacando que por verdade não quer dizer "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder", Foucault (ibidem, p.13) apresenta as características históricas da "economia política" da verdade ou do "regime de verdade" em nossas sociedades: 1) a 'verdade' está na forma do discurso científico e é centrada nas

instituições que o produzem; 2) está submetida a constante incitação econômica e política; 3) é objeto de uma imensa difusão e imenso consumo por todo o corpo social; 4) é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos; 5) é objeto de debate e confronto social (as lutas ideológicas).

Regime de saber e regime de verdade têm sido utilizadas por alguns estudos que se dedicam a analisar as práticas discursivas das pedagogias críticas e psico-críticas, sendo uma evidência que o significado dessas noções não ficou canonizado ao uso específico que lhe deu Foucault em algumas de suas entrevistas e escritos. Esses estudos têm utilizado essas ferramentas teóricas, ao lado das idéias em torno do poder disciplinar, multiplicando o seu sentido para analisar práticas discursivas do campo da pedagogia, pluralizando um termo (regime de verdade) que, me parece, Foucault utilizou no singular para se referir a uma política geral da verdade em nossas sociedades. Vejamos a produtividade de alguns desses estudos para a problematização de uma ética docente instituída pelas pedagogias críticas.

As pedagogias críticas como regime(s) de verdade

As investigações desenvolvidas por Jennifer Gore (1996) vão nessa direção. A partir de uma posição que fala desde o marco das pedagogias feministas e das pedagogias radicais (Henri Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire), investiga esses discursos enquanto "regimes de verdade", analisando as relações de poder-saber instituídas por essas práticas discursivas na educação e, em especial, na formação docente, enfocando particularmente duas questões: a autoridade e o fortalecimento (*empowermen*") profissional docente.

Levantando como problemas a sensação de fracasso advinda dos seus esforços de ensinar segundo os discursos de uma pedagogia feminista e radical no interior de uma faculdade de educação; a marginalidade e a fragmentação desses discursos na comunidade educativa; suas funções regulativas e limitações pedagógicas advindas de sua posição institucional; e a necessidade de afrontar os perigos da "vontade de verdade" que atravessam esses discursos, a autora descreve a "ortodoxia" dos discursos "heréticos" em pedagogia (Gore, 1996, p.141). E o faz, analisando os aspectos políticos e éticos desses regimes, inspirada em uma categorização (grade de análise) que mescla os cinco pontos fornecidos por Foucault para a análise das relações de poder, no artigo "O sujeito e o poder"[3], e os

[3] Nesse artigo, Foucault (1995$_u$,p.245-247), ao desenvolver algumas idéias sobre o funcionamento do poder nas sociedades ocidentais modernas e a produção do sujeito e sua individualidade, apresenta quatro pontos, ou exigências, para a análise das relações de poder. Que se estabeleça: 1. "*O sistema das diferenciações*" (o qual permite "*agir sobre a ação dos outros*" em virtude de diferenças de toda a ordem: (social, cultural, econômica, política...); 2. "*O tipo de objetivos*" (privilégios, lucros,

quatro aspectos envolvidos na construção do sujeito ético, conforme utilizados no volume dois da "História da sexualidade: O uso dos prazeres"[4].

A autora dirige sua crítica especialmente ao "desejo de verdade" desses discursos, que os "tem levado a uma excessiva simplificação em algumas descrições e análises do poder", implicando em uma espécie de "atitude moralizante que reivindica a inocência para si própria e corre o risco de substituir uma ortodoxia por outra." (Gore, 1994, p.39).

Ao lado dessa questão, e, talvez, como conseqüência dela, problematiza a dificuldade que têm os discursos feministas e radicais em evitar ou alterar os efeitos regulativos da pedagogia e a ausência de uma reflexão ou "atenção mínima" à ética, de uma perspectiva foucaultiana. Quer dizer, uma ausência do "cuidado de si", de uma auto-crítica constante dos constrangimentos e dos aspectos reguladores que instauramos com nossas práticas no interior da pedagogia ao posicionarmos professoras, professores e intelectuais no exercício de determinadas formas de "autoridade".

Os efeitos regulativos dos discursos pedagógicos feministas e radicais passariam fundamentalmente, segundo defende, por dois aspectos: primeiro, pelo reconhecimento desses discursos da autoridade da professora, ou do professor, nas instituições escolares, ao mesmo tempo em que silenciam os efeitos de poder instaurados por essas formas de autoridade; segundo, pelo pouco interesse desses discursos em uma micro-dinâmica das relações de poder localizadas em práticas específicas como as práticas instrutivas, por exemplo. Desse modo, as diferenças que efetivamente separam as pedagogias radicais e feministas das outras pedagogias, são reduzidas a uma concepção social que as sustenta, apagando-se a importância das técnicas e das tecnologias no funcionamento de um regime de verdade (Gore, 1994, 1996).

Gore (1996) utiliza a noção de regime de verdade não estritamente na acepção com que Foucault a empregou. Ela mesma, no trabalho conceitual que desenvolve

---

autoridade...) "*perseguidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros.*"; 3. "*As modalidades instrumentais*" de exercício do poder (armas, palavras, sistemas de vigilância com regras, sem regras, com escrita, sem escrita...); 4. "*Os graus de racionalização*" (o maior ou menor cálculo em termos de custo e eficácia dos instrumentos de poder).

[4] Nessa investigação, quando analisa a forma como os gregos problematizavam a moral dos prazeres em alguns textos da época, destaca quatro aspectos principais envolvidos na "*relação consigo mesmo*" ou na constituição do sujeito ético: 1. A "*determinação da substância ética*", ou os comportamentos e a parte de nós – desejos, sentimentos; etc – que importa para o juízo ético; 2. O "*modo de sujeição*", a relação do indivíduo com as regras que regulam a conduta e o modo pelo qual ele se reconhece obrigado a colocá-las em prática; 3. As "*formas da 'elaboração' do 'trabalho ético'* ", ou as "*práticas de si*" (os meios) pelas quais nos tornamos sujeitos éticos; 4. "*A 'teleologia' do sujeito moral*", ou o tipo de ser a que aspiramos quando nos comportamos de acordo com a moral. (Foucault, 1994, p.27-28).

ao longo dessa investigação, chama a atenção do leitor e da leitora para o uso particular que faz de "regime de verdade", quando pluraliza o termo para analisar diferentes regiões do discurso pedagógico. Mas, não é só isso.

Quando, ao final do seu trabalho, ocupa-se em discutir a questão da prática da formação "radical" do professorado (Gore,1996), problema que a afeta em virtude de sua posição institucional, desenvolve a idéia de que os processos de formação de professoras e professores deveriam desenvolver mais sistematicamente explorações sobre a pedagogia, e propõe a criação de um espaço em que as/os estudantes participem de um estudo "das pedagogias de nossas pedagogias" (Cocks, 1989). Argumentando que, com isso, poderíamos alcançar, quem sabe, uma posição de exterioridade em relação ao(s) regime(s) de verdade[5].

Talvez a autora esteja certa ao propor uma condição necessária para a reflexividade dos discursos pedagógicos, para a auto-avaliação docente e intelectual e para a transformação dos regimes de verdade que professamos; mas, por outro lado, o envolvimento em formas de auto-reflexão de nossas práticas não é de maneira nenhuma uma garantia de que possamos nos colocar fora da esfera das relações de poder. Creio que Gore (1996) expressa uma ambigüidade certamente difícil de lidar em uma crítica pós-estruturalista dos discursos modernos no interior dos quais fomos produzidas/os e a partir dos quais trabalhamos, e expressa ainda a dificuldade que temos em abandonar uma concepção estritamente negativa acerca do funcionamento do poder.

Ao conceitualizarem um modo de ser e de agir nas práticas escolares, os saberes pedagógicos determinam um campo possível para nossas ações e formas de ser. São saberes nos quais estão implicados nossos corpos e mentes, que determinam a sua forma e o melhor modo de guiá-los e governá-los. Assim, de uma perspectiva pós-estruturalista, não se trata de buscar verdades epistemológicas acerca dos objetos do discurso, e tão pouco se pretende oferecer alternativas mais viáveis e "verdadeiras" a discursos e práticas mistificadoras. Trata-se de um esforço de desconstrução, quero dizer, de "desnaturalização" de verdades no sentido de evidenciar o seu poder disciplinar na formação e conformação da individualidade.

---

[5] Nas palavras da autora: "Dado el estatuto institucional de la formación del profesorado – ocupándonos explícita e directamente de la pedagogia – esa formación constituye un ámbito en el que llevar a cabo exploraciones sobre la pedagogia, de forma más sistemática y en cuanto profesora e investigadora. Teniendo en conta, sobre todo, que la formación del profesorado se ocupa de ensenãr a las personas como enseñar, la constitución ou creación de un espacio en el que los estudiantes participen directamente en el estudio de "las pedagogías de nuestras pedagogías" podría crear espacios de libertad más amplios en la pedagogía institucionalizada. **Es dicir, si los estudiantes no sólo se limitan a recibir la pedagogía, sino que ésta se "desempaqueta" com los alumnos, esse trabajo de "desempaquetado" se desarrollará, al menos en parte, "fuera del ámbito del régimen"** (Cocks, 1989). (Gore, 1996, p.165).

Também as investigações de Walkerdine (1995, 1998) trabalham com esses aspectos dos regimes de verdade da pedagogia.

Tomando por objeto a investigação das condições históricas que possibilitaram o desenvolvimento do binômio pedagogia centrada na criança/Psicologia do Desenvolvimento como verdades acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças e das formas de melhor estimulá-lo utilizando-se do ensino, os estudos de Walkerdine debruçam-se sobre as idéias e as práticas pedagógicas que parecem ser a hegemonia, e, efetivamente hegemonizam, a pedagogia de nosso tempo. Aliás, este século não seria o mesmo sem esses discursos e práticas que produziram e produzem a infância e o sujeito racional e emancipado.

Sua argumentação desloca-se por dois aspectos: demonstra que a "criança em desenvolvimento", objeto da Psicologia do Desenvolvimento, particularmente na versão piagetiana, está apoiada em um conjunto de asserções de verdade que são historicamente específicas, não sendo a única forma de compreender as crianças; e que, pedagogias particulares e determinadas formas de escolarização (como a pedagogia centrada na criança e a aprendizagem ativa), "não são meras aplicações de um aparato científico, mas devem ser compreendidas como estando, central e estrategicamente, implicadas na própria possibilidade de uma Psicologia do Desenvolvimento." (Walkerdine, 1998, p.145).

A produção de normas científicas na pedagogia, ou, uma pedagogia cientificamente validada, segundo diz, com raízes na medição mental e no desenvolvimento infantil, encontra suas condições históricas de possibilidade em um movimento de naturalização da idéia de racionalidade e na emergência das modernas formas de racionalidade, a partir do século XVII. A ciência, imaginada como instrumento de libertação, passa a ser base dos processos de normalização dos indivíduos.

A autora descreve o fracasso da escola mútua, enquanto um dispositivo regulatório para moralizar os maus hábitos e princípios (tidos como as causas do pauperismo e do crime) da população inglesa, e o surgimento da escolarização obrigatória, no final do século XIX, na forma da instrução simultânea na sala de aula, da divisão da população infantil em classes por idade, dos currículos baseados no estudo dos fenômenos naturais e no estímulo ao afeto e à plena realização do potencial dos indivíduos. Nas palavras de Walkerdine (1998), um imperativo moralizador que, na escola mútua, colocava os indivíduos sob "*vigilância constante*" a fim de lhes inculcar bons hábitos, especialmente pelo exemplo da Bíblia, transforma-se em um imperativo científico, na pedagogia moderna, acompanhado de um amor "medicalizado" e "higienizado". Conforme suas palavras, a pedagogia avançou por meio da "compreensão". Um novo "regime de verdade" incluía um campo de administração também diferenciado. Os desenvolvimentos de novos discursos e práticas no campo da administração das

populações, facilitaram a emergência desses novos aparatos e práticas de regulação.

O desenvolvimento dos primeiros experimentos científicos em pedagogia na primeira metade do século XX e, pouco depois, o próprio trabalho de Piaget, foram os desdobramentos dessas novas formas de regulação no campo da psicologia e da pedagogia.

A teoria piagetiana resultou em uma visão do desenvolvimento como uma série de estágios de transformação cujo ápice é a obtenção de uma racionalidade abstrata (o pensamento lógico formal) e a conquista da autonomia (moral e cognitiva). Essa descrição naturalizada, e sua produção enquanto pedagogia, fez parte – e ainda o faz – de um processo de normalização da infância em relação ao qual as diferenças são tomadas como desvios patológicos do que seria o desenvolvimento desejável do ser humano. Uma ficção que funciona como verdade (Walkerdine, 1995) e que é produzida e reproduzida pelos aparatos de observação, classificação e vigilância (organização da escola, arquitetura, arranjos de sala de aula, fichas de observação e registro das condutas infantis nas mais diversas áreas, classificação e avaliação de desempenhos e habilidades, treinamento docente, etc.), postos em marcha pela pedagogia centrada na criança e pela aprendizagem ativa.

Não se trata de colocar em julgamento o trabalho de Piaget, suas intenções radicais ou a "retitude" de seu objeto, argumenta a autora. Até porque, o trabalho de Piaget inseriu-se nas críticas radicais ao *status quo* no momento de oposição ao darwinismo social que parecia indicar a "inevitabilidade biológica da guerra", acreditando, em vez disso, numa convivência pacífica de seres humanos racionais. E por isso mesmo, o seu trabalho teve efeitos radicais (Walkerdine, 1998, p.194-195).

Mas, os efeitos de nossas idéias e práticas não são tão transparentes e possíveis de serem tomados pela simples fórmula "radical/reacionária" :

> ...aquelas coisas que constituem efeitos radicais num determinado momento da história não são necessariamente adequadas para todos os tempos e para todos os propósitos. É precisamente a impossibilidade de colocar o "indivíduo" em liberdade que está sendo aqui questionada. (Walkerdine, 1998, p.196).

E, continua dizendo:

> Constitui talvez a suprema ironia que a preocupação com a liberdade individual e a esperança de uma racionalidade naturalizada, que poderiam salvar a humanidade, iriam produzir as condições para a produção de um conjunto de aparatos que iriam ajudar na produção da criança normalizada. São os aparatos dos estágios de desenvolvimento que, de todo o trabalho de Piaget, têm sido mais utilizados na educação. É precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como um

> objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação. (Walkerdine, 1998, p.196).

O sistema de regulação colocado em marcha pela pedagogia posiciona as crianças enquanto alunas e alunos, e professoras e professores no interior do que conta como a "boa pedagogia" e a docência competente. Os posicionamentos normativos no eixo do poder-saber correspondem a posições-de-sujeito que tornam possível formas de identidade dos sujeitos pedagógicos, sejam docentes ou estudantes.

O papel histórico da pedagogia nesse processo tem sido investigado por outros estudos que, ao modo de Walkerdine, se detêm na emergência da escolarização de massas como "maquinaria de governo da infância" (Varela, Alvarez-Uria, 1992), e no desenvolvimento da pedagogia enquanto tecnologia de produção da individualidade do sujeito moderno. A questão da formação docente aparece tangencialmente, nesses estudos, entre as condições que possibilitaram o aparecimento da escola nacional e obrigatória e a produção da infância normalizada.

Varela e Alvarez-Uria (1992, p.69-83) desenvolvem algumas idéias acerca da produção e do "aparecimento de um corpo de especialistas" na Espanha da primeira metade do século XIX, portadores de um corpo de saberes codificados sobre a ação educativa e cuja marca visível é a abnegação e a missão do seu trabalho. Entre as pugnas religiosas de católicos e protestantes, foram surgindo os primeiros laboratórios (os colégios jesuítas, em especial) da extração e acúmulo de saberes codificados acerca da ação educativa, e da produção do mestre enquanto modelo de virtude que realiza "uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens". Tempos das pedagogias disciplinares e de uma docência vigilante e moralizadora que, nos séculos XVII e XVIII, substitui o professor das universidades e instituições educativas da Idade Média cuja autoridade estava na posse e transmissão de determinados saberes.

O processo de funcionarização de professoras e professores com a instituição da escolaridade obrigatória, é acompanhado da produção de um certo *ethos* docente, no interior das Escolas Normais, resultado de uma intensa vigilância e transformação das/os candidatas/os à docência, que, em troca de retribuições de ordem simbólica (como dignidade, respeito, autoridade...), levam-nas/nos a uma "imolação" de suas vidas privadas em nome da vida pública. A autoridade docente e a produção e regulação da infância ver-se-ão reforçadas com o desenvolvimento dos dispositivos do que o autor e a autora denominam, de modo um tanto questionável, de pedagogias corretivas, em princípios do século XX, e, mais contemporaneamente, em meados do nosso século, com o que chamam de pedagogias psicológicas (Varela e Alvarez-Uria, 1992).

Em outro trabalho, Varela (1995) estabelece uma correlação entre esses tipos ideais de modelos de pedagogia e processo de subjetivação, discutindo como a

reorganização das categorias espaço-temporais nas atividades escolares supõe a formação de subjetividades novas e um processo de disciplinarização dos saberes. Assim, localiza nas pedagogias disciplinares o exercício de um poder propriamente disciplinar que reorganiza o tempo e o espaço escolar de forma seriada e analítica, adota procedimentos de divisão, distribuição e classificação dos indivíduos por idade ou níveis de dificuldade, estabelece hierarquias, e institui um tempo de formação separado dos adultos e dos ofícios, no qual a/o mestre, pela vigilância e moralização, pelos prêmios e castigos, corrige e normaliza.

As pedagogias disciplinares, denominação que a autora reserva aos modos de educação que se desenvolveram nos colégios jesuítas e se estenderam por todo o século XIX nos países ocidentais, foram o instrumento, diz Varela (1995), da construção de uma nova forma de subjetividade – o indivíduo – e da organização e disciplinamento do campo do saber. Por intermédio do dispositivo do exame atribuiu-se aos sujeitos o estatuto de sua própria individualidade, entrando esta no terreno dos registros e da escritura, o que permitiu que cada qual fosse possível de ser tratado enquanto um caso a ser conhecido, decifrado, medido, comparado, hierarquizado e normalizado. As pedagogias disciplinares implicaram uma mudança nas relações de poder e nas formas de controle que passaram a se exercer de modo mais sutil e invisível, diretamente vinculadas ao processo de aprendizagem.

As pedagogias corretivas, argumenta, uma etapa de transição para as pedagogias psicológicas que se desenvolveram na segunda metade do século XX, abrangem o movimento pedagógico da Escola Nova do início desse século. Segundo defende, as pedagogias corretivas teriam substituído progressivamente o poder disciplinar por um novo tipo de poder – o psicopoder –, gestado nas instituições educativas de correção e de educação pré-escolar, onde se desenvolveram novos métodos e técnicas pedagógicas cujo estatuto científico foi buscado, primeiramente, na psicologia experimental e, pouco depois, na psicologia genética (Varela, 1995).

As novas formas de socialização escolar, baseadas na atividade e na idéia de um desenvolvimento natural da criança a ser respeitado e estimulado, implicaram novas formas de controle e exercício do poder que se deslocam agora para a minuciosa e detalhada organização do meio, para a autodisciplina e a "ordem interior". O tempo disciplinar nas pedagogias corretivas, conforme declara, deu lugar a um tempo cada vez mais subjetivo, na medida em que o/a mestre assumiu o papel de orientador/a e estimulador/a da aprendizagem da criança, respeitando o seu próprio ritmo, suas naturais necessidades e interesses.

As pedagogias psicológicas, uma decorrência dos desenvolvimentos das pedagogias corretivas e da gestão da anormalidade, propuseram formas de socialização nas quais o controle interior é cada vez mais forte, porque, deslocando-se da detalhada organização do meio e das atividades escolares, passa a

fundamentar-se "em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil" (Varela, 1995, p.51). Ou seja, o próprio mecanismo do desenvolvimento passou a ser o objeto de controle e vigilância, tornando os/as estudantes "tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem."(ibidem, p.53).

As pedagogias psicológicas, diz ainda, bem se adaptam aos tempos neoliberais que vivemos porque estão implicadas na produção de personalidades flexíveis, polivalentes, e auto-reguladas, exigências de um mercado de trabalho mutante e flexível. Supõem, enfim, a produção de um tipo de personalidade que denomina de narcisista, e resume na expressão cunhada por Norbert Elias de *Homo clausus* – adultos e crianças egocêntricos (Varela, 1995, p.55).

Recordando que Foucault (1987_a) definiu as disciplinas como "...métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade,..." (p.126), constituindo a base de uma microfísica de um poder "celular" que contribui decisivamente na produção do "homem do humanismo moderno", poderia-se questionar se as pedagogias corretivas e a modalidade de poder que Varela (1985) nomeia de psicopoder não são variantes, ou manifestações com contornos diferenciados na história, do poder disciplinar. As pedagogias disciplinares, desde esse ponto de vista, suporiam os outros dois modelos pedagógicos apresentados por Varela em seu trabalho. Sou levada a defender que o que a autora denomina de psicopoder faz parte dessa microfísica de poder que produz o sujeito dos tempos modernos e contemporâneos.

Os efeitos disciplinares dos discursos críticos também é o tema da análise que Deacon (1996) realiza de cinco discursos e práticas "alternativas" (a produção de vídeos de comunidade, programas de desenvolvimento rural sustentável, a história social, e os movimentos pedagógicos da *Educação do Povo* e da pedagogia crítica) às políticas de desenvolvimento rural, cultural e educacional implementadas pelos governos de minoria branca em tempos de apartheid na África do Sul.

Centrando o seu estudo nas conexões entre sujeito, saber e poder, Deacon (1996) analisa as marcas da Modernidade e os efeitos disciplinares desses discursos como refinamentos das tecnologias de poder-saber em tempos de crise da educação e de falhas das políticas de desenvolvimento social e comunitário. Um tipo de investigação muito próxima, pela temática, da realizada por Gore (1996), já antes comentada; mas, também bastante diferente porque está calcada em uma perspectiva mais claramente pós-moderna, sem pretensões auto-reflexivas ou de se constituir enquanto uma proposta de ação mais adequada a projetos emancipatórios.

Destacando como marcas da Modernidade nos discursos "alternativos" a fé no poder da razão e do conhecimento, e os modos pelos quais o sujeito é conceitualizado, Deacon (1996) argumenta a produção por esses discursos de um

sujeito auto-presente (consciente e identificável), coerente (unificado e discreto) e autônomo; ou ainda, em outros termos, de um sujeito moderno, ocidental, urbano, de classe média, instruído, branco, masculino e heterossexual. Um sujeito soberano que é ao mesmo tempo sujeito e objeto de conhecimento, investido do poder de representar o outro. Nesse processo, os outros, os seres, são "objetificados" e sujeitados, quer dizer, são produzidos, concomitantemente, como objetos de conhecimento a serem dominados e como sujeitos que reificam e dominam. Comum a esses discursos e práticas é também a crença na transparência da linguagem e no conhecimento como representação. O poder emerge desses discursos como algo negativo, homogêneo e centralizado que distorce o conhecimento produzido intencionalmente por um sujeito soberano (Deacon, 1996).

Entendendo que as relações de poder operam por intermédio dos discursos e que estes impõem uma ordem ou significado às coisas, considera os discursos, ortodoxos ou heterodoxos, como regimes de poder-saber ou "discursos de disciplina" que afetam as (re)inscrições inovadoras ou habituais dos sujeitos, constituem, distinguem e capacitam desigualmente os sujeitos alvos do discurso.

Referindo-se especificamente aos projetos emancipatórios e às tentativas dos discursos alternativos de dar voz aos sujeitos aos quais se dirigem, e de buscarem representações mais autênticas das populações e comunidades que são o alvo de seus programas, o autor discute os paradoxos envolvidos nessas tentativas pela impossibilidade de uma representação realística do *outro* que não passe pelas categorias de pensamento e linguagem por meio das quais nós o nomeamos e o constituímos. Assim, diz ele:

> Tentar conhecer ou dar voz ao outro é forjar literalmente esse conhecimento ou voz, e o sujeito representado por ele, é produzir uma representação artificial e falsificada do outro que o subordina no processo mesmo de capacitá-lo. Apesar das fantasias da história oral, não há voz popular "autêntica": alguns sujeitos falam por outros tanto quanto a teoria fala pelos fatos. (...). Assim, os projetos emancipatórios dos discursos alternativos dependem, paradoxalmente, de primeiro constituírem os sujeitos como 'não-educados', 'não-desenvolvidos' ou 'dominados', e assim torná-los disponíveis à 'educação', ao 'desenvolvimento' e à 'libertação'. (Deacon, 1996, p.236). [tradução livre]

Deacon (1996), discute ainda a posição central e estratégica que os/as intelectuais, veículos do poder-saber, ocupam como "juízes" da normalidade em todo lugar; uma posição que, associada com os mecanismos disciplinadores da confissão e do exame, sujeita os corpos, os gestos, os comportamentos, as atitudes e as realizações dos indivíduos. Sugere que os discursos e os programas "alternativos" constituem não só aqueles que são objeto de sua intervenção, mas

sujeitam também, e em primeiro lugar, os/as dirigentes e os/as intelectuais dessas intervenções.

Na chancela da posição de vanguarda e superioridade que o/a intelectual ocupa frente ao leigo, os rituais de iniciação nos mistérios da ciência desempenham um papel que, por um lado, justificam a relação de dominação que aí se configura como uma forma de serviço e "auto-sacrifício", e, por outro, operam como conjuntos de limitações internalizadas pelo/a intelectual, exercitadas constantemente pela técnica da auto-reflexão crítica. Defendida pelos discursos alternativos como o caminho mais certo para a libertação, a auto-reflexão crítica, paradoxalmente, desencadeia uma operação na qual refletir sobre si mesmo envolve tratar o seu próprio eu como seu objeto, de modo a policiá-lo e a ligá-lo com responsabilidades.

Deacon (1996) refere-se também aos mecanismos de auto-reprodução das diferenças e das hierarquias sociais implicados no "poder de conversão" dos/as intelectuais porta-vozes dos discursos e programas alternativos. O poder de conversão é utilizado pelos/as intelectuais para converter os sujeitos para uma forma de vida superior, o que implica no reconhecimento pelos sujeitos da superioridade da forma de vida que o/a intelectual representa e da qual ele/ela deriva sua autoridade. Assim, ao aceitar essa autoridade, e ao reconhecê-la como a condição de sua salvação, os sujeitos solidificam e eternizam as diferenças sociais que se pretendiam minimizar e superar.

As afirmações anteriores acerca da pedagogia, dos saberes e da verdade nas suas relações com os processos de subjetivação, exige-me um maior detalhamento da analítica do poder em Foucault. Geralmente consideramos o poder como o outro do não-poder, e nossas críticas pautam-se pela possibilidade de práticas e regiões do discurso isentas dos efeitos do poder. Foucault diz da impossibilidade dessas pretensões, sugerindo que, de um modo ou de outro, nos seus aspectos repressivos ou de interdição, e, sobretudo, enquanto produção e criação, o poder está sempre presente.

A analítica do poder em Foucault

Foucault afasta-se de uma concepção jurídico-repressiva do poder que tem raízes históricas profundas no pensamento político ocidental (mais propriamente nas monarquias da Idade Média e no Direito Romano, entre os séculos XVII ou XIX), destacando os aspectos produtivos do poder. O poder produz realidade, campos de saber, domínios de objetos e rituais da verdade.

E ainda, o poder não é algo que se possua ou que se tenha por propriedade, nem algo que se deva buscar com exclusividade no aparelho de Estado ou na esfera das relações de produção econômica. O poder é relação e só existe em ato em um jogo de correlação de forças assimétricas e móveis que atravessa o conjunto do

corpo social. O poder funciona e exerce-se em rede, é celular, e cada ponto e cada indivíduo estão na posição de, ao mesmo tempo, exercer o poder e de sofrer os seus efeitos. O modelo para análise das relações de poder é o modelo da guerra e da batalha com seus inevitáveis e constantes confrontos, com sua táticas e estratégias, e não o modelo do Direito e da soberania.

Foucault destaca, especialmente em "Vigiar e punir", que entre os séculos XVII e XVIII, com o poder disciplinar, estava em curso uma nova mecânica do poder que instaura novas formas de sujeição, novas táticas e técnicas de dominação que investem sobre o corpo e a vida das populações, não podendo mais ser descritas a partir da soberania jurídica e da instituição estatal. Ou seja, surgem novas tecnologias de poder cuja inteligibilidade não é dada considerando-se um único foco de poder que se irradiaria de forma descendente por todo o corpo social, projetando sua sombra nas práticas e relações sociais mais imediatas e locais.

Para dar conta das novas formas de poder que nascem com as sociedades disciplinares, propõe uma análise ascendente das relações de poder, procurando:

> ...fazer sobressair o fato da dominação no seu íntimo e em sua brutalidade e a partir daí mostrar não só como o direito é, de modo geral, o instrumento dessa dominação – o que é consenso – mas também como, até que ponto e sob que forma o direito (e quando digo direito não penso simplesmente na lei, mas no conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito) põe em prática, veicula relações que não são de soberania e sim de dominação. Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (Foucault, 1990_b, p.181).

Nessa perspectiva, as relações de poder são imanentes a qualquer tipo de relações sociais e sua racionalidade local é a das táticas anônimas e inteligíveis (orientadas por uma série de interesses e objetivos muitas vezes cínicos e mesquinhos) que dirigem a conduta dos indivíduos e dos grupos, estruturando-lhes um campo de possibilidades para suas ações. O poder em seu exercício incita, induz, seduz, facilita, dificulta, em suas manifestações extremas proíbe e coage, muitas vezes violentamente, mas de qualquer modo é sempre "uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes". (Foucault, 1995_a, p.243).

Nos últimos anos de sua vida, Foucault dizia que o exercício do poder é, sobretudo, um problema de governo. Considerando não exclusivamente o sentido que esse termo adquiriu nos tempos modernos como algo que se refere à gestão e à administração dos Estados, mas considerando sim a significação ampla que esse termo tinha no século XVI: uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e da

população (governo da casa, das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos), um modo de "estruturar o eventual campo de ação" dos diferentes indivíduos e grupos sociais (Foucault, 1995_a, p.244).

O problema do governo para Foucault diz respeito à toda a atividade que de algum modo envolve "a conduta da conduta": seja na relação do eu com o próprio eu (o governo de si próprio), seja nas relações interpessoais que supõem alguma forma de controle ou direcionamento (o governo dos outros). Seu interesse central, pelo menos nos últimos anos de sua vida, foram exatamente as conexões e interdependências entre essas duas formas de governo, um aspecto central das pesquisas relacionadas com a questão da governamentalidade.

Os cursos[6] de Foucault nos anos de 1978 e 1979, no Collège de France, foram dedicados ao tema da governamentalidade, nos quais tomou por objeto a emergência da racionalidade governamental do Estado ocidental moderno. Suas pesquisas posteriores retomam esses estudos, só que desta feita desde o ponto de vista do "governo de si mesmo". Foucault mesmo diz que o estudo da governamentalidade respondeu a um duplo objetivo: fazer a crítica às conceituações correntes do poder e elaborar uma história da subjetividade desde o ponto de vista das "transformações, na nossa cultura, das 'relações consigo mesmo', com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber." (Foucault, 1997_a, p.110-111).

Por governamentalidade quer significar o processo de governamentalização que em todo o Ocidente conduziu os Estados administrativos dos séculos XV e XVII a se constituírem como Estados de governo mais propriamente no século XVIII; implicando, a partir de então, a proeminência do poder de governo sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc – e o desenvolvimento de aparelhos encarregados do governo das almas e das condutas, e da produção de um conjunto de saberes. Pretendeu mostrar então como o governo, entendido originalmente como a adequada disposição e administração das coisas da casa, da família e dos bens, foi incorporado pelos Estados modernos na forma da Economia e de uma arte legítima de bem governar a população para que determinados fins fossem atingidos (Foucault, 1990_c).

Para ele, as redes de dominação e de poder preexistem ao Estado, havendo, com a formação dos Estados Nacionais, um processo de apoio progressivo do Estado em focos de poder que já existiam disseminados no corpo social, e mesmo de incorporação pelo Estado de diferentes técnicas e dispositivos de poder e saber há muito utilizadas por diferentes instituições e aparatos técnicos e administrativos (instituições religiosas, militares, etc.). O Estado, nas sociedades ocidentais modernas, combinou de forma complexa nas mesmas estruturas políticas técnicas

[6] Esses cursos foram: *A governamentalidade*, em 1 de fevereiro de 1978; *Segurança, terrritório e população*, ainda em 1978, e *Nascimento da biopolítica*, em 1979.

de individualização e procedimentos de totalização que permitem o governo de si e dos outros e a constituição de um saber de governo (Foucault, 1995_a, 1990_e).

O poder pastoral, uma das matrizes da razão política moderna, é uma dessas poderosas tecnologias no processo de individualização que associadas ao Estado moderno configuram a forma política de um poder centralizado e totalizador.

Utilizada por muitos séculos no interior das instituições cristãs com o objetivo de, na condição de pastores, servir aos outros visando a salvação individual de cada ovelha do rebanho no outro mundo, essa tecnologia do poder, no século XVIII, multiplicou sua função e seus agentes e muniu-se de objetivos mundanos – não mais a promessa da salvação depois da morte, mas a salvação em vida e neste mundo: ter saúde, educação, riqueza, segurança, proteção, etc. O poder pastoral extrapolou as instituições religiosas e encontrou apoio em múltiplas instituições, ampliando-se pelo conjunto do corpo social. E assim, diz o próprio Foucault (1995_a):

> ...em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma 'tática' individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores.(p. 238)

O poder pastoral é um tipo de poder que exige o conhecimento da mente das pessoas, o desnudamento de suas almas e a confissão de seus segredos mais íntimos para que melhor sejam orientadas no caminho da salvação e da felicidade. Para isso, utiliza-se de técnicas como o exame e a direção da consciência. Assim, o poder pastoral é um tipo de poder individualizador, porque está ligado à produção da verdade do próprio indivíduo e, ao mesmo tempo, à medida em que amplia suas funções e atravessa todo o corpo social, tem como efeito a produção de um saber quantitativo e globalizador relacionado à população.

Quando Foucault desenvolve essa idéia, estava já envolvido com o preparo dos volumes dois e três da "História da sexualidade"[7], nos quais opera um deslocamento teórico no projeto original dessa investigação, articulando a genealogia em torno do domínio da ética e a analítica do poder em torno das técnicas e das formas de poder envolvidas na constituição do sujeito ético. Se anteriormente tinha se preocupado em articular as múltiplas relações do poder e o exercício do poder em suas formas, técnicas e estratégias, especialmente, no governo dos outros, a preocupação central das investigações de Foucault que precederam à sua morte passa a ser com a temática do "governo de si".

Essa temática é mais propriamente desenvolvida no segundo volume de "História da sexualidade", intitulado "O uso dos prazeres", e no que lhe sucede, "O

---

[7] Respectivamente: Foucault, Michel. *Histoire de la sexualité II* l'usage des plaisirs. Paris: Gallimard, 1984.; e _____. *Histoire de la sexualité III.* le souci de soi. Paris: Gallimard, 1984.

cuidado de si", nos quais apresenta uma genealogia das formas e das modalidades das relações consigo ou das práticas de si pelas quais os indivíduos são levados a se reconhecerem como sujeitos. Como sujeitos de desejo, mais especificamente.

Para tanto, Foucault percorre os textos filosóficos e médicos da cultura grega clássica do século IV a.C. (Platão, Sêneca, Demóstenes, Xenofonte, etc.) e os textos gregos e latinos dos dois primeiros séculos de nossa Era (Sócrates, os cristãos, etc.), em busca de um conjunto de "práticas de si" ou de "tecnologias do eu" por meio das quais os sujeitos se constituem como sujeitos morais.

Em seus próprios termos, as "tecnologias do eu" são práticas

> ... que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos a fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (Foucault, 1990_d, p.48) [tradução livre]

Trata-se então de um conjunto de mecanismos e de exercícios práticos – de uma ascese[8] – que modifica a experiência que os sujeitos têm de si mesmos, e também dos outros, de modo a alcançar uma certa moralidade, um determinado modo de ser e comportar-se.

A abrangência do termo moral, para Foucault (1994), reúne três aspectos: a dimensão prescritiva ou o código moral, a moralidade dos comportamentos em relação ao código e, por último, a maneira pela qual o sujeito deve-se constituir a si mesmo como sujeito moral em relação ao código. Foi este último aspecto envolvido em uma história da moral que motivou especialmente Foucault, nos dois últimos volumes da "História da sexualidade".

Uma história que descreve a passagem de uma problematização moral dos prazeres, na Antigüidade clássica, com poucas restrições e interdições que tinha por finalidade uma certa "estética da existência" e um estilo de vida do cidadão livre, a um tipo de reflexão moral mais severa e com maiores exigências de austeridade sexual, que toma a forma de uma verdadeira "cultura de si", nos primeiros séculos e no ascetismo cristão, pela intensificação das relações consigo por meio das quais o sujeito se constitui como sujeito de seus próprios atos.

Ter cuidados consigo, "aplicar-se a si próprio", "ocupar-se consigo mesmo", são temas e práticas que já estavam presentes no mundo Antigo, inclusive as técnicas da confissão e do auto-exame já faziam parte das técnicas de vida dos cidadãos livres dessa época, tendo o objetivo de unir as forças do conhecimento (da verdade) e da vontade numa única direção. Como diz Foucault (s.d., p.212-213), na

---

[8] Foucault (1987_b, p.107) lembra que conferiu ao ascetismo um sentido muito geral, não tanto como uma moral de renúncia, mas como o exercício de si sobre si mesmo mediante o qual se tem por objetivo elaborar, transformar e aceder a um certo modo de ser.

filosofia antiga, os pensamentos em si não eram objeto de análise e tão pouco aquelas técnicas eram utilizadas para decifrar alguma verdade oculta no indivíduo. O confessar-se e o exame da consciência, na solidão ou sob a direção de um guia ou conselheiro, eram atividades voltadas para a constituição do eu que deveria ser ao mesmo tempo sujeito de conhecimento e sujeito de vontade.

Por outro lado, nos primeiros séculos, o "cuidado de si" e determinadas tecnologias do eu como a confissão, o exame de si e de consciência, a obediência, os exercícios de abstinência e de vigilância do eu, reaparecem progressivamente, especialmente na moral cristã, num tipo de trabalho ético que tende para a renúncia de si, e que se volta para a decifração da alma e a purificação dos desejos, por intermédio da penitência. O Cristianismo, diz Foucault (s.d., p.213), é o "berço da hermenêutica ocidental do eu", trazendo consigo a obrigação do sujeito de dizer a verdade acerca de si mesmo, de fazer dos seus próprios pensamentos objeto de análise e escrutínio na busca de uma verdade oculta nas profundezas do eu. Uma ascese da verdade, não mais exterior, mas interna ao próprio sujeito.

O cuidado de si aparece na hermenêutica do sujeito como uma "forma de vida", como uma ocupação que deve ter lugar durante toda a vida do sujeito, como uma interpretação permanente do próprio eu e como busca de verdades ocultas no interior do próprio sujeito. Aparece, portanto, com uma função de crítica e auto-crítica, de agonismo, e sobretudo, com uma função curativa e terapêutica, pois, velar por si mesmo e vigiar-se a si próprio tem como finalidade identificar e curar os males e as doenças que acometem a alma. Por isso, a cultura de si, sob esse aspecto, está muito mais próxima do modelo médico e terapêutico do que do modelo pedagógico (Foucault, 1997_b, p.123-124).

Os trabalhos de Foucault, primeiro, no eixo do poder-saber e da disciplina, e, posteriormente, no eixo da governamentalidade e da ética, possibilitam pensar na pedagogia e na escola como lugares de governo e do "cuidado de si". Inspirados especialmente nas investigações de Foucault acerca da governamentalidade e da ética, um outro conjunto de estudos vem discutindo a educação e a pedagogia desde essas perspectivas. É o que veremos a seguir.

O projeto educacional moderno e a contingência da "experiência de si"

A pedagogia e o fenômeno da escolarização de massas são marcados pela Modernidade e sua crença em um projeto humanista de formação do homem que tem no âmago a possibilidade de um sujeito autônomo e racional, como o fundamento do progresso e do desenvolvimento humano e social. A universalização do conhecimento e o disciplinamento da moral e da razão humana pela educação foram vistos – e ainda o são – como as condições essenciais para a libertação da humanidade frente aos ditames da natureza e dos instintos, e frente a formas dogmáticas de pensamento e de vida (como a religião, os mitos, a opressão

e a dominação política, sexual, étnica, etc.). Essas são crenças que, indubitavelmente, têm habitado a história do pensamento pedagógico e da educação de massas e ainda hoje movem nossas esperanças e lutas por uma escola crítica e por uma sociedade justa e igualitária.

A formação e a iluminação das consciências pelo uso do conhecimento e da razão, a crença em uma natureza humana e universal a ser despertada e desenvolvida, a formação integral de homens e mulheres, crianças e adultos, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas como pressupostos do processo de hominização e da justiça e eqüidade sociais, são objetivos e metas partilhadas tanto pelas teorias pedagógicas liberais como pelas pedagogias de cunho mais radical ou crítico, em que pesem e importem os diferenciais relativos às implicações políticas de cada um desses discursos. É comum a esses campos discursivos um certo essencialismo acerca do sujeito a ser formado pela tarefa educativa.

É a esses princípios que fundamentam nossos discursos no campo educacional que o polêmico[9] trabalho de Hunter (1994) dirige sua crítica.

Tendo por propósito produzir uma genealogia do aparato escolar de massas e do intelectual educacional crítico moderno, e, baseando-se nas idéias de Foucault e Max Weber, Hunter (1994) argumenta que, por um lado, tanto as teorias educacionais liberais, quanto as teorias críticas de inspiração marxista e dialética examinam o sistema escolar como a realização parcial ou falida de princípios que convergem para a formação ideal da pessoa ou para o "princípio do completo desenvolvimento", quer seja esse ideal o sujeito individual e auto-reflexivo do liberalismo, quer seja um sujeito coletivo como a classe emancipada e conscientizada (auto-reflexiva) defendida pelos marxistas. Destaca a presença, em nossas discussões acerca da pedagogia crítica, de um certo "fundamentalismo intelectual", por ele caracterizado como um tipo de comportamento ético do intelectual acadêmico que toma para si a tarefa de "desvelar" os "verdadeiros" princípios subjacentes à educação e, em virtude disso, conduz-se a si mesmo como pessoa de princípios.

---

[9] Silva (1995), ao comentar o livro de Hunter (1994), reconhece a contribuição que traz ao campo dos estudos genealógicos que tomam por objeto o aparelho de escolarização de massas e a teoria educacional crítica, mas, como o próprio título do seu artigo sugere, *Radical historicism or principled conformism*, rebate algumas conclusões do trabalho de Hunter, condenando o conformismo que suscitam alguns de seus argumentos referentes à inevitabilidade das relações de poder. Para Silva (1995), Hunter termina por simplificar as problematizações de Foucault acerca do poder, quando iguala as implicações políticas das teorias educacionais de cunho radical às de cunho liberal, ou quando se mostra indiferente diante dos diferenciais efeitos de poder que essas teorias implicam, em nome de que ambas, em última análise, defendem o princípio de igualdade, princípio esse incompatível de se efetivar, segundo Hunter defende, pelo precedente histórico do surgimento da escolarização de massas em função de estratégias de governo e regulação das populações.

Para Hunter (1994), a compreensão das formas concretas que assumem as instituições escolares no nosso tempo são, desse modo, obscurecidas pelas finalidades teleológicas e ideais educacionais que historicamente lhes foram atribuídas no contexto da formação dos Estados e das sociedades modernas. Quer dizer, ao tomarmos como parâmetro uma forma ideal que as práticas educacionais e escolares deveriam por suposto assumir para atender aos nossos dignos e dignificantes objetivos de democracia, igualdade e justiça, o exame das motivações mais profundas e das formas que as práticas escolares assumem é obliterado por esses ideais, impedindo-nos de compreender a complexidade das organizações escolares e suas práticas, e o surgimento da escola e da pedagogia enquanto tecnologias de governo que são a expressão de novas necessidades de controle e regulação social das populações na Modernidade.

Defendendo uma perspectiva analítica da educação e das instituições escolares que trate "o caráter circunstancial e técnico dos desenvolvimentos históricos em termos do que contingentemente parece ser o caso, e não em termos do que deveria ser ou pode ser o caso se nossa humanidade fosse realizada" (Hunter, 1994, p.172), argumenta que o sistema escolar surgiu nos séculos XVII e XVIII, não como a realização para a qual convergiam princípios como a democracia, a igualdade e a racionalidade ou como a expressão das necessidades do capitalismo, mas surgiu de circunstâncias históricas particulares que combinaram dois empreendimentos educacionais autônomos e aparentemente hostis: de um lado, a necessidade de governo dos Estados absolutistas em instaurar formas de controle baseadas em uma administração especializada e científica de seus recursos (entre eles, a população); e, de outro lado, as técnicas das disciplinas espirituais e do pastoralismo cristão que propunham e implementavam um tipo de trabalho ético (trabalho do eu sobre o próprio eu) que tinha no horizonte a salvação individual e a perfeição moral dos indivíduos. Como resultado desse amálgama, o moderno sistema escolar de massas aliou a administração e o governo burocrático à recriação em bases mundanas e pragmáticas das capacidades e técnicas de auto-problematização, auto-interesse e auto-preocupação longamente desenvolvidas pelas disciplinas espirituais, com implicações profundas nos processos de subjetivação dos indivíduos.

Hunter aproveita as idéias de Foucault acerca da governamentalidade e do poder pastoral para explicar o nascimento da escolarização de massas enquanto um empreendimento improvisado e autônomo e para explicar a produção de um certo *ethos* do intelectual educacional crítico que se guia a si mesmo como sujeito de princípios. Como se pode ver, no que se refere a uma certa ética do intelectual crítico os seus argumentos aproximam-se bastante dos desenvolvidos por Deacon (1996) e, de certo modo, também de Gore (1996). Desde essa ótica, a produção-formação dos sujeitos conscientes e auto-reflexivos tão perseguida pelas pedagogias de todos os matizes políticos não é o resultado do mais alto grau de

uma moralidade universal e natural aos seres humanos, mas o produto de formas e técnicas de subjetivação específicas que, incorporadas às práticas educacionais, produzem e fabricam esses sujeitos.

Detendo-se também nas investigações de Foucault acerca da ética, Larrosa (1994, 1998) vem trabalhando em alguns estudos que procuram desenvolver as implicações teóricas e analíticas do conceito de tecnologias do eu para discutir o papel dos dispositivos pedagógicos na construção e/ou modificação da experiência que os sujeitos pedagógicos têm de si mesmos no interior de determinadas práticas pedagógicas. Trata-se de alguns estudos da "contingência da experiência de si" no âmbito da pedagogia e dos aparatos pedagógicos. Uma perspectiva que trata da constituição de um certo modo de ser, de pensar e de agir dos sujeitos pedagógicos no interior das práticas de ensino, ou da didática.

Entendendo por dispositivo pedagógico "qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si", ou "qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo", Larrosa (1994, p.57) destaca um traço de determinadas práticas de ensino e aprendizagem escolares que é pouco ou nada explorado pela teoria educacional "crítica" ou "não-crítica": as práticas pedagógicas (assim como as práticas terapêuticas) são lugares nos quais se elaboram e reelaboram formas de relação reflexiva dos/as estudantes consigo mesmos/as, lugares nos quais se transmitem e se produzem modalidades de experiência que os sujeitos devem ter de si mesmos e dos outros.

Larrosa introduz a expressão "experiência de si" para tratar do que Foucault denominou de formas de subjetivação; descreve ainda algumas de suas modalidades em determinados dispositivos pedagógicos e discute a estrutura e o funcionamento da subjetivação nesses dispositivos pedagógicos, argumentando em torno de algumas idéias que parecem ser produtivas para analisar os discursos e as práticas discursivas que permeiam a formação docente.

A experiência de si, segundo suas palavras:

> ...não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (...). A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz certas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (Larrosa, 1994, p.43).

Para analisar a pragmática da experiência de si, ou seja, os processos e procedimentos de objetivação e subjetivação possibilitados pelos dispositivos pedagógicos, propõe que a experiência de si seja analisada como o resultado do cruzamento em um dispositivo pedagógico, de tecnologias do eu, de tecnologias

óticas de auto-reflexão, de formas jurídicas de auto-avaliação, de formas discursivas de auto-expressão e ações práticas de auto-controle e auto-transformação. O agir sobre si mesmo, o ver-se e observar-se, o examinar-se e o julgar-se, o narrar-se e o dizer quem se é, o auto-regular-se e auto-dominar-se implicam a construção de um "duplo" que serve de critério normativo para o que somos, como devemos ser e como agir para nos tornarmos o que deveríamos ser. Implicam, portanto, um processo de sujeição à norma. Essa é a estrutura da subjetivação, conforme argumenta. Um processo de fabricação e de captura de um "duplo" que define a norma e a sua "sombra", o anormal (Larrosa, 1994, p.80-83).

O funcionamento dessa estrutura de subjetivação fica mais claro se tomarmos do texto de Larrosa (1994) um dos dispositivos pedagógicos que descreve e analisa nesse texto. Por exemplo[10], o dispositivo da auto-reflexão que, não preciso dizer, é largamente utilizado nas salas-de-aula dos cursos de formação e aperfeiçoamento docente.

Nos dispositivos pedagógicos da auto-reflexão propostos às educadoras e aos educadores nos cursos de capacitação de docentes e futuras/os docentes, o que se trata de transformar não é só o que esses sujeitos sabem acerca da prática educativa e do seu próprio trabalho, ou que aprendam melhor e mais eficientemente e que sejam mais capazes de transferir o que aprenderam para outras situações em que tenham que resolver problemas colocados pela prática; o que se busca efetivamente é a transformação pessoal da professora ou do professor. A produção/fabricação de docentes reflexivas/os, capazes de examinar, regular e modificar constantemente as próprias práticas, implica na produção de si mesmas/os enquanto seres capazes de examinarem-se, regularem-se e modificarem-se a si próprias/os no contexto dessas práticas. E, implica ainda, na produção de uma idéia do que é auto-conhecimento, auto-identidade, do que é ser sujeito de suas próprias ações, em que termos ou com que linguagem a identidade deve ser expressa, o que é relevante ou o que se valoriza como parte de uma identidade unificada e coerente.

Larrosa (1994) argumenta que "a estrutura e funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência de si" agem

> ...como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse eu duplicado. Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a 'sujeitar-se' a ele. (p.80)

[10] Larrosa (1994) analisa ainda nesse mesmo texto práticas pedagógicas de autoconhecimento e auto-avaliação em Educação Moral e as histórias de vida na Educação de Adultos. Em outro trabalho (Larrosa, 1998), centra-se na descrição e análise especificamente de algumas práticas pedagógicas da Educação Moral.

E, para descrever o funcionamento desses dispositivos, é necessário, primeiro, descrever que "duplo" produzem e como o produzem (a fabricação do "duplo"). E segundo, descrever que tipo de relações temos que encetar com o nosso "duplo" (a captura do "duplo").

A pedagogia e sua aprendizagem para a docência implica um modelo ideal de professora e professor que funciona, ao mesmo tempo, como aspiração e critério de juízo para a avaliação do seu modo de ser e agir. As professoras e os professores aprendem a ver-se e a dizer-se em função de critérios normativos próprios da pedagogia na qual estão sendo introduzidas/os.

Talvez essa seja uma das razões, então, para uma característica típica da pedagogia, como lembra o próprio Larrosa (1994), que é o forte conteúdo moral de nossas formas de pensamento e argumentações quando se trata das questões pedagógicas e educativas. Aprendemos a pensar e a argumentar de uma maneira basicamente moral que inclui uma idéia de educação construída em relação com uma idéia do social, do político, do cultural e do pessoal com fortes componentes valorativos e axiológicos da ordem dos ideais públicos e pessoais (liberdade, democracia, autonomia, justiça, etc.).

No texto *A construção pedagógica do sujeito moral,* Larrosa (1998, p.46) retoma essa discussão do ponto de vista das práticas pedagógicas dirigidas especificamente à área de Educação Moral dos currículos escolares, complementando e aprofundando suas idéias acerca da constituição de uma certa moralidade dos sujeitos pedagógicos no interior dos dispositivos pedagógicos. Nesse texto, acrescenta em relação a esse ponto que a pedagogia tanto produz o "sujeito moral pedagógico" (aquelas relações que as/os alunas/os têm de estabelecer com a ordem moral e com eles mesmos como sujeitos morais), como um "domínio moral pedagógico" (a representação do social como uma ordem moral e dos indivíduos como agentes morais, o modo como a sociedade e os indivíduos são constituídos como o objeto de certas problematizações morais).

Os sujeitos são, então, capturados por uma articulação complexa entre discursos que os nomeiam e um conjunto de práticas institucionalizadas, ou talvez não tão institucionalizadas assim num sentido estrito, pelo menos contemporaneamente. Governo, autogoverno e subjetivação são processos e procedimentos inseparáveis e relacionados. Esse é um fenômeno que longe de habitar exclusivamente a pedagogia ou as práticas terapêuticas, hoje é mais atual e abrangente do que nunca o foi antes. Vivemos em tempos de intensas e sutis regulações da subjetividade e da "alma" humana, como diz Rose (1998). Nosso eu, que tínhamos pela parcela de nós mesmas/os a mais livre de constrangimentos; mera ilusão. Pois cada vez mais nossas vidas privadas, nossas capacidades, emoções, pensamentos e afetos são objeto de intensa administração, processo no qual estão envolvidos discursos, instituições, práticas e as forças políticas mais diversas.

Rose (1998) argumenta que o governo do eu, contemporaneamente, apresenta alguns aspectos típicos em relação a outras épocas: cada vez mais as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos e das cidadãs têm sido incorporadas aos poderes públicos na forma de objetivos e de "aspirações" de programas e intervenções oficiais, entrando a "alma" de forma direta no discurso político e na prática de governo; disseminam-se um conjunto de organizações que têm na administração da subjetividade sua tarefa central; e presenciamos o nascimento de uma *expertise* da subjetividade e a multiplicação dos poderes dos "engenheiros da alma humana".

São exemplos disso, destaca ele, a preocupação com o aumento da produtividade e a satisfação dos trabalhadores e das trabalhadoras, a administração do tempo de trabalho e da vida familiar dos indivíduos, de atividades inclusive de lazer por meio de programas de recreação e dinâmicas de grupo destinadas aos trabalhadores e suas famílias. Podemos pensar ainda, acrescento aqui, nos conselhos e histórias exemplares veiculados pela mídia televisiva, nas "verdades" acerca de nós mesmas/os que são exaustivamente enunciadas sob o aval dos e das especialistas mais diversos, em todo o lugar e pelo uso de múltiplos meios, e outros tantos eventos nos quais as capacidades e "propensões" afetivas e cognitivas dos indivíduos são mobilizadas para determinados fins sociais e políticos.

"Nós nos tornamos seres intensamente subjetivos"(Rose,1998). Tornamo-nos extremamente suscetíveis às "verdades" que são enunciadas acerca de nós mesmas/os por psicólogos/as clínicos, ocupacionais, educacionais, trabalhadores e trabalhadoras do serviço social, terapeutas, etc. Nossos traços mais individuais, aspirações e características pessoais entram hoje no domínio dos cálculos e táticas de governo a fim de serem moldadas, supervisionadas e maximizadas com objetivos seja de uma adaptação menos problemática e mais eficiente ao mundo do trabalho; seja para regular os processos de vida da população e de cada indivíduo em particular a fim de obter segurança, riqueza, saúde e felicidade; ou seja, ainda, para minimizar conflitos e problemas sociais, econômicos, culturais e políticos.

Em vez de pensarmos em tudo isso como uma ação do Estado que estende o seu aparato de controle para domínios não antes imaginados para assegurar a dominação de classe, precisamos pensar nesse fenômeno, argumenta Rose (1998), como o recrudescimento, nos tempos presentes, do processo de governamentalização do Estado. Nesse processo, o papel das ciências estatísticas e especialmente das ciências humanas – sobretudo as ciências psicológicas – tem sido crucial:

> As inovações no conhecimento têm, pois, sido fundamentais para os processos pelos quais o sujeito humano tem sido introduzido em redes de governo. Novas linguagens têm sido inventadas para falar sobre a subjetividade humana e sua pertinência política, novos sistemas conceituais têm sido formulados para calcular as capacidades e a conduta humanas e novos dispositivos têm sido construídos

> para inscrever e calibrar a psique humana e identificar suas patologias e normalidades. (Rose,1998, p.39).

Essas formas de conhecimento têm possibilitado reunir, nas palavras do próprio autor, "tecnologias humanas", que constituem "tecnologias ramificantes da subjetividade", por meio das quais o conhecimento teórico "torna a alma pensável em termos de uma Psicologia, uma inteligência, uma personalidade e, portanto, possibilita que certos tipos de ação sejam vinculadas a certos tipos de efeito"(Rose,1998,p.40). Essas tecnologias da subjetividade permitem e efetivamente fazem a conexão entre aspirações de ordem política e aspirações e desejos pessoais. Essa é, por excelência, a atuação das formas de governo das democracias liberais.

Mais uma vez nas palavras do autor, o desenvolvimento dessa idéia:

> ...o governo da subjetividade exige, pois, que as autoridades ajam sobre as escolhas, os desejos e as condutas dos indivíduos de uma forma indireta. A *expertise* fornece essa distância essencial entre o aparato formal da lei, das cortes e da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos. Ela obtém seu efeito não através da ameaça ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que elas nos oferece. (Rose, 1998, p.42-43)

Mais do que nunca hoje o governo da individualidade prescinde de instrumentos de coação mais diretos e visíveis. Os sujeitos cidadãos de uma democracia liberal devem saber auto-regular-se e construírem-se enquanto sujeitos ativos de suas próprias vidas; devem ser persuadidos e educados para "entrar numa aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas." (Rose, 1998, p.43).

Para isso, as tecnologias da subjetividade atuam sempre numa relação simbiótica com as "técnicas do eu": o auto-exame, a autoproblematização, o automonitoramento implicam que nos reconheçamos no nosso "duplo", que serve para nós como tipo ideal e como critério normativo para avaliar o que somos e o que podemos potencialmente ser se seguirmos os conselhos e as técnicas dos "*expertises* da alma" e dos saberes que nos nomeiam.

É claro que esse é um problema muito mais evidente nas ciências psicológicas e terapêuticas, ou numa certa tendência de medicalização dos fenômenos do corpo ou da alma humana. Quero dizer, são mais evidentes as relações entre saber, poder e subjetivação nos saberes psicológicos e técnicas *psi*. Mas é claro, também, que a pedagogia e o processo de escolarização estão fortemente implicados na produção do sujeito moderno e nos processos e técnicas de subjetivação empregados na Modernidade e contemporaneamente. Não

poderíamos negar isso. Entre tantos e múltiplos discursos e práticas que dão forma ao sujeito moderno, a pedagogia tem um lugar central no governo da individualidade.

Podemos, então, significar o discurso das pedagogias críticas acerca da docência como parte de um dispositivo de poder-saber, ou como discursos de disciplina implicados nos processos de subjetivação de professoras e professores, que mais não seja, pelo menos no âmbito dos cursos de capacitação da docência e dos profissionais da educação.

Pedagogias críticas e o discurso da docência

Considero, assim, que os discursos do que venho denominando de pedagogias críticas acerca da docência instauram uma determinada política que se insere no regime de saber e verdade característico do pensamento científico ocidental moderno, tendo efeitos de poder e verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente. A pedagogia dirigida à docência põe em marcha formas de subjetivação que participam na constituição de uma certa "experiência de si" no governo de si mesmo e de uma certa moralidade desse sujeito – docente. Analisar esses discursos na perspectiva anteriormente indicada, no final das contas, é fazer a anatomia política de práticas discursivas que atravessam a constituição do ser e do agir docentes em nosso presente.

Como procurei mostrar ao longo do texto, não precisamos de muito esforço para pensar nas pedagogias críticas e suas técnicas como centralmente envolvidas no governo do eu. O discurso pedagógico, de modo geral, é fortemente impregnado de um conteúdo moralizante e moralizador e os discursos críticos e radicais acerca do ensino e da docência não fogem a essa regra.

Para quem de algum modo foi exposto aos discursos das pedagogias críticas e às suas técnicas, parece um traço desses discursos uma exortação e incitação constante às professoras e aos professores para que exerçam um tipo de trabalho sobre o próprio eu, na forma de auto-vigilância e auto-regulações permanentes. Solicita-se à docência uma "conversão" ou renovação cotidiana dos seus compromissos e responsabilidades, incita-se ao exercício do auto-exame e de reflexões diárias acerca dos seus modos de pensar, ser e agir no ensino para verificar o quanto as próprias maneiras de ser, pensar e agir nas relações pedagógicas e na condução do ensino estão próximas ou distantes de princípios que produzem engajamentos políticos e éticos. A abnegação, a renúncia de si, a conversão parecem ser constituintes de um "ethos" do intelectual educacional crítico.

Parece-me que o modo como esses discursos posicionam a docência reforçam os argumentos defendidos por estudos como os de Hunter (1994) e Deacon (1996). Ou seja, a pedagogia como uma atividade fortemente fundamentada em princípios, e a docência ou a atividade educacional crítica, uma atividade exercida por um sujeito de princípios, que guia sua própria conduta por princípios. E o que parece ser mais recorrente ainda, a incitação constante a que professoras e professores se constituam como sujeitos de suas próprias ações. Aliás, esse tipo de incitação, parece-me, não é dirigida somente a professoras e professores, mas também a alunos e alunas. O sujeito de ação parece ser o sujeito típico da Modernidade e da pedagogia moderna. E a pedagogia, se já foi um dos dispositivos centrais dessa fabricação, em nosso tempo, continua sendo. A escolarização de massas, herdeira das tradições iluministas, parece ser um dos lugares por excelência da produção do sujeito de razão e de ação. E parece ser ainda, assim como a própria pedagogia, um daqueles lugares privilegiados nos quais se conectam as tecnologias de poder no governo dos outros e as tecnologias do eu, utilizadas no governo de si mesmo. Uma conexão que tanto interessou a Foucault na última fase de suas investigações por sua centralidade nos processos de subjetivação e nas questões da governamentalidade.

Nessa direção, as incursões da crítica pós-estruturalista no campo da educação dizem-nos que as formas históricas da escolarização e da pedagogia podem ser lidas como um desenvolvimento de formas de controle e governo mais estrito e aperfeiçoado da individualidade dos sujeitos modernos e contemporâneos. A ênfase nas diferenças individuais, nos métodos e técnicas de ensino que individualizam para homogeneizar; a ênfase nos interesses, na atividade, na autonomia, nas relações pedagógicas, princípios tão caros às pedagogias e às didáticas modernas, parece ser a manifestação de formas de poder e saber que tornam mais visíveis os indivíduos, que os cercam em suas competências e desempenhos, esquadrinham seus corpos e suas almas, e que os produzem enquanto sujeitos de razão e de ação capazes de regularem-se a si próprios.

Considerando isso, não seriam esses os traços centrais de uma ética e moralidade docente? Não seriam esses os aspectos para o qual convergiriam tanto os discursos pedagógicos mais radicais que enfatizam a produção de um sujeito coletivo ativo (a classe social), como o próprio construtivismo, que enfatiza um sujeito individual, mas também um sujeito de suas próprias ações? Por esse aspecto, esses discursos não seriam constituintes do mesmo "solo" discursivo? A história da docência e da pedagogia não poderia ser lida como uma história do "cuidado de si", mediada, no caso específico da docência, pelo cuidado dos outros? Não estaria a docência crítica, pelo menos do modo como é posicionada pelos discursos pedagógicos que se reivindicam do campo dialético e marxista, implicada em uma "ortopedia" das consciências?

Creio eu que teria algum interesse em descrever as relações que algumas idéias e "ditos" correntes dos discursos pedagógicos críticos e radicais têm com uma hermenêutica do sujeito introduzida pelo cristianismo e pela moral cristã[11]. Ou ainda, seria de alguma forma produtivo discutir as condições de possibilidade de enunciados que são recorrentes do discurso pedagógico moderno, por exemplo, a questão da agência humana, ou da produção do sujeito ativo, quero dizer, da idéia do sujeito como sujeito de suas próprias ações; ou de um tema tão caro à pedagogia como a libertação, a produção/formação de um sujeito livre e emancipado. Exercícios que além de nos colocarem diante das operações de poder que instituímos com nossos discursos e práticas e dos limites dos empreendimentos éticos, políticos e pedagógicos nos quais todos, homens e mulheres, estamos envolvidos, poderiam, quem sabe, ajudar-nos a reinventar esses mesmos empreendimentos.

Referências Bibliográficas

Cocks, J. *The oppositional Imagination:* feminism, critique and political theory. London y New York: Routledge, 1989.

Deacon, Roger. Discourses of discipline in South Africa: rethinking critical pedagogies in postmodernity. Discourse: studies in the cultural politics of education, *Journals Oxford Ltd*, v.17, n.2, p.227-242. 1996.

Dreyfus, Hubert, Rabinow, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Foucault, Michel. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa: Órgão do Centro de estudos de Comunicação e Linguagens (CECL), Edições Cosmos, n.19, p.203-223, s.d. (Conferências proferidas em Berkeley, em 20 e 21 de outubro de 1980).

_____. *Histoire de la sexualité 2.* l'usage des plaisirs. Paris: Gallimard, 1984.

_____. *Histoire de la sexualité 3:* le souci de soi. Paris: Gallimard, 1984.

_____. *Vigiar e punir.* 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987_a.

[11] Um exemplo, ainda que incipiente, desse tipo de investigação em meu próprio trabalho é o exercício de análise que fazemos (Garcia et alli, 1996) do ideário pedagógico que informou a criação do currículo de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas, na segunda metade dos anos 70 deste século.

_____. La ética del cuidado de uno mismo como prática de la libertad (entrevista em ANEXO). In: _____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1987_b. p.105-142. (Col. Genealogía del Poder, n. 25).

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990_a. p.1-14.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990_b. p.179-191.

_____. A governamentalidade. _____. *Microfísica do poder*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990_c. p.277-293.

_____. Tecnologías del yo. In: _____. *Tecnologías del yo* y otros textos afines. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós Ibérica / I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990_d. p.45-140.

_____. *Omnes et singulatim:* hacia una crítica de la "razón política". In: *Tecnologías del yo* y otros textos afines. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós Ibérica / I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990_e. p.95-140.

_____. *História da sexualidade 1:* a vontade de saber. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *História da sexualidade 2:* o uso dos prazeres. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. *História da sexualidade 3*: o cuidado de si. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995_a. p.231-249.

_____. *A arqueologia do saber*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995_b.

_____. Nascimento da biopolítica (1978-1979).In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro:Zahar, 1997. p.87-106.

_____. Segurança, território e população (1977-1978). In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p.79-86.

_____. Subjetividade e verdade (1980-1981). In: _____.*Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro:Zahar, 1997_a. p.107-115.

_____. A hermenêutica do sujeito (1981-1982). In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997_b. p. 117-134.

Garcia, Maria Manuela A. et alli. Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um curso de pedagogia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, n.6, p.5-20, jan./jun. 1996.

Gore, M. Jennifer. *Controversias entre las pedagogías*: discursos críticos e feministas como regimes de verdade. Madrid: Morata e Fundación Paideia, 1996.

_____. Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana das perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. *A Paixão de Aprender*, Porto Alegre, SME, n.8, p.36-47, nov. 1994.

Hunter, Ian. *Rethinking the school:* subjectivity, bureaucracy, criticism. St. Leonards: Allen & Unwin, 1994.

Larrosa, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*; estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p.46-75.

Rose, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas*; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p 30-45.

Silva, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p.7-13

_____. Radical historicism or principled conformism. *Curriculum Studies*, v.3, 1995.

Varela, Julia e Alvarez-Uria, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n.6, p.68-96. 1992.

Varela, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século*: cultura, política, currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995. p.37-56.

Walkerdine, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

_____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E PODER

DANIEL SUÁREZ
UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

> O sentido de uma intervenção intelectual emerge somente quando é possível reconstruir o sistema de questões que ela busca responder.
>
> Ernesto Laclau

> Uma prática científica que omite questionar-se a si mesma não sabe falar do que ela faz.
>
> Pierre Bourdieu

Vivemos num momento em que as incertezas e as rupturas das tradições disciplinares alteram o sentido dos discursos que pretendem explicar e compreender as práticas sociais, culturais e também educativas. Dentro desse contexto, abordar a análise de qualquer proposta curricular supõe um árduo trabalho prévio de reformulação teórica e de crítica radical. Com efeito, os referentes conceituais e as categorias analíticas em que se apoiam as próprias formulações requerem uma profunda redefinição, principalmente se for pretendida a constituição desses referentes e dessas categorias numa plataforma normativa sólida que oriente o traçado de projetos educativos alternativos e viáveis. Isso tem sido ainda mais evidente a partir da constatação de que a força explicativa e interpretativa dos enfoques tecnicistas tem-se mostrado limitada e enganosa na elaboração de teorias e de propostas curriculares democráticas e transformadoras.

Porém, abandonar os tentadores princípios e prescrições ditados por certa "racionalidade instrumental" que enfatiza os meios sobre os fins, assim como ultrapassar nas análises a afirmação positivista, implica considerar centralmente um de seus esquecimentos recorrentes. Trata-se de *entender os processos e práticas educativas e escolares como processos e práticas políticas e, por isso, como âmbitos sociais marcados pela luta ideológica e cultural.*

Este programa teórico é sem dúvida ambicioso. Requer, em primeiro lugar, a necessidade de vincular a problemática da formação e da "socialização laboral-profissional" dos docentes com questões vinculadas com a esfera da formulação e implementação de políticas educativas e curriculares por parte do Estado. Desse modo, e simultaneamente, busca articular as condições macro-estruturais (sociais, culturais, ideológicas) de produção, de reprodução e de regulação das práticas formativas com os modos concretos e necessariamente mediados que assumem essas práticas nos cenários formativos institucionalizados. Por sua vez, implica dar

conta das categorias sociais referidas à função pedagógica da escola e aos distintos aspectos do trabalho docente que geram, replicam, confrontam e negociam com os atores envolvidos no processo. A relevância de atender a esse conglomerado de representações e imagens justifica-se no fato de que terão uma incidência decisiva à hora de atualizar o currículo da formação nos cenários institucionais concretos.

A representação e a atuação do currículo constituem deste modo dimensões formativas centrais que contribuem a prefigurar o processo de construção social da identidade do professorado como grupo social e ocupacional. Avançar na discussão sob as formas de entender um objeto multifacetado como o currículo, por isso, pode oferecer uma excelente "via de entrada" à complexidade da temática. Permitirá, entre outras coisas, atender a variáveis de diferentes níveis (macro-estruturais, micro-sociais, tecnológico-didáticas) que, articuladas, facilitam a compreensão dos processos multideterminados como os que dão lugar à formação do docente.

Como pode-se ver, romper com os moldes estruturados pela lógica e o interesse tecnocrático leva-nos a implicações significativas de ordem epistemológica e metodológica. Trabalhar desde uma perspectiva crítica com a formação docente supõe construir um objeto de conhecimento que supere a fragmentação, a atomização e o pragmatismo apolítico impresso nas abordagens "clássicas" das chamadas ciências da educação. Esse empreendimento demanda transitar pelas bordas das disciplinas "tradicionais", recuperar em toda sua dimensão crítica os aportes conceituais da teoria social e aprofundar a linguagem da ética e da política para reformular o discurso explicativo e normativo da pedagogia. A questão é, em resumo, produzir conhecimentos *em* e *com* a escola *para* a configuração de práticas educativas transformadoras, e não só reproduzir saberes *sobre* os aspetos problemáticos que estas manifestam. Vincular a linguagem da crítica com a da possibilidade (Giroux, 1990) é um dos eixos estratégicos privilegiados para a formulação desse discurso pedagógico democrático e emancipador. Do outro lado fica somente o dogmatismo e o ceticismo esterilizante.

Muito bem, em outra ordem de coisas, na redação de todo escrito de caráter analítico encontra-se comprometida uma eleição de ordem prática que, se bem "abre" a temática sobre alguns aspectos de interesse para o expositor – e ainda para a comunidade científica –, clausura quase arbitrariamente outra série de questões e interrogantes que ficam sem resposta. Este trabalho não foge a essas limitações. Propõe-se problematizar o complexo campo da produção de desenhos e de práticas curriculares para a formação de docentes, sugerindo algumas linhas de interpretação e focalizando sua atenção sobre aqueles pontos que se consideram centrais à crítica e à formulação de alternativas. Ao mesmo tempo, pretende despertar intuições, dúvidas e olhares que facilitem a elaboração e o desenvolvimento de pesquisas empíricas e teóricas. Porém, omite, obstrui e/ou

minimiza outras questões significativas. Dessa forma, não intenta esgotar a problemática em toda sua complexidade, senão, pelo contrário, somente apresentar algumas idéias sugestivas para iniciar o debate e, quem sabe, aprofundar alguns de seus tópicos.

1. A formação dos docentes como objeto de estudo

A reconstrução teórica da formação docente

Apesar da profusa bibliografia e do interesse generalizado sobre o tema, é evidente a disparidade de critérios utilizados para dar conta dos problemas conceituais e práticos postos pela análise e pelo desenvolvimento de programas de formação de docentes. Esta constatação sugere que as diferentes tradições teóricas não tenham alcançado configurar um campo de conhecimentos específicos que expliquem sua complexidade e que compreendam as múltiplas dimensões que se articulam na sua determinação.

Nem as urgências práticas colocadas a partir "do decrescente nível da qualidade da formação do magistério", nem a preocupação tecnológica provocada pela avaliação negativa da eficácia que a capacitação técnico-profissional tem no posterior trabalho dos professores[1], têm chegado a constituir um *corpus* teórico suficientemente estruturado para guiar a definição de um objeto de estudo. Essa omissão tem tido como resultado, o desprezo à configuração de âmbitos mais compreensivos para a definição da pesquisa empírica e a conseqüente construção de uma plataforma conceitual que apóie a elaboração de currículos alternativos. No geral, tem-se vindo a considerar a formação docente com um *objeto de intervenção técnica*, esquecendo o conhecimento substantivo dos processos e relações que cooperam na produção de suas práticas.

Definir e desenvolver um programa teórico que promova indagações rigorosas e relevantes, que contribua para delinear um corpo de conhecimentos substantivo sobre as práticas e processos formativos do professor; e que se constitua, desde aí, na base de sustentação à análise e à formulação de propostas programáticas, supõe tomar uma série de cuidados metodológicos. Como primeira medida, supõe construir um objeto científico que delimite conceitualmente o

---

[1] Numerosas pesquisas empíricas realizadas na década de 80 têm contribuído para qualificar a formação inicial dos professores como um empreendimento de baixo impacto; ou seja, atribuem à preparação pedagógica sistemática e prévia ao desempenho "profissional" da docência efeitos fracos sobre as práticas de ensino posteriores dos alunos – futuros professores (Terhart, 1987). Porém, resulta interessante, como se procurará mostrar adiante, estudar os "efeitos" que a formação inicial produz sobre a "socialização laboral" dos (futuros) professores, isto é, sua contribuição no processo de reprodução e legitimação da divisão social e técnica do trabalho escolar.

conjunto de problemas que pretende compreender[2]. O processo de elaboração do tal constructo demanda controlar a persistente tentação de tomar emprestadas noções tanto do senso-comum pedagógico como de diversas tradições teórico-ideológicas, sem um adequado tratamento crítico e uma sistemática "vigilância epistemológica". Nesse sentido, resulta oportuno relembrar com Bourdieu (1991b) que "a investigação científica se organiza de fato em torno a objetos construídos que não têm nada em comum com aquelas unidades delimitadas pela percepção ingênua".

Este ato explícito de ruptura não implica, contudo, esquecer, descartar ou minimizar os esforços levados a cabo e os resultados obtidos durante vários anos de pesquisa e de experiência. Diferentes perspectivas teóricas têm indicado que, para além de se mostrarem como parciais e fragmentárias, podem resultar eficazes na procura de indícios para a construção deste objeto, a ponto de realizar uma revisão de seus supostos e fundamentos subjacentes. Não se trata, tampouco, de acumular conceitos, categorias e antecedentes para logo, sem mais, concluir definições e proposições normativas que tentem satisfazer a todos. Pelo contrário, o projeto ao que se alude sugere polemizar para que seu produto seja o "resultado de uma objetividade que não conserva do objeto senão o que tem criticado". (Bourdieu et alli, 1991a).

Este trabalho de crítica radical solicitado à teoria implica, ainda assim, postular a necessidade de uma certa autonomia relativa do campo de produção intelectual e de seus atores com respeito às outras esferas vinculadas (porém de outra forma) com os processos de formação dos docentes: o campo de produção de propostas curriculares e o campo de produção de práticas de ensino institucionalizadas. A tarefa de objetivar os processos e as práticas curriculares da formação dos professores envolve não somente a apropriação, o domínio e a elaboração de instrumentos específicos de objetivação (que poderíamos chamar, provisoriamente, "método científico"). Também requer que o observador ocupe de maneira consciente (isto é, permanentemente reflexiva) um lugar de *exterioridade* em relação ao observado (Bourdieu, 1991b). É por este último que, o sujeito objetivante, o produtor de conhecimentos científicos sobre a formação do professor deve, em princípio, deixar de lado as urgências, tempos e formas de operar próprias tanto do desenho como da implementação do currículo. Isto porque as estratégias e as práticas do trabalho intelectual implicadas na produção de currículos estão

[2] Beyer e Zeichner (1992), num trabalho orientado a analisar a formação dos docentes e suas relações com o contexto social, político e cultural no qual se encontra imersa, têm advertido a respeito que "é freqüente que nos estudos educativos, e concretamente naquelas áreas relacionadas com a preparação dos professores, não podemos esquecer que as soluções aos problemas e as possibilidades de intervenção dependem, em grande medida, de como definamos esses problemas e intervenções – das questões que consideramos apropriadas, racionáveis, merecedoras de ser abordadas – (...) não se pode dar resposta a um conjunto de idéias, nem intervir em qualquer terreno intelectual ou social, sem se colocar certas questões, problemas ou perguntas que delimitem o necessário contexto" (p. 272-273).

atravessadas (e ainda constituídas) por lógicas de funcionamento e modalidades discursivas que correspondem (ou ao menos tendem a responder) a demandas exercidas externamente sobre o campo. Estes requerimentos exógenos muito provavelmente colaborem para desfigurar a relação objetivante, necessariamente crítica, com o fragmento da realidade com o qual se pretende operar conceitualmente.

Ainda que, suspender a influência do campo das políticas educativas e das práticas de formação sobre a formulação de teorias substantivas não significa eludir o compromisso político e o próprio interesse no desenvolvimento do trabalho intelectual. Tampouco significa limitar o olhar sobre os aspectos parciais e restritos do setor da realidade que se tenta compreender e explicar. Pelo contrário, supõe assumir refletidamente a dificuldade de construir um complexo objeto científico no marco de determinadas condições sociais, político-institucionais e técnicas de produção teórica, incluindo na análise dimensões que, se não forem controladas no processo de objetivação, velariam e obstruiriam a compreensão.

As limitações do instrumentalismo pedagógico

Depois do predomínio do *normalismo vocacionista*[3] os enfoques pedagógicos que se dividiram em torno a princípios e supostos instrumentalistas[4] foram os que

---

[3] Na Argentina, o normalismo relacionou-se, em suas origens, com o processo de conformação e consolidação do Estado Nacional impulsionado pelos setores oligárquicos da sociedade. Nesse marco, a função primordial atribuída à escola foi a de formar o cidadão para um determinado modelo de dominação política. Formar cidadãos, porém, demandava constituir um corpo de agentes socializadores habilitados pelo Estado, que atuassem sobre as novas gerações e que pudessem sobrepor-se à adversidade mediante sua vocação de serviço, abnegação e desinteresse material. O apostolado perfilou-se desta maneira como um elemento decisivo na definição de um professor ideal. A missão socializadora do professor requeria, assim, um tipo de qualificação que, tomando-se em conta questões de índole técnica tais como o treinamento em determinadas "maneiras de dar aula", acentuaria as características pessoais do futuro docente, modelando-os para conformar um exemplo digno de ser imitado pelos alunos. Esta figura modelo-exemplar do professor colocava-o no centro da atividade pedagógica e conferia à sua intervenção um caráter decisivo na concretização das práticas escolares. Sendo que estas conotações começam a perfilar-se ao final do século passado, sob a influência doutrinária do pensamento liberal em educação, a conformação da tradição normalista estende-se até o já avançado século presente, recebendo aportes teórico-ideológicos de índole diversa. Em cada contexto histórico, uma mesma matriz normativa que remete ao *dever ser do professor*, atravessa as aparentes diferenças que se sucederam e constitui o núcleo da proposta desta tradição. O positivismo pedagógico, primeiramente, e o espiritualismo, depois, contribuíram com a reciclagem permanente de seu corpus doutrinário, atribuindo sentidos de maneira peculiar ao seu desenvolvimento conceitual e metodológico. Para uma análise mais detalhada da tradição normalista, ver Suárez, 1993 a e b.

[4] Em um texto crítico referido à formação docente, Giroux (1987) explicita, em termos gerais, *alguns supostos subjacentes da lógica tecnocrática* que domina seus programas: "1) A teoria educativa deve operar a favor dos interesses de proposições sujeitas a leis que são empiricamente comprováveis (...) 2) As ciências naturais subministram o modelo 'apropriado' de explicação de conceitos e técnicas da teoria, planejamento e avaliação educativa (...) 3) O conhecimento, neste tipo de lógica, fica reduzido

têm hegemonizado a produção de discursos analíticos e tecnológicos acerca do currículo para a formação dos professores. Ainda hoje muitos dos seus produtos mais significativos impõem sua legitimidade e preeminência em nome da "qualidade educativa". Ainda assim, suas formulações conceituais e orientações programáticas redundam, pelo geral, em aportes sobre aspectos parciais e recortados da realidade educativa. Correspondendo com essa redução, mostram uma tendência à definição de proposições de corte tecnológico-didático, com um alto conteúdo normativo-prescritivo da ação (conduta) de docentes e alunos. Sua pretensão é oferecer ferramentas e categorias de análise neutras, universais e apolíticas. Por isso, na maioria dos casos centram seus estudos e análises nos problemas da *eficácia* e da *produtividade* dos sistemas, do currículo e das práticas de ensino, apoiando suas conclusões e recomendações práticas em perspectivas tecnológicas da *caixa preta*[5].

De acordo com estes supostos e princípios, as propostas curriculares surgidas do modelo instrumentalista marcam com ênfase o *perfil técnico* dos professores. Por isso, a formação docente requer homologar-se à capacitação profissional-laboral que se leva a cabo no âmbito empresarial-industrial. O que propõem, em resumo, é *treinar professores eficientes*. A estratégia para isso é: a) delimitar detalhadamente e de forma antecipada o sumário das competências instrumentais que os docentes deveriam aplicar em aula; b) elaborar estratégias de adestramento técnico nessas competências e habilidades; e c) submeter os futuros docentes a situações de instrução na administração-execução de técnicas didáticas elaboradas de modo centralizado e de fácil controle externo. O resultado esperado é a qualificação dos professores para implementar seqüências de instrução que provoquem aprendizagens verificáveis de certos conteúdos, destrezas e habilidades

---

àqueles conceitos e 'fatos' que podem definir-se operativamente, isto é, que possuem significados e definições exatas ... O conhecimento, definido dessa maneira, prepara o cenário para separar o sujeito cognoscente do objeto de conhecimento (...) Por último, os educadores podem e devem separar afirmações com valor de 'fatos' e 'modos de perguntas' que devem ser objetivos" (p. 64- 65). E acrescenta: "Esses supostos vem a ser a força motriz de uma forma de racionalidade que se considera a si mesma como científica, objetiva e funcional frente às necessidades dos programas de formação do professorado ... É mais, esta perspectiva contempla a integração social de futuros professores como algo de natureza fundamentalmente técnica, isto é, como a transformação de matéria prima humana da sociedade em membros 'laboriosos' [e, por outro lado] as funções do professor se entendem com freqüência como fixas e objetivamente dadas" (p. 65-66). Para um análise pormenorizada do modelo tecnocrático e sua influência nas estratégias de formação docente, ver ademais: Davini, 1991 e Suaréz, 1992.

[5] Jose Gimeno Sacristán (1990) utiliza o conceito "técnicas de caixa preta" para dar conta de "esquemas de intervenção na ação" que, se bem "se têm mostrado eficientes com uma comprovação de ordem empírica", não manifestam uma justificação científica de seus supostos e dos processos que implicam. Não obstante, muitas dessas técnicas são tributárias de certa tradição de pesquisa tecnocrática na área da psicologia educativa neocondutista, a instrução programada, a tecnologia instrucional e o planejamento curricular orientados a definir objetivos comportamentais mensuráveis.

dos alunos. A eficiência procurada é avaliada, por conseguinte, a partir da observação sistemática das condutas dos alunos.

O corpo mais importante das pesquisas surgidas a partir deste ponto de vista, pode enquadrar-se genericamente dentro do denominado *programa processo-produto*. São processos de indagação empírica que fazem uso intensivo e sistemático de estratégias metodológicas baseadas na observação sistemática de situações de aula, geralmente mediante roteiros de observação e escalas pré-categorizadas. Pretendem medir a efetividade das atividades de ensino pré-fixadas no currículo e, especificamente, quantificar o *rendimento* do docente. O produto desses estudos consiste na determinação – em forma de inventário – dos tipos de combinações de condutas particulares e fragmentadas que os professores deverão executar para incidir favoravelmente nas aprendizagens observáveis, também atomizadas, dos alunos. Alguns autores, que compilaram e analisaram os resultados desse tipo de programa de pesquisa educativa, afirmam que sua contribuição mais relevante é a da definição do conjunto de atributos que os professores teriam que adquirir durante seu treinamento para converterem-se em *docentes "exitosos"* (Shulman, 1989). No entanto, esquecem que essas determinações costumam cair em modelos abstratos. Não considerando as condições materiais e simbólicas nas quais se desenvolvem as práticas sociais, pedagógicas e curriculares dos professores, colaboram na atualização e difusão de prescrições e pautas organizativo-administrativas que tendem a reproduzir padrões de trabalho docente altamente burocratizados, controlados e alienados.

Presos à lógica tecnocrática que os atravessa, esses enfoques supõem uma determinada forma de entender a *divisão técnica e social do trabalho escolar* que se orienta a aprofundar a divisão entre concepção e execução materializada na organização hierárquica das práticas escolares. Enquanto *uns* – os pesquisadores, os especialistas, os *experts* em programação – produzem, acumulam, reproduzem e se apropriam do conhecimento pedagógico mais sofisticado e valioso (em termos de capital cultural); *outros* – os professores, os "técnicos da educação" – somente o assimilam para transmiti-lo desvalorizado na escola, de acordo com certos padrões normativos e pautas didáticas que tampouco produzem nem controlam. Desta forma, o saber fazer dos docentes é confrontado mediante critérios estritamente administrativos e limitado à aplicação instrumental de recomendações didáticas elaboradas externamente a cada situação escolar. Esta *tendência à superprogramação* [6] conduziu à circunscrição da problemática a suas dimensões administrativas e técnicas, diminuindo a possibilidade de redirecionar teoricamente a formação dos professores num contexto multideterminado dos processos educativos. Como conseqüência desse deslocamento, grande parte do debate sobre

[6] O termo "superprogramação" é utilizado por Sara Finkel (1987) para dar conta, no contexto da formulação de propostas curriculares, do "abandono de toda reflexão sobre a racionalidade dos fins e sua substituição pela racionalidade dos meios".

os fins e objetivos da formação diluiu-se e mistificou-se em um imperativo tecnológico que confunde a compreensão de sua complexidade, em função da busca obsessiva de eficiência metodológica.

Por tudo isso, a preparação "profissional" dos professores deverá centralizar-se no treinamento das técnicas e instrumentos associados ao "como fazer" e às funções transmissoras e executoras do papel, e deixar de lado o conhecimento fundamentado dos princípios pedagógicos gerais[7]. O resultado imediato desse movimento é, por um lado, a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem em seções atomizadas e desniveladas, cuja classificação e organização são externas a seus executores; e, por outro lado, o estabelecimento de uma imagem "fixa" e abstrata do "professor ideal", que nada tem em comum com as condições "reais", heterogêneas e variantes da prática, mas que se articula com as demandas, critérios e pautas de comportamento e qualificação requeridos pela posição relativa que os docentes ocupam dentro do hierarquizado trabalho escolar.

Aportes da teoria educacional crítica

Um conjunto heterogêneo de perspectivas enquadradas no que se poderia denominar *teoria educacional crítica*[8] advertiram que, além de se mostrarem

---

[7] Henry Giroux e Stanley Aronowitz (1992) definiram globalmente os princípios implícitos destas "pedagogias administrativas". Afirmam, nesse sentido, que tendem a "reduzir a autonomia docente no desenvolvimento e planificação dos planos de estudo" mediante a produção de materiais previamente escolhidos "que contribuem para minar a capacidade do docente"; a elaborar formas organizativas da escola que prevêem cenários pedagógicos cada vez mais rotineiros, uniformes e burocratizados e que esquecem temas tais como a especificidade e diversidade cultural, o juízo docente e "como a experiência e histórias do aluno relacionam-se com o processo de aprendizagem em si"; e a supor que o ideal educativo consiste em controlar o comportamento dos professores, tornando os resultados da instrução coerentes e previsíveis em todos os âmbitos formativos.

[8] Neste trabalho utiliza-se uma *definição restrita* de "teoria educacional crítica". Sua denotação limita-se a todos aqueles desenvolvimentos conceituais que, reconhecendo-se tributários da teoria social crítica, diferenciam-se dos enfoques que poderiam enquadrar-se, de forma mais laxa, dentro do que se considera comumente como "teorias críticas em educação" (como por exemplo as teorias de reprodução social e cultural). A primeira ressalta não somente o caráter explicativo-interpretativo e crítico do conhecimento teórico, mas também acentua o *normativo-utópico*, que reformula por sua vez o sentido e os conteúdos da crítica. Por isso, postula o imperativo de ampliar o horizonte explicativo-compreensivo e o horizonte utópico da teoria educativa, e de articular a crítica pedagógica com o problema da mudança social. Pela ênfase dada a essas questões, os teóricos críticos tentam diferenciar-se explicitamente das teorias que somente questionam a ordem social e educativa existente, mas que ficam embutidas na lógica da dominação. Para que se cumpra a *função emancipatória* da ciência crítica – advertem – é necessário articular um discurso teórico que leve em conta simultaneamente: a) o questionamento crítico das formas que adota a dominação social, política e cultural nas instituições educativas *(discurso da crítica)*; e b) a busca permanente e sistemática de contradições, rupturas tensões e conflitos que permitam visualizar a possibilidade de construir espaços de luta, resistência, contestação à dominação (*discurso da possibilidade*).

limitadas em termos estritamente teóricos, as proposições originadas pelo enfoque tecnicista manifestam um marcado *caráter ideológico e legitimador* da ordem social existente. Por isso – sublinham – não somente carecem de uma justificativa científica de seus supostos, como também se inscrevem em um discurso que inclui definições implícitas de cultura, conhecimento, currículo, sujeito (pedagógico) e aprendizagem que, mesmo quando articuladas a uma determinada visão e interesse de grupo, pretendem instituir-se como universalmente válidas.

Além das divergências que apresentam sobre outras questões, os enfoques críticos da formação docente[9] coincidem em advertir sobre a necessidade de derivar a análise dos problemas abordados pela eficácia dos sistemas e das propostas curriculares para a formação de professores a partir da *produção de conhecimentos substantivos, explicativos e totalizantes*. Esses estudos, também, devem estar orientados a veicular a compreensão crítica das condições históricas e sociais, características e interesses que determinam e definem o conjunto de dimensões, sentidos e implicações que compõem e conotam a relação existente entre currículo, formação de professores, práticas de ensino e poder.

Em termos mais específicos, o que sugerem é que para poder entender a lógica interna e o funcionamento dos mecanismos que garantem ou não a obtenção dos objetivos expostos nos programas resulta necessário fazer avançar a teoria além das considerações meramente tecnológicas. Ou seja, propõem reconstituir o discurso explicativo, interpretativo e normativo da pedagogia para, desta maneira, "ampliar o olhar" e superar os enfoques que restringem seu alcance à consideração instrumental de variáveis técnicas e daqueles que levam em conta tão somente dimensões microsociais[10]. A problemática teórica da formação, assim como aquela

---

Para uma análise mais exaustiva dos conteúdos desiderativos e substantivos da teoria educacional crítica, consultar: Giroux, 1990 e 1993; Willis, 1993; e McLaren, 1991 e1992.

[9] Em Davini (1991) e Suárez (1992) pode-se encontrar uma análise mais pormenorizada das características mais importantes do *modelo crítico*, assim como das divergências mais significativas que se verificam entre os distintos enfoques teóricos que nele se enquadram genericamente. Davini, por exemplo, define dentro das perspectivas críticas ao menos duas modalidades teórico-explicativas que têm por objeto a formação-capacitação de professores. Delimita, então, dois tipos diferenciados de argumentações e estratégias centradas em visões diversas sobre o papel da escola e dos docentes na transformação social. Por um lado identifica um modelo, de perspectiva histórico-culturalista, que denomina de "pedagogia crítico-social dos conteúdos" e, por outro lado, um modelo de tipo hermenêutico-participativo, o qual centra seus fundamentos e propostas de ação na modificação das relações de poder na escola.

[10] Nesse sentido Popkewitz (1988) adverte que "é freqüente, que no campo da formação do professorado, o tema da profissionalização e o da formação sóciocultural [por exemplo] apareçam obscurecidos, sobretudo em prol da eficiência, da administração ou da eficácia. No entanto, sem uma compreensão de que os problemas administrativos dão-se em *contextos de poder e autoridade*, resultará impossível examinar os supostos e implicações sociais das ações profissionais. A formação do professorado fica reduzida então a um simples mecanismo legitimador, e as categorias do currículo, da aprendizagem e da pesquisa configuram-se com pretensões de objetividade e à margem de toda relação com aspectos políticos". (p.125).

abordada pela formulação e desenvolvimento de currículos específicos, recebe assim novos aportes conceituais e analíticos. A partir dessa reconsideração, as questões políticas são colocadas no centro do debate pedagógico. Fundamentalmente o concernente ao lugar que cabe à escolarização e ao professor no projeto global de democratização institucional e social. A função educativa e social designada ao docente, assim como a crítica das estratégias institucionais privilegiadas para levar a cabo sua qualificação profissional e técnica, constituem os eixos através dos quais essas abordagens alternativas delimitarão suas características distintivas, propostas e programas de ação.

Apesar de não poder articular-se em torno de um único e fechado paradigma, esse conjunto variado de perspectivas manifesta numerosos pontos de contato que permitem identificar um *corpo comum de preocupações*. Em primeiro lugar, existe consenso em entender os processos, relações e práticas educativas como sobredeterminados pela estrutura econômica, social e cultural nas quais encontram-se inseridos e cobram sentido, mas designando-lhes uma relativa autonomia que dá lugar a conflitos, oposições, resistências e lutas dos atores educativos. É neste ponto que manifestam uma sistemática preocupação em superar as teses reducionistas das teorias da reprodução e as proposições da desescolarização, ainda que muitas de suas contribuições sejam criticamente incorporadas aos seus marcos interpretativos e de análise. Por outra parte, a relativa autonomia identificada nos processos de escolarização leva-os a atribuir à escola um lugar específico no processo de democratização social como "mediadora nas transformações sociais, ou seja, em sua função política e cultural" e como esfera pública com potencialidades contra-hegemônicas (Giroux, 1990). Nesse contexto, sustentam a relevância do conhecimento escolar e da cultura, entendidos como formas específicas de capital cultural e como ferramentas de luta democrático-radical. Finalmente, ao redirecionar a posição política e socialmente significativa dos docentes nos processos de produção e reprodução cultural que se leva a cabo nas escolas, incluem um questionamento das modalidades tradicionais de formação docente – sejam de característica normalista como de índole tecnocrática[11] –, na medida em que inibem as potencialidades criativas dos futuros professores ao modelar em termos abstratos sua atuação.

Outrossim, os teóricos que compartem este conjunto de supostos, apoiando-se nos resultados de seus estudos empíricos, coincidem com a determinação de algumas orientações gerais (Davini, 1991) para a configuração de uma *alternativa curricular* para a formação de docentes. Primeiramente, concordam com a necessidade de garantir a apropriação ativa por parte do docente de porções cada vez mais significativas do conhecimento científico e tecnológico; assim como do

[11] Para uma análise crítica do debate sustentado entre a *tradição normalista* e a *perspectiva profissionalista tecnocrática* na história da formação de professores na Argentina, ver Suárez (1992, 1993).

controle sobre as condições materiais e simbólicas de produção de suas práticas pedagógicas. Logo, recomendam a reelaboração coletiva de uma "cultura" da formação e do trabalho docente que implique, também, a reformulação simbólica do papel designado e assumido pelos professores e das representações sociais e pedagógicas sobre as práticas docentes. Sugerem, também, a necessidade de aprofundar o domínio das competências pedagógico-didáticas dos docentes, articulando o processo formativo com uma permanente reflexão crítica sobre as condições materiais e simbólicas nas quais se enquadram as práticas de ensino. Finalmente, ainda que não todos os autores, indicam as vantagens de uma estruturação curricular da formação tendo como eixo sua contribuição à progressiva "profissionalização"[12] do trabalho docente, promovendo o seu papel como trabalhadores intelectuais transformativos (Giroux, 1990) ou como pesquisadores de sua prática (Carr y Kemmis, 1988).

Além da técnica

Autores como Giroux (1987), Finkel (1987), Díaz Barriga (1987), Apple (1987, 1989), Carr e Kemmis (1988), Popkewitz (1992), Beyer e Zeichner (1992) e McLaren (1992), entre outros, ressaltam a importância de enfatizar o *caráter político* dos programas e das práticas curriculares da formação de docentes. Segundo as indicações dos autores citados, este problema deve ser compreendido, por um lado, no marco das determinações estruturais envolvidas na mensagem política-ideológica subjacente às funções sociais e pedagógicas designadas ao sistema de ensino em seu conjunto. Por outro lado, no contexto cultural e político das negociações, lutas e conflitos que, no cotidiano da vida das instituições formadoras e das práticas escolares, mediatizam e muitas vezes transformam o sentido e as conseqüências práticas desse mandato.

Advertem, nesse sentido, que a influência da formação de professores sobre as práticas escolares dificilmente pode ser compreendida em suas múltiplas dimensões à margem da consideração crítica dos propósitos e interesses articulados em torno do projeto político, social e cultural, de caráter global, que as atravessa. A denominada – e atualmente posta em julgamento – "qualidade da educação" dos futuros professores cobra, dessa maneira, um sentido que excede as abordagens limitadas a questões meramente didáticas e técnicas ou de organização

[12] As aspas pretendem relativizar o conceito já que existem posições no interior da tradição crítica que chamam a atenção para seu uso. Além disso, a denominada "*ideologia do profissionalismo*", inspirada nos supostos do enfoque tecnocrático e que acompanha os atuais processos de proletarização e de intensificação do trabalho docente, tende a confundir perigosamente os alcances críticos de algumas conotações do termo. Na Revista *Educación y Sociedade*, N. 11 (Madrid, 1992), Burbules e Densmore sustentaram com Sykes um debate muito sugestivo sobre o tema.

institucional. Ao contrário, a questão política une-se com outros aspectos de ordem macrossocial na determinação dos processos educativos e escolares[13].

Esta constatação, amplamente difundida dentro da tradição crítica, permite aventurar algumas *hipóteses de trabalho* de caráter provisório. No contexto deste trabalho, tem-se por objetivo trazer elementos conceituais e analíticos mais adequados para uma delimitação mais totalizadora do objeto de estudo em questão, e para canalizar o início de um programa teórico-crítico orientado a reverter e redirecionar a consideração tecnológica da formação-capacitação de professores. Não obstante, o poder explicativo e interpretativo que essas afirmações manifestam está submetido ao desenvolvimento e aos resultados das pesquisas empíricas a que dêem lugar[14].

Determinação e conflito

Resulta possível, então, formular algumas proposições que colaborem em desvelar as relações que mantêm os processos e as práticas da formação docente com as dimensões macrossociais, de índole estrutural, que em seu desenvolvimento contraditório tendem a determinar e atribuir sentido aos fenômenos educativos. Trata-se de mostrar em que medida e mediante que mecanismos a preparação sistemática e institucionalizada de professores articula-se com os processos de reprodução, perpetuação e legitimação da ordem social existente e das relações de poder, dominação e controle nas quais se encontra comprometido o "aparato escolar" em seu conjunto[15] (Apple, 1987).

Especificamente, este "olhar" permite, em primeiro lugar, estudar os modos em que se produzem, reproduzem e legitimam as relações sociais e de poder comprometidas com a divisão social e técnica do trabalho na escola. Em segundo lugar, constitui uma primeira aproximação conceitual aos processos e práticas da

---

[13] Sobre isso, Beyer e Zeichner (1992) são enfáticos ao afirmar "os programas de formação inicial do professorado devem ser analisados à luz das instituições econômicas, sociais e políticas nas quais tanto estes programas quanto as escolas públicas se encontram imersas (...) o processo de preparação do professorado é um *processo necessário e completamente político e ideológico*, e deve comportar um complexo questionamento e debate ético e ideológico". (p. 273).

[14] No marco do *Programa de Formação Docente* que se leva a cabo no Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE–FFyL–UBA), vem se desenvolvendo a pesquisa "*El* curriculum en acción y la formación de maestros. La construcción social de la identidad del magisterio". Este projeto tem como objetivo, entre outros, validar as hipóteses explicitadas neste texto.

[15] Esse exercício teórico é absolutamente necessário para explicar as relações que sustentam os processos e as práticas escolares com as variáveis macroestruturais que, de certa forma, os determinam; ainda com risco de cair em primeira instância e somente provisoriamente, em certos esquematismos.

formação de professores que contribui para delimitar e "naturalizar" a designação de uma posição estrutural e relativa do docente no marco da divisão concepção-execução que acompanha a organização hierárquica do trabalho cotidiano na escola. Finalmente, e em relação ao anterior, facilita a compreensão das formas idiossincráticas (ou típicas) que adota o controle técnico e burocrático sobre as dimensões formativas do currículo destinado a educar professores.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as instituições formadoras cumprem uma função central – ainda que contraditória – na *criação e conformação de agentes* dotados (e portadores) de certas disposições específicas que os "habilitam" para a realização de práticas docentes "racionais e legítimas". O desafio teórico consiste em entender como se constituem os professores como sujeitos sociais e pedagógicos. Ou seja, como o magistério adquire identidade como grupo social, enquanto seus membros capacitam-se no uso de certos recursos e em determinadas competências instrumentais, mediante a incorporação dos fundamentos e princípios de ação da mensagem ideológica-política que subjaz, oculta, nos currículos que se implementam nos diversos âmbitos de formação.

Este processo de *socialização laboral-profissional*[16] a que estão submetidos os (futuros) professores – e que, no contexto mais amplo da produção e reprodução da força de trabalho pode ser considerado como uma verdadeira *interpelação ideológica* (Therborn, 1987) – implica, pelo menos, dois processos simultâneos e complementares, ainda que muitas vezes conflitivos entre si: a) o *disciplinamento* (ou submissão) da futura "força de trabalho" escolar, através da inculcação das pautas, critérios e exigências sugeridas pela lógica de funcionamento implícita à posição relativa (alienada do controle sobre o processo global de trabalho) que ocupam e a que estão "fixados" os docentes na divisão social e técnica do trabalho escolar; e b) a *qualificação* dos aspirantes a professores, ou seja, a capacitação instrumental e a distribuição de certos recursos e conhecimentos técnico-administrativos e pedagógicos (associados ao "saber-fazer"), e a designação de elementos de uma identidade que os aglutina em função do desempenho de um papel específico na escola e, através dela, na sociedade[17].

---

[16] O problema da compreensão crítica da formação docente como "processo de socialização" foi tratado por Giroux (1987) ao argumentar o caráter político de seus programas e práticas, frente à racionalidade tecnocrática que atravessa os estudos dominantes sobre o tema. Em primeiro lugar, o autor afirma que "(os programas de formação docente) proporcionam aos educadores do professorado e aos seus alunos 'paradigmas' carregados de juízo de valor que assentam as bases para enfrentar-se com as práticas escolares cotidianas". Logo especifica que "(as práticas curriculares de formação) representam fatores de socialização que incorporam normas e pautas para construir e legitimar categorias relacionadas com competência, rendimento e sucesso. Mais que isso, servem para definir funções específicas (professor, aluno, diretor) através da linguagem que utilizam e os supostos e as pesquisas que consideram essenciais para o exercício da profissão educativa" (p.57).

[17] Goran Therborn (1987) em um notável ensaio crítico propõe um marco explicativo mais amplo e compreensivo para caracterizar as formas de interpelação ideológica que, desde o Estado, contribuem para a conformação da subjetividade humana e que Althusser delineara para descrever os modos de

Tanto a interiorização de pautas disciplinares e de padrões de conduta para o trabalho escolar (como deve comportar-se um professor), como a designação de papéis e identidade (o que significa "ser professor") e a qualificação técnico-instrumental para seu desempenho (o que e como fazer) são *momentos chave* no processo de conformação da identidade social dos agentes pedagógicos que deverão apropriar-se do mandato ideológico e político-educativo para poder materializá-lo mediante suas práticas na escola. Estes momentos, ainda que condensados nas propostas e práticas curriculares específicas, operam muitas vezes silenciosamente nos diferentes âmbitos institucionais dedicados, de maneira formal ou informal, a formar docentes. Em outras palavras: embora nos currículos oficiais para a formação inicial do magistério sintetize-se grande parte do mandato para socializar os professores, este transcende os limites das definições explícitas, interrelaciona-se com sentidos ocultos nas práticas formativas institucionalizadas, e inclusive articula-se com elementos formativos postos em jogo no lugar de trabalho.

Por outra parte, a mesma organização do trabalho escolar vem sofrendo uma série de mudanças que terão uma incidência variável nos planos e programas de formação e nas formas de conceber seu desenvolvimento. A progressiva *proletarização* do trabalho docente, como conseqüência da persistente penetração da lógica tecnocrático-empresarial e do controle técnico e burocrático[18] na organização das atividades escolares (Apple, 1989), é talvez a característica mais

---

reprodução das formações sócio-históricas. A dualidade "submissão-garantia" que postulava aquele a substitui pela dupla "submissão-qualificação", ao sustentar que "a formação dos seres humanos por parte de qualquer ideologia, seja esta conservadora ou revolucionária, repressiva ou emancipadora, e se ajuste aos critérios que se ajuste, compreende um processo simultâneo de submissão e qualificação". E, mais adiante, acrescenta: "Os que foram submetidos a uma modelação particular de suas capacidades, a uma disciplina concreta, permanecem qualificados para determinados papéis e são capazes de levá-los a cabo". Esta reformulação supõe considerar a "ideologia como processo social de alusões inscrito em outras matrizes sociais materiais de afirmações e sanções" e, assim, entender os sujeitos interpelados em um duplo sentido: como "sujeitos" subjugados ao poder e autoridade (e legitimidade) do Príncipe e como sujeitos fazedores ou criadores da História. Finalmente afirma que "as ideologias submetem e qualificam os sujeitos dizendo-lhes, fazendo-lhes reconhecer e relacionando-os com (...) o que existe e o que não existe; o que é bom, justo, charmoso, agradável e correto (e todos os seus contrários); e o que é possível e impossível". Resultaria redundante explicitar aqui as implicações que essas afirmações têm sobre o tema que nos ocupa.

[18] É possível diferenciar, como modelos ideais, três *tipos de controle* que podem atuar na regulação externa do trabalho cotidiano dos professores nas escolas: um controle "*simples*", visível para todos, que consiste em dizer abertamente aos professores que decidiram o que há a fazer e o que ele deve fazer; outro "*técnico*", menos óbvio, incrustado na estruturação física do trabalho pedagógico mediante a fragmentação do processo global de ensino e a definição precisa e externa dos resultados esperados em cada fragmento; e, finalmente, um "*burocrático*", que implica em uma estrutura social onde o controle faz-se menos visível desde o momento em que seus princípios incorporam-se às relações sociais hierárquicas da escola. A mais resta dizer que as duas últimas modalidades trazem embutido um processo progressivo de desqualificação laboral dos docentes.

significativa desse processo. Embora a autonomia relativa do ensino (normalmente os docentes podem fechar as portas da aula e não ser incomodados) e a história interna da escola (mais vinculada a tipos de controle paternalista) façam com que esses tipos de controle encontrem alguns obstáculos para impor-se na vida cotidiana dos professores nos centros educativos, seu poder reside em que podem "fazer-se invisíveis". Ao incorporar-se na estrutura própria do processo de trabalho e nas relações sociais hierárquicas que o organizam perdem visibilidade para os professores e, por conseguinte, tornam-se difíceis de identificar e resistir. Mediante esse processo, que se viu acompanhado por uma paralela *intensificação* (atividades assistenciais, burocráticas, encargos públicos que se somam às tarefas habituais – e remuneradas – dos professores), aprofundou-se significativamente o divórcio entre a teoria e a prática educativas e ancorou-se a estrutural divisão entre concepção e execução do ensino. A conseqüência desse movimento é, em geral, que os docentes tendem a perder o controle do processo global do trabalho pedagógico, cada vez mais atomizado e diversificado, sendo que a planificação separa-se cada vez mais – e inclusive institucionalmente – da implementação do currículo. A capacidade dos docentes para planificar, compreender e atuar reflexivamente sobre as diferentes fases e o processo global do ensino resulta alienada pelo controle técnico-burocrático. Desta forma, a função pedagógica do professor permanece definida dentro das margens da mera execução de prescrições curriculares e do controle (disciplinar) dos alunos[19].

Em síntese: a progressiva proletarização do magistério traz consigo um tipo particular de *desqualificação* e uma conseqüente requalificação, parcial, fragmentada e baseada nas competências que demanda a "nova" estruturação do trabalho escolar. Mediante este duplo processo, os professores são excluídos dos conhecimentos substantivos necessários para compreender e orientar aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem[20]. Como já foi insinuado, isto

---

[19] As conseqüências sobre as práticas escolares deste complexo processo está magnificamente sintetizado, ainda que em outros termos, em um trabalho de Batallán e García (1992): "Nossa hipótese é que a função de transmitir conhecimentos, própria da interação fundamental da escola, tem como resultado não intencional inibir a criatividade dos alunos, formando-os como repetidores de um conhecimento criado por outros e de cujas condições de produção não têm notícia. Frente ao desinteresse generalizado pelo conhecimento que isto provoca, passam a prevalecer na escola as funções disciplinadoras do trabalho docente, as quais terminam constituindo-se em um fim em si mesmo. Assim que, qualquer tentativa em romper o autoritarismo na escola, sem transformar a função transmissora, ao nosso entender, está destinada ao fracasso" (p.223).

[20] Michael Apple (1987), ao analisar o processo de desqualificação-requalificação dos professores, assinala: "As atitudes que se consideravam essenciais ao trabalho com crianças – o planejamento e a reflexão sobre o currículo, a elaboração de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos baseando-se no conhecimento a fundo das pessoas – não são necessárias" (p.157). Mais adiante, acrescenta que "Enquanto a desqualificação leva consigo a perda do ofício, o atrofiamento constante das destrezas educativas, a requalificação inclui a substituição das atitudes e das visões ideológicas da administração" (p.158).

tem seu correlato no currículo que se atualiza nas instituições formadoras. Os valores, padrões ideológicos e culturais, as pautas de comportamento, os conhecimentos e recursos técnico-administrativos e pedagógicos cotejados como necessários para a realização de práticas docentes "racionais" nas escolas mediante as quais se pretende socializar laboral e profissionalmente os professores, são o resultado de um complexo processo de produção, acumulação, seleção, organização e controle de certos tipos específicos de capital cultural[21]. Esta forma de *tradição seletiva* (Williams, 1980) terá uma incidência decisiva na definição e desenvolvimento do currículo da formação, assim como na distribuição de papéis para os diferentes tipos de agentes educativos. No entanto, a partir da progressiva desvalorização no mercado de trabalho e a diminuição do prestígio social das certificações expedidas pelas instituições formadoras, da debilidade das recompensas e sanções materiais que acompanham as práticas pedagógicas, e da "naturalização" do papel instrumental e alienado dos docentes no ensino, o sucesso do processo formativo fica submetido fundamentalmente à criação e recriação permanente de *sanções simbólicas positivas*. Estas somente adquirem significado e valor no contexto de um determinado registro ideológico-cultural. As recompensas, sanções, práticas rituais, assim como as conotações associadas ao "valor" do trabalho docente, ao interpelar os futuros agentes educativos desde o currículo implícito, reforçam permanentemente o *corpus* de disposições que constituem o que poderíamos denominar um certo *sentido prático magisterial* (vocação, abnegação, desinteresse econômico e material, conhecimentos instrumentais do "saber fazer", etc.). Esse conjunto de "princípios econômicos e pragmáticos" que articulam o pensamento cotidiano (Hellller, 1991) dos docentes prefigura sua identidade como grupo ocupacional e conforma o fundamento prático do saber "como fazer" e da subcultura de formação.

A partir do que foi exposto é possível levantar a hipótese de que as práticas curriculares de formação docente funcionam como uma *propedêutica para a socialização laboral* dos professores. Nesta ótica, podem ser consideradas em sua atribuição para a internalização, "naturalização" e legitimação de certas representações sociais (e por conseguinte arbitrárias) acerca de diferentes aspectos da prática escolar. Isto porque aparece como evidente sua *relação de continuidade e congruência* com as condições, demandas e pautas de funcionamento implícitas ao lugar de trabalho. Esta articulação, finalmente, remete às suas respectivas

[21]Michael Apple (1987) adverte sobre a necessidade de ampliar os alcances da consideração teórica da reprodução escolar. Para isso recomenda estudar as instituições educativas como aparatos reprodutores de ideologia e das relações sociais e de poder hegemônico e, por sua vez, como aparatos produtores de certos conhecimentos técnico-administrativos que, sob a forma de capital cultural, os grupos dominantes da sociedade estão em condições de acumular e distribuir de acordo com seus interesses, em um processo marcado por conflitos, lutas e resistências. A esse respeito afirma que "há uma interação, que é muito complexa, entre o papel da escola na produção de agentes para a divisão social do trabalho (...) e a atuação da escola como produtora de capital cultural" (p.60).

lógicas internas: a desqualificação-requalificação laboral dos professores está atravessada pelas determinações estruturais do trabalho docente e vincula-se de maneira diversa com o fundamento do mandato socializador do currículo formativo[22].

Apesar da riqueza que essas afirmações manifestam para vincular os processos educativos e, especificamente, os de formação de professores com as determinações macrossociais, torna-se necessário formular *outra série de proposições* que relativizem seus alcances e corrijam os possíveis mecanicismos que possam provocar na interpretação. Depois de tudo, as explicações estruturais permitem compreender somente de forma parcial o que acontece realmente nos âmbitos educativos concretos. Para construir um objeto de estudo compreensivo e totalizante é preciso não cair nas tentações reducionistas próprias da "teoria da correspondência"[23] que, ao enfatizar a eficácia das variáveis macro na determinação do conjunto da atividade escolar, descaracteriza – e às vezes chega a omitir por completo – o *relativo poder* que possuem e exercem os atores em suas interações escolares e nas práticas de ensino e de desenvolvimento do currículo. Efetivamente: para os princípios da correspondência mecânica existem estruturas onipresentes e sujeitos portadores de suas opiniões e mandatos, mas não *agentes*

---

[22] Afirmações deste tipo fazem pensar a qualificação da formação de docentes como "empreendimento de baixo impacto" (Terhart, 1987) que muitas pesquisas da década de 80 apoiaram com seus resultados e conclusões. Estas posturas minimizavam os efeitos da preparação sistemática dos professores sobre as práticas pedagógicas. É muito provável que grande parte dos estudos que colaboraram em sustentar tal afirmação estivessem sujeitos às limitações que apresentam as avaliações e interpretações sistêmicas dos desenvolvimentos curriculares. Efetivamente, as propostas dominantes que no campo pedagógico orientam-se a estudar a elaboração, o início e implementação de projetos institucionais de formação de professores centraram-se, em geral, em explicar a diferença ou a distância existente entre o planejado explicitamente nos programas e o executado posteriormente pelos docentes nos âmbitos escolares. Para isso, identificaram as funcionalidades e as disfuncionalidades com respeito ao que se assinala como "esquema de análise de variáveis": êxito de metas estabelecidas, adaptação, integração, manutenção de pautas, etc. (Remedi, 1992). Entretanto, ao vislumbrar em seus marcos referenciais a consideração de variáveis que permitam contextualizar sócio-histórica e politicamente as propostas curriculares, os centros de trabalho pedagógico e as relações existentes entre eles, esqueceram perigosamente que os resultados das práticas de formação (como qualquer empreendimento educativo institucionalizado) ultrapassam as intenções explícitas dos programas oficiais, assim como as análises de disfuncionalidade que acentuam a lógica da proposta formal ou o "mau uso" desta por parte dos atores envolvidos.

[23] Apple (1987), ao desenvolver as bases conceituais sobre as quais apoiar uma "visão não mecanicista da reprodução", oferece uma interessante crítica aos princípios da "teoria da correspondência" afirmando que estes "ao relacionar a atividade da escola diretamente com as necessidades de uma economia empresarial, não podem dar conta em profundidade da natureza do terreno educativo na esfera política, sua autonomia relativa, sua história interna ou a diversidade da instituição; nem podem compreender em sua totalidade práticas e métodos atuais dos professores, alunos e trabalhadores quando atuam nas aulas e no centro de trabalho" (p. 72, 73). Giroux (1987) também concorda com isso, ao afirmar que para essas perspectivas mecanicistas "parece como se os homens e as mulheres ficassem eliminados como agentes ativos e interpretativos e as instituições submetidas a estudo se separassem das relações sociais especificamente condicionadas que representam" (p.56).

com capacidade interpretativa e de ação criativa e com possibilidade de responder, negociar ou, ao menos, reconstruir o mandato socializador dominante. O espaço para a apropriação ativa, a mediação, a oposição e a resistência (conscientes ou não), a atuação e a possibilidade fica reduzida à "mera ilusão" ou a certo "romantismo pedagógico".

Por isso, é conveniente elaborar hipóteses de trabalho mais orientadas a considerar quais são os processos que mediam (e talvez transformem) essa tendência reprodutiva e esse mandato político-ideológico[24]. Em outras palavras, hipóteses que levem em conta que as formas que adotam as ações na área educativa também estão influenciadas em parte pelos modos que assumem as percepções e representações que os atores produzem com relação a elas. Mais especificamente: a complexidade do problema exige compreender como os atores da formação e das práticas docentes mediam, resignificam, lutam, confrontam, produzem e negociam, a partir de seus próprios significados, experiências e formas culturais de autoprodução (Willis, 1993), as representações ideológicas, políticas e pedagógicas contidas nas propostas curriculares oficiais. Trata-se, então, de "entrar" nos âmbitos institucionais da formação de professores para "ver" *como o currículo é posto em ação, representado e vivido*, e não somente para constatar e examinar os conteúdos ideológicos que se ocultam para garantir a reprodução ideológica e a legitimização do estado atual de coisas[25].

Como já foi insinuado, além do controle técnico-burocrático mediante o qual se pretende regular as práticas educativas e a força efetiva da "subcultura de formação" para impor certas disposições para pensar e atuar nos (futuros) professores, é possível advertir acerca da existência de *espaços de relativa autonomia* para o desenvolvimento de ações que escapam à lógica monolítica da dominação. Beyer e Zeichner (1992), por exemplo, diferenciaram dois tipos principais de resistência baseadas em formas culturais próprias, mediante as quais os atores da formação respondem à racionalidade tecnocrática impressa nos programas e na atividade pedagógica prescrita nas escolas. Mediante o que esses autores denominam "submissão estratégica", os (futuros) professores no exercício de sua prática submeter-se-iam externamente aos valores e às modalidades operativas dominantes nos lugares de trabalho, embora mantenham suas reservas

---

[24] Muitos autores enquadrados nas perspectivas críticas advertiram, logo de mergulhar com certa ingenuidade na vulgata reprodutivista sobre os perigos implícitos na "teoria da imposição" para explicar os processos e as práticas educativas. Michael Apple (1987), ao revisar algumas observações realizadas em seu trabalho "Ideología y Curriculum", comenta a respeito que "os currículos e as práticas educativas não são nunca o resultado de uma mera imposição; nem são produto de uma conspiração".

[25] Os estudos empíricos baseados no enfoque da *etnografia escolar* crítica são uma excelente "via de entrada" para visualizar e compreender as formas que adotam os processos de reprodução e de legitimação que têm lugar nos âmbitos escolares singulares. Para uma análise detalhada e sugestiva desta perspectiva teórico-metodológica, ver: Rockwell, 1980; Ezpeleta e Rockwell, 1983; Erickson, 1996; Shulman, 1989; Velasco Maillo, Garcia Castaño e Díaz de Rada, 1993; Batallán, 1994.

particulares a respeito. Inclusive, sustentariam tacitamente concepções e modalidades de intervenção inovadoras, esperando o momento indicado (ou seja, a possibilidade de "fechar as portas de aula") para levá-las a cabo. Através da "redefinição estratégica", em troca, os praticantes tentariam modificar de maneira ativa nas aulas os esquemas do que se considera condições racionais e legítimas para a ação educativa. Em muitos casos, empreenderiam abertamente atividades e expressariam opiniões contrárias às normas dominantes em seus lugares de trabalho. Embora ambas formas não suponham necessariamente a formulação de propostas pragmáticas alternativas – e, por conseguinte, somente podem considerar-se como *estratégias culturais informais de resistência* à imposição arbitrária –, manifestam que a socialização laboral dos professores não é um processo imparcial e sim contraditório.

O risco de procurar esses espaços onde o currículo da formação atua de forma singular e idiossincrática é recorrer ingenuamente a análises viciadas de certo empirismo ateórico. Primeiramente é possível identificar, por exemplo, uma certa heterogeneidade de estratégias institucionais, procedimentos instrumentais e práticas formativas na educação do magistério, assim como múltiplas formas de resistência, contestação e luta dos atores da formação. Deve-se reconhecer, entretanto, que por detrás dessa aparente diversidade existem determinadas *características comuns* na orientação e sentido que os docentes dão ao seu trabalho e nas formas estruturais que no transcorrer do tempo se desenvolveram para levá-lo a cabo (Beyer e Zeichner, 1992). A reconstrução destas características homólogas é um empreendimento que vincula a relevância empírica e o trabalho teórico e que exige produzir categorias e conceitos que facilitem a compreensão crítica da complexidade dos processos que se pretendem estudar.

Algumas ferramentas para a análise

Chegados a este ponto é possível afirmar que um enfoque teórico mais útil para promover e orientar pesquisas sobre questões relativas à educação do magistério terá que articular conceitos e categorias de ordem macrossocial às de ordem micro e aos aspectos de índole técnica e instrumental. Somente mediante esta "abertura do olhar" poderá haver uma contribuição no sentido de revelar como a subjacente estrutura de poder e interesses combina-se com as propostas programáticas e com as práticas institucionais de formação. Ajudará também a compreender como esse mandato, longe de ser linear e monolítico, está assinalado por conflitos e contradições, e como é ressignificado e mediatizado pelos atores das práticas a partir das experiências e representações que produzem e reproduzem nos âmbitos de formação.

Para elaborar esse marco interpretativo mais exaustivo é requerido, em primeira instância, o abandono da concepção de *ideologia* que, como uma forma de falsa consciência, impõe-se conspirativamente a todos pela ação de inculcação dos grupos dominantes da sociedade. Resulta necessário substituí-la por outra noção mais dialética, que inclua a *cultura vivida* como parte resultante de condições materiais e objetivas das ações individuais e coletivas da vida diária. Mas além disso, há que ampliar sua definição para incluir a descrição dos processos de produção de significados e valores vinculados a essas ações, ou seja, concebê-la como uma dimensão da experiência social na qual se produzem os sentidos da prática (Williams, 1980). Junto a esta denotação sem dúvida mais dinâmica de ideologia, adquire relevância o conceito de *hegemonia* que, ao explicar os contraditórios processos de construção e reconstrução do sistema de dominação política, de legitimação de uma ordem social e de instauração de uma modalidade de controle dada, associa a produção do consenso à atividade material e simbólica dos sujeitos e à luta que estes levam a cabo, no marco de determinadas relações de poder (Laclau, Mouffe,1987)[26].

Para dar conta de forma coerente e, ao mesmo tempo, econômica, da maior quantidade possível de fatos e aspectos implicados na determinação ideológica das propostas curriculares propõe-se o uso do conceito *modelo*, no sentido atribuído por Davini (1991). Isto é "como construção teórico-metodológica e modalidade de ação comprometida com interesses e decisões das forças sociais predominantes e configuradas por uma determinada comunidade ocupacional"[27]. No entanto, para não perder de vista a capacidade explicativa e analítica dessa categoria, é necessário que se faça um esclarecimento. Quando se fala de modelos hegemônicos ou dominantes não significa de modo algum encerrar a possibilidade da existência de modelos ou de tendências alternativas. Também não se trata de fechar os olhos sobre os postulados divergentes e as contradições que operam

---

[26] Giroux (1987) sugere uma definição similar de *hegemonia* ao propô-la como uma categoria crítica de central importância para a análise da formação de docentes: "A hegemonia é uma ideologia que define os limites do transcorrer de uma sociedade ao expor determinadas idéias e relações sociais como naturais, permanentes, racionais e universais. A hegemonia é portanto uma ideologia que o Estado institucionalizou. Mas convém ressaltar uma vez mais que a hegemonia refere-se a algo mais que aos sistemas dominantes de crenças e valores; *refere-se também àquelas rotinas e práticas que saturam as experiências cotidianas das pessoas*" (p.60).

[27] Este "uso" somente é possível com a condição de superar a definição de "modelo" de característica positivista, que nega a possibilidade de outorgar-lhe as propriedades e funções concedidas comumente à teoria. A respeito, Bourdieu (1991) afirma: "Sem dúvida, pode-se designar por modelo qualquer sistema de relações entre propriedades selecionadas, abstratas e simplificadas, construído conscientemente com fins de descrição, de explicação ou de previsão e, por isso, plenamente manejável; mas com a condição de não empregar sinônimos deste termo que dêem a entender que o modelo possa ser, neste caso, outra coisa que uma cópia que atua como pleonasmo do real e que, quando é obtida por um simples procedimento de ajuste e extrapolação, não conduz de modo algum ao princípio da realidade que imita" (p. 76-77).

silenciosamente no interior do modelo vigente, nem de supor que o mandato do modelo impor-se-á sem restrições sobre a atuação dos sujeitos aos quais se dirige[28]

A delimitação, descrição e análise crítica dos conceitos que caracterizam os modelos de formação docente dominantes em cada contexto sócio-histórico constituem, então, um passo importante para compreender como cada corrente de pensamento e ação pedagógica caracterizou, carregou de sentido e designou funções sociais e técnicas ao magistério[29]. Exposto de outro modo: o que para cada modelo significa "ser professor" tende a traduzir-se, mediante um processo assinalado por conflitos e contradições, em um projeto político-institucional que supõe certas dimensões formativas, associadas a um mandato socializador pertinente. As conseqüentes elaborações e início de diversas estratégias curriculares historicamente situadas[30] tentarão formar sujeitos habilitados para o exercício da docência, de acordo com certos princípios ideológicos, teóricos e metodológicos, com determinadas normas didáticas e com padrões comportamentais e valorativos dados, não necessariamente articulados de forma orgânica e explícita.

Dessa maneira, é possível afirmar a existência de certa correlação entre a imagem de professor que se tentou modelar como tipo-guia em cada momento histórico e um determinado mandato político, social e pedagógico para a instituição escolar, no marco de um projeto educativo integral. Conseqüentemente, ao pretender-se uma compreensão do complexo processo de institucionalização das práticas de formação do magistério ter-se-á que vincular historicamente[31] os

---

[28] Isto é assim porque, tal como afirma Finkel (1987), "a política educativa dominante em uma formação social não é exatamente aquela que planeja a classe dominante e sim a que é capaz de levar a cabo em relação ao grau de oposição das forças sociais subalternas (...) a política educativa dominante, ou seja, aquela que é executada pelos aparatos controlados pelo Estados, não esgota a totalidade de práticas político-educativas nem ainda em situações de ditadura" (p. 77).

[29] Como argumenta Justa Ezpeleta em um trabalho recente (1991), "toda pedagogia desenvolve, como conseqüência de seu postulado axiológico, uma imagem de professor: sistematicamente deduz o transmissor ideal que cada proposta necessita. Deste modo pretende-se identificar o bom ou o mau professor, o bom ou mau diretor (...) Este professor é um modelo, um arquétipo, nunca uma pessoa com ancoragens concretas na realidade, ou seja, com contradições e valores próprios além dos escolares" (p.50).

[30] Para uma análise mais detalhada das relações existentes entre os modelos e as estratégias institucionais de formação docente, e uma descrição apoiada em dados empíricos das formas que estas últimas adotaram na Argentina, ver Suárez, 1993.

[31] A necessidade de considerar a *historicidade dos processos de institucionalização das práticas educativas* para poder explicar como se configuram na atualidade tais práticas e sua dinâmica institucional, está magnificamente argumentada na citação que reproduz Michael Apple no desenvolvimento de um de seus últimos trabalhos publicados: "Nossa compreensão crítica de (...) os desenvolvimentos contemporâneos ficará enriquecida se damos a nossa análise um enfoque (...) histórico. Um dos desenvolvimentos mais promissores da sociologia da educação contemporânea foi o redescobrimento do poder heurístico da pesquisa localizada historicamente. Semelhante pesquisa (...) tem muitas vantagens. Preserva contra (...) por um lado, uma desafortunada tendência em direção a um

projetos e as estratégias específicas definidas para sua implementação, por um lado, e o interesse e os compromissos políticos, culturais e tecnológicos dos grupos sociais e técnicos que protagonizaram sua elaboração e início. Também, resultará necessário relacionar seus resultados e conseqüências com aqueles processos emergentes que dão conta da existência de espaços alternativos, de luta ou de resistência.

Em síntese: os modos pelos quais foram sendo concebidos e executados os currículos de educação de professores desde as esferas político-educativas do Estado, em cada momento histórico, constituem uma das vias de acesso para compreender: a) o que os grupos que hegemonizavam o discurso pedagógico pensavam que deveria ser a função social e educativa da escola e dos professores; b) os nós contraditórios e as fraturas que estes grupos traziam em seu interior; e c) as lutas político-pedagógicas e formas de contestação cultural, muitas vezes ocultadas pela história oficial, que delimitaram e definiram historicamente a articulação de um modelo de formação e sua preeminência sobre outros.

A partir desta última questão (c), surge como necessário dar conta além dos *modos e das formas culturais* (Willis, 1993) a partir dos quais os atores envolvidos mediatizam, apropriam-se, produzem, parodiam, negociam e resignificam as práticas e representações pedagógicas que, somente em princípio, o mandato socializador contido nos currículos tende a prefigurar[32].

Interpretar os espaços educativos institucionalizados e os processos e práticas que neles têm lugar desde a perspectiva da cultura implica, contudo, certos riscos. Rockwell (1980) destacou a tendência redutiva de muitos enfoques culturalistas, fundamentalmente daqueles de características funcionalista ou evolucionista, que atribuíram à cultura um caráter onipresennte e determinista. Recomendou inclusive substituir seu uso por outros mais dinâmicos, tais como "senso comum", "hegemonia", "formação sócio-histórica", etc. Entretanto, uma revisão crítica do conceito oferece a possibilidade de minimizar os riscos de tal redução. Para isso é preciso tentar uma definição de cultura que supere, também, os limites das posturas subjetivistas que omitem em sua consideração a variável das dimensões macrossociais na determinação da ação humana, e que estabeleça a existência de

---

estruturalismo abstrato, e, por outro lado, de um mundo de consciência fechado sobre si mesmo. E, desde um ponto de vista mais positivo, tem a vantagem de sensibilizar-nos diante dos princípios e procedimentos dominantes no passado, com o objetivo de revelar-nos as modalidades de sua reprodução, reconstituição e mudança. Tem também a vantagem de exemplificar de uma maneira concreta e fazer visíveis as relações entre as estruturas educativas e os processos de estruturas mais amplas de poder, economia e controle em períodos de mudança social. Esta exemplificação e esta revelação podem proporcionar-nos sugestivas hipóteses e modelos úteis em nossas tentativas de esclarecer de forma atual tais relações"(Gerald Grace, citado em: Apple, 1989, p. 21-22).

[32] Paul Willis (1993) é claro a respeito: "Devemos pesquisar as produções culturais coletivas de existência, cujos fundamentos de determinação e atração entre o que é herdado e o que originalmente sofre-se por imposição, mas de um modo que em qualquer caso é criativo e ativo" (p. 433-434).

diferente estratos de significados e de práticas mediatizados por uma desigual distribuição de capital cultural e de poder.

Willis (1993) propõe, nesse sentido, que a cultura seja entendida como um "sistema relativamente coerente de ações materiais e de sistemas simbólicos engrenados que, com relação a cada área, tem suas próprias práticas e objetivos; e (...) essas práticas e objetivos constituem o meio ordinário da vida social através do qual, entre outras coisas, os agentes sociais desembocam em uma consciência coletiva, mediada e vivida, de suas próprias condições de existência e de sua relação com outras classes" (p. 448). É fundamental ressaltar aqui a importância que é outorgada aos *agentes ou atores sociais* e à *atividade coletiva* na construção de significados e práticas. Segundo este autor, longe de tomar uma posição passiva nas relações em que se envolvem, os sujeitos tomam parte ativa e criativa na produção de sua própria identidade social. A socialização (disciplinamento e qualificação) dos docentes então supõe formas de auto-produção cultural que articula de maneira variável a bagagem de experiências acumuladas e sedimentadas no sentido comum dos atores com as diretrizes normativas do mandato oficial.

Essa conceitualização permite uma aproximação à vida cotidiana das instituições educativas e à organização dos rituais e sistemas simbólicos que dão sentido à prática, vinculando a permanência de uma realidade consistente e significativa ligada ao "ethos" filosófico-ideológico da cultura dominante e à possibilidade de ação e resposta, convergente ou divergente. A partir dela, resulta possível pensar na cultura escolar como uma realidade que, longe de ser uma unidade pura ou uma entidade homogênea, é descontínua, turva e provocadora. Deixa ver assim as formas que adota a competência e os conflitos entre diversos mandatos ideológicos e pedagógicos encarnados, individual e coletivamente, nos sujeitos que lutam e negociam no tocante à interpretação de metáforas, imagens e estruturas de significados que prefiguram sua ação. Contextualizar a formação de professores no marco da cultura garante, assim, a configuração de um cenário onde os significados e a ação não são inevitavelmente pré-definidos, onde o conhecimento e as disposições para o trabalho docente são também produzidos pela atividade dos atores da formação e onde os futuros são criados e destruídos pela negociação ou pela luta que atravessa a definição, a representação e a atuação no mundo.

É importante, por esses motivos, dar conta das *práticas rituais* e dos *processos de produção simbólica* nos quais se encontram ativamente comprometidos os atores da formação[33]. Somente conectando a ação a seu sentido,

[33] Resulta conveniente, inclusive, falar mais de *processos rituais e de produção simbólica* do que resistências. Este último conceito mostrou-se muito ambíguo e remete a formas culturais de contestação que, embora tendem a responder à cultura dominante em âmbitos institucionais específicos, podem redundar em afirmações diferentes da lógica de dominação que subjaz a ela. Veja-se, por exemplo, o resultado das estratégias de resistência levadas a cabo pelos *"lads"* no já clássico estudo etnográfico de Willis *"Aprendendo a ser trabalhador"*. Este autor viu-se obrigado a entender as formas de resistência

ou seja, dando lugar na análise à produção de significados que informam e prefiguram as práticas de formação, será possível entender como o mandato do modelo dominante é contestado, apropriado, resistido ou negociado pelos aspirantes a professores. McLaren (1992), ao tentar desenvolver um programa antireducionista –orientado a entender escola desde a perspectiva da cultura e do simbólico – oferece uma sugestiva conceitualização de *ritual*[34], que permitiria realizar uma aproximação ao núcleo dos modos pelos quais é processado o conflitivo processo de socialização que colabora para conformar a identidade do magistério como grupo. Para este autor "o estudo do ritual e da representação colaboram na indagação de como o campo cultural de uma escola (ou de qualquer instituição educativa) funciona tácita ou manifestamente na transmissão das mensagens ideológicas", já que as práticas rituais e a produção simbólica a elas associadas estão presentes (e têm uma função específica) na origem dos processos de criação e reprodução dos grupos sociais e de legitimização e apropriação de sua identidade.

Contudo, a utilização desse conceito para o estudo crítico da formação de professores demanda a sua dessacralização e um avanço na sua definição além da que se depreende da análise casuística de situações prototípicas. Para isso é necessário situar sua dinâmica tanto nas características "teatrais" do desenvolvimento do currículo como nas variadas formas de simbolização dos atores envolvidos, e considerá-lo como parte da vida cotidiana que permeia significativamente todos os aspectos da existência humana (McLaren, 1992), interseccionando e carregando de sentido as atividades seculares da escola.

No entanto, para compreender o processo de mediação que se atualiza nas relações e práticas da formação de docentes, outro conceito que resulta de utilidade analítica é o de "habitus magisterial". Esta categoria é tributária — ainda que não corresponda diretamente — à que fora trabalhada por Bourdieu (1991) em sua teoria da ação humana para superar os vícios reducionistas do estruturalismo objetivista e do subjetivismo, explicando a "incorporação subjetiva da História" e

---

como "práticas rituais de produção de significado" para dar conta da complexidade dos processos que estudava. O conceito *ritual*, em troca, por abarcar e compreender com maior precisão um conjunto de fenômenos vinculados à produção de sentidos, permite vincular teoricamente a transmissão de certos conteúdos culturais dominantes e as formas de apropriação, resposta e produção de outros significados, talvez alternativos, por parte dos atores que participam da *"subcultura de formação docente"*.

[34] Com o objetivo de permitir que seu significado fosse contextualizado em diferentes âmbitos institucionais, McLaren (1992) propõe a seguinte "definição ampla" do *processo de ritualização*: "processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos. Assim, como formas de significado representadas, os rituais capacitam aos atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais ." (p.88).

das determinações estruturais da sociedade[35]. Produzidos por condicionamentos associados a uma particular posição na estrutura social (e, por conseguinte, na divisão social e técnica do trabalho), as diferentes formas de *habitus* produzem práticas, individuais e coletivas, de acordo com certos princípios de percepção, pensamento e ação incorporados nos sujeitos. Estes princípios ou disposições interiores não necessariamente emergem à consciência – o que garante sua eficácia –, permitindo a presença ativa das experiências passadas dos atores sociais na prefiguração das práticas que desenvolverão. Vistas como "interiorização da exterioridade", permitem às forças exteriores (a estrutura, os mandatos) exercerem-se e aos modelos realizarem-se; mas sempre sob a lógica específica dos atores nos quais estão incorporados, ou seja "de maneira duradoura, sistemática e não mecânica". É desta forma como o *habitus* permite a livre produção de todos os pensamentos, todas as percepções e ações, mas dentro das margens que marcam as condições particulares de sua produção[36]. Em síntese, é o que proporciona às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato.

Também o *habitus* – entendido como "sentido prático" – é o que garante a "plena realização" das instituições (e dos currículos), retirando-as de seu estado de letra morta, ou seja, de pura objetividade. Ao fazer reviver, mediante as práticas e os significados que geram os sentidos depositados e sedimentados nas instituições, facilita a apropriação ativa e proporciona concretização aos seus mandatos, ainda que lhes impondo revisões e transformações que são sua contrapartida e condição de reativação[37].

As heterogêneas *formas de saber* (Terhart, 1987) que, contidas no *habitus* magisterial, os atores carregam e dramatizam durante seu processo formativo têm sua origem e reproduzem-se, com freqüência, pelo peso das tradições pedagógicas no pensamento cotidiano disponível socialmente. Fundamentalmente, pela articulação de fragmentos de discursos referentes ao papel da escola e dos professores na formação de alunos-crianças. Em outras ocasiões, são recriadas pela reaparição nas atividades cotidianas da formação de conteúdos e significados

---

[35] Bourdieu (1991) define "habitus" como aqueles "sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas estruturadas pré-dispostas para funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios, geradores e organizadores de práticas e representações".

[36] Bourdieu (1991) destaca a respeito: "Devido a que o habitus é uma capacidade infinita de engendrar em total liberdade (controlada) produtos – pensamentos, pecepções, expressões, ações – que têm sempre como limite as condições de sua produção, histórica e socialmente situadas, a liberdade condicionada e condicional está tão distante de uma criação de novidade imprevisível como de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais."(p.96).

[37] Bourdieu (1991) acrescenta: "A instituição (...) não está completa nem é completamente viável, se apenas objetiva-se duradouramente nas coisas, ou seja, na lógica transcendente aos agentes particulares, de um campo particular, mas também nos corpos, ou seja, nas disposições duradouras para reconhecer e efetivar as exigências imanentes a esse campo" (p.100).

produzidos na experiência de vida (especialmente na escolar) dos atores. De outras formas, essa *tendência a modelar* (Carrizales Retamoza, 1988), associada ao *habitus*, estrutura-se como um *princípio econômico do pensamento cotidiano* (Heller, 1991) do magistério e manifesta sua eficácia à hora de orientar *espontaneamente* os hierarquizados tipos de atividade esperados em situações institucionais dadas. No entanto, longe de responder a uma lógica homogênea, apresenta-se como um conglomerado constituído por representações de origem diversa que se caracteriza, a princípio, por um marcado *pragmatismo* e, logo, por apresentar-se como uma bateria heterogênea de recursos disponível para a consciência prática dos sujeitos.

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que o processo de formação dos docentes não está linearmente determinado pelas definições e sentidos que, em correspondência implícita com um modelo dado, cristalizam-se em mensagens ideológicas, sociais e pedagógicas sob a forma de propostas curriculares e de estratégias institucionais relativamente estruturadas. Ao contrário, as experiências pessoais vividas pelos atores das práticas de formação (fundamentalmente aquelas que têm a ver com sua passagem prévia pelo sistema escolar), a história coletiva do magistério (sobretudo os condicionamentos inerentes à posição relativa dos professores na divisão social e técnica do trabalho escolar) e um certo *corpus* de conhecimentos, atitudes, valores e pautas de comportamento designados pelo senso comum à docência mediatizam e ao mesmo tempo dinamizam a apropriação ativa desses mandatos. Em alguns casos, inclusive, chegam a transformá-los, alterando os conteúdos legitimados do currículo oficial da formação de docentes.

2. Notas sobre currículo

No transcurso da exposição utilizou-se de forma recorrente e pouco sistemática o conceito de *currículo* para dar conta, de forma geral e de um modo um tanto laxo, dos processos de construção, seleção, organização e distribuição de certos conhecimentos, atitudes, valores, conteúdos ideológicos, destrezas, pautas de comportamento e representações sociais que têm lugar em ambientes educativos institucionalizados. No entanto, em diferentes momentos do texto o significado específico do termo foi variando em função de requerimentos explicativos específicos; fundamentalmente daqueles exigidos pelo projeto teórico de articular a determinação macroestrutural das práticas de formação de professores (dimensão macrossocial) com a atuação, mais ou menos consciente, dos sujeitos envolvidos nelas (dimensão micro). De forma indireta, postulou-se que o debate em torno do currículo oferece uma "via de entrada" privilegiada para a análise e a articulação de variáveis de distintos níveis.

Essa variação no uso do conceito foi possível, ademais, pelas múltiplas facetas que o tratamento desse conceito tem manifestado dentro do complexo campo teórico que se ocupou de seu estudo. Durante seu desenvolvimento histórico, o campo do currículo evidenciou ser um terreno especialmente marcado por conflitos e por incertezas. Como resultado de sua relativa independência em relação a outras tradições disciplinares, acadêmicas ou aplicadas, sobre as quais apoiar suas conclusões, e devido à ausência de um paradigma único que oriente seus processos e delimite suas definições[38], este campo de produção teórica foi renitente a oferecer produtos acabados e fechados sobre si mesmos.

Embora a princípio a *ambigüidade* do termo possa associar-se à escassa estruturação da disciplina curricular, resulta necessário realizar o esforço de revisar criticamente o sentido e os conteúdos aos quais se apelou para compreender os processos relacionados com seu desenvolvimento. Não fazê-lo reduziria ostensivamente a capacidade explicativa das proposições realizadas. Por isso, nesta seção tentar-se-á estabelecer algumas distinções conceituais que permitam esclarecer o que foi dito quando se falou de currículo e quais são as conotações específicas do termo em relação aos problemas teóricos e práticos que pretende descrever em cada contexto de utilização. Esse itinerário, por outra parte, garantirá apreender as diversas *dimensões formativas* do denominado "currículo em ação"; ou seja, do conjunto de relações e práticas sociais e pedagógicas postas em jogo na atualização das propostas curriculares. Essas dimensões serão, definitivamente, as que prefigurarão a construção social da identidade do magistério que tem lugar nos diversos âmbitos de formação docente

As propostas curriculares como políticas públicas

Uma das formas que se propõe para explicitar as relações entre as variáveis macro e micro (dimensão social), e, especificamente, para dar conta das conseqüências e implicações que têm sobre as práticas de formação e de socialização laboral-profissional dos professores, está dada pela *análise das propostas curriculares como políticas públicas vertebradas desde o Estado*. Nesse contexto, pode-se afirmar que, ao definir as políticas de formação-capacitação de professores como um "conjunto articulado de discursos públicos, sancionados pelo Estado, destinado a reger os programas, metodologias e técnicas de capacitação dos sujeitos que desempenham (ou se desempenharão) como docentes no sistema

[38] Tentando dar conta das incertezas do campo de estudo do currículo como uma característica própria do desenvolvimento histórico da disciplina, Cleo Cherryholmes (1992) sustentou que: "Dada a independência disciplinar fundamental do currículo não é surpreendente que sua história esteja marcada por contínuas agitações e conflitos, porque é sempre possível questionar os propósitos, crenças, valores, pressupostos, metáforas e orientações que fixam sua direção e significado" (p.143).

escolar" (Vera, 1992), resulta possível perfilar um eixo articulador que permita visualizar as conexões existentes entre os interesses e projetos sócio-educativos globais, as práticas específicas que tentam regular e as subjetividades comprometidas pelos atores dessas práticas.

Efetivamente, enquanto discursos próprios das políticas públicas, as *definições curriculares oficiais* configuram marcos conceituais e normativos destinados a assentar um conjunto de sujeitos no interior de um universo significativo, cultural e institucionalmente situado, mediante a discriminação de problemas, a determinação de prioridades, a formulação de objetivos, pautas de ação, metas e fins gerais. Pode-se entender este *corpus* como um tipo especial de interpelação ideológica efetuada desde o aparato do Estado que, ao mesmo tempo em que *submete* os sujeitos interpelados a determinados padrões gerais de percepção e de comportamento, *qualifica-os*, ou seja, confere sentidos e notas particulares à sua função específica, no marco das relações sociais definidas segundo sua posição na divisão social e técnica do trabalho[39]. Dessa maneira, é fácil advertir que o discurso que constitui as políticas curriculares é eminentemente *normativo*, já que prescreve formas de ação – e inclusive de pensamento – e contempla mecanismos de controle e sanção para assegurar seu cumprimento, é *legitimador-deslegitimador* de determinadas ações, valores, funções, imagens e significados atribuídos aos atores das práticas que prescreve.

Além disso, a relativa eficácia de suas prescrições baseia-se no fato de que é um *discurso legitimado* em duplo sentido: pela autoridade do poder estatal do qual emana e por incluir discursos de maior grau de especificidade, geralmente de índole científico-técnica, que operam à maneira de racionalidades legitimadoras dos esquemas de percepção, pensamento e ação que contribuem a configurar[40]. A partir dessas constatações pode-se estabelecer que as políticas curriculares de formação-capacitação de docentes funcionam como amplos *cenários de socialização laboral-profissional dos professores*. Isto porque incorpora os (futuros) professores dentro de um determinado marco político-ideológico,

---

[39] Na seção "Além da técnica" deste trabalho fez-se referência a essa temática. Para uma análise mais detalhada da dupla "submissão-qualificação" das interpelações ideológicas, ver: Thernborn, 1987.

[40] Em um sugestivo trabalho destinado a descrever as formas que adota o "*debate subjacente*" às *políticas de aperfeiçoamento docente*, Rodrigo Vera (1992) afirma que o discurso constitutivo destas é público "na medida que emana de organismos do Estado, está sancionado por escrito, e a ele atribui-se legitimidade em função da autoridade que o gera. Neste sentido, em estados democráticos, pode ser entendido como um discurso que possui como base de sustentação um consenso, cuja amplitude depende da amplitude da representação e participação social que os organismos do Estado possuem". E acrescenta: "a normatividade do discurso, além de encontrar-se legitimada pela autoridade da qual emana, inclui racionalidades legitimadoras das prescrições que contém (...) tem por missão definir canais de ação e dar conta das significações que neles encontram-se comprometidas. Trata-se, portanto, de um discurso normativo-legitimador de práticas de aperfeiçoamento, destinadas, ao mesmo tempo, a influir no discurso de igual caráter dos sujeitos das práticas docentes.

conceitual e normativo de acordo com o mandato político global, e os constitui, enquanto sujeitos interpelados, em agentes habilitados para o desempenho de certas tarefas educativo-formativas, a partir da qualificação legitimada de sua função e da designação de um determinado papel social e pedagógico como docentes. Nesse sentido, é possível levantar a hipótese de que, por trás das propostas programáticas para a formação de professores, existe um *modelo formativo* que carrega de significado as proposições desiderativas, técnicas e instrumentais, articulando-as com o sentido, de mais amplo alcance, do projeto político dominante.

Não obstante, é preciso esclarecer que o processo de formulação dessas políticas não é unívoco, nem está isento de contradições, lutas e tensões. Ao contrário, os currículos são produto de práticas determinadas, levadas a cabo pelos diversos atores sociais comprometidos com certos interesses e projetos em disputa, que têm uma lógica de funcionamento dada e que supõem a determinação, eleição e negociação das opções valorativas, conceituais e normativas que pretendem imprimir-se nas práticas de formação. Ou seja, é um processo caracterizado pela *atualização permanente de um debate* entre diferentes posicionamentos acerca do lugar que deve ocupar a formação docente dentro da estratégia global de troca educativa, do papel social e técnico que aí será conferido ao docente e dos instrumentos programáticos, organizacional-institucionais e metodológico-didáticos que serão implementados para levar a cabo esta designação[41].

Uma vez que a política foi sancionada pelo Estado, o debate que lhe deu origem tenta ser contido pelo grupo beneficiado na disputa, dando lugar à preeminência de uma determinada *ideologia de ensino.* Em outras palavras: quando o debate pretende ser encerrado aparece e quer legitimar-se, simultaneamente, um conjunto coerente e mais ou menos articulado de crenças e idéias sobre o ensino e a aprendizagem, estruturadas segundo as características que se consideram essenciais, que "permitem" gerar compromissos educativos dos atores envolvidos e sustenta perspectivas supostamente unificadas sobre o que deveria ser a prática em aula, o tipo de ensino brindado pelo docente, as relações docente-aluno, etc. Ou seja, ao ser vertebrado como resultado do consenso, "o currículo surgiria para seus atores (...) como produto do debate e ao mesmo tempo [como] projeto coletivo de propósitos que englobam perspectivas e intenções sociais de conjunto" (Remedi, 1992).

No entanto, Vera (1992) sustenta que "a esse debate (que pretende ser fechado por um sujeito ou grupo de sujeitos) denominamos *debate subjacente* à

---

[41] Outra vez Rodrigo Vera esclarece-nos que esse debate "representa a confluência de discursos, não necessariamente normativos, que formam parte das considerações que se levam em conta para a geração do discurso normativo. O debate pode ser mais ou menos explícito, pode estar mais ou menos presente no discurso normativo, mas necessariamente subjaz em cada opção ou tomada de decisões que contém a política educacional".

medida que continua estando presente nas políticas e desenvolvendo-se com uma autonomia relativa das experiências as quais dão lugar" (p. 7-8). Por isso, a contribuição crítica da teoria estaria dada pelo aporte de suas pesquisas e análise à abertura, reconstrução e enriquecimento dos debates subjacentes como plataforma para a reformulação, mais compreensiva e democrática, dos programas de formação de docentes. Isto é possível somente sobre a base de distinguir com clareza as práticas de produção de conhecimentos substantivos das práticas de formulação de políticas: embora ambas estejam orientadas a elaborar discursos, estes são de diferente caráter (explicativo-compreensivo, no primeiro caso, e normativo-legitimador, no segundo) e estão regidos por lógicas de produção diferenciadas, dadas por seus diferentes interesses e finalidades.

Currículo: plano de estudos?

No ponto anterior considerou-se o currículo como uma proposta programática elaborada, iniciada e legitimada desde as instâncias educativas oficiais. Nesse contexto de utilização, corre-se o risco de restringir o sentido do conceito, assimilando-o única e linearmente ao conjunto de dimensões formativas contidas no *plano e programa de estudos*; ou seja, ao resultado do trabalho de definição realizado em âmbitos especializados que, subordinados aos interesses dos grupos de poder dominantes, definem (e impõem) seus objetivos e conteúdos aos demais atores educativos. Embora o currículo possa identificar-se com o documento oficial que determina de maneira *explícita* os objetivos gerais e específicos aos que se pretende chegar, uma certa organização e estruturação dos conteúdos (científicos, ideológicos, axiológicos, etc.) que se considera indispensável para o desempenho de determinados papéis ocupacionais, civis, etc., a denotação do termo pode ser ainda mais extensa. A disposição de determinadas estratégias organizacionais e institucionais que, espera-se, facilitarão o desenvolvimento das tarefas pedagógicas envolvidas, e a previsão e início de determinadas atividades educativas para o êxito daqueles objetivos também jogam um papel decisivo nas formas concretas que assume a atualização do mandato socializador[42].

Alguns autores tentaram traçar uma linha de demarcação capaz de *diferenciar com clareza "currículo" de "plano de estudos"* e, dessa forma, recuperar o sentido mais compreensivo e dinâmico do primeiro conceito. Alfredo Furlán (1992) comenta a respeito que, embora estes dois termos tenham origens históricas

[42] Não obstante, alguns autores restringiram a definição de currículo à simples determinação de objetivos de aprendizagem. Por exemplo, Johnson (citado por Cherryholmes, 1992) a limita à "série estruturada de resultados desejados de aprendizagem" (p. 145).

diferenciadas[43], seus significados específicos recém começaram a distanciar-se substantivamente a partir das exigências propostas ao sistema escolar pelas transformações operadas nos campos da economia e da política, ao princípio do século XX, nos Estados Unidos. Efetivamente, foram as mutações registradas pela industrialização acelerada, o crescimento demográfico baseado na afluência imigratória massiva, a expansão territorial norte-americana e suas conseqüências sobre a vida política daquele país, alguns dos fatores que demandaram mudanças e ajustes na organização das escolas, tanto para a qualificação de mão-de-obra quanto para formar cidadãos conformes à nova situação.

Embora seja possível registrar nesse caso uma animada polêmica no campo educativo norte-americano sobre qual deveria ser a orientação da reforma do aparato escolar[44], a tomada de consciência da até então vislumbrada relação escola-sociedade unificou as posições em um ponto: o currículo começou a ser entendido como um *instrumento de adaptação* da escola às demandas sociais, econômicas e políticas. A partir dessa ampliação da definição, que envolvia também "o conjunto de experiências formativas que vivem os alunos sob os auspícios da escola" para atingir os objetivos propostos (Furlán, 1992), os teóricos do currículo incorporaram a problemática de fundamentar política e tecnicamente o projeto de ensino e a necessidade de construí-lo de forma tal que as transformações esperadas se verificassem na prática. Dessa forma, o alcance e os conteúdos do currículo

---

[43] Segundo Furlán (1992) o termo *"plano de estudos"* deriva da velha expressão latina "ratio studiorum" que significa, aproximadamente, "organização racional dos estudos", e sua aplicação difundida no âmbito educativo remonta-se ao período de criação e organização das universidades medievais na Europa continental. Em troca, *"currículo"*, associado metaforicamente ao "curso da pista em que se efetuavam as corridas de carro no mundo romano", foi utilizado nos meios pedagógicos anglo-saxões (originalmente nas universidades escocesas do século XVI) para designar o "percurso que se esperava que o aluno efetuasse para chegar à meta de obter o grau, ou de terminar o ciclo escolar". Embora seja possível inferir sentidos divergentes entre ambos conceitos, o autor argumenta que até o final do século XIX significavam mais ou menos o mesmo.

[44] Segundo Furlán (1992), *os pólos do debate* ocorrido no mundo acadêmico norte-americano nos primórdios do século estava representado pelos pragmáticos, cujo máximo representante foi John Dewey, e pelos teóricos que pretendiam adaptar o sistema escolar de acordo com os princípios do taylorismo e da "organização científica do trabalho", entre eles Bobbit. Enquanto que os primeiros estabeleceram a necessidade de reorganizar a vida escolar e a cultura a transmitir com o fim de permitir o avanço gradual dos alunos por diversas "experiências de aprendizagem" que lhes fossem significativas para seu desenvolvimento como cidadãos democráticos; os segundos estabeleceram uma reforma que enfatizou a "organização de um sistema de preparação dos alunos cujo propósito principal fosse garantir que as novas gerações incorporem-se aos diferentes meios de vida dos quais provinham e aos quais estavam destinados". Os pragmáticos supunham que se aprendia unicamente pela ação; por isso, levantaram como bandeira da reforma de ensino o respeito pela "atividade significativa" dos alunos (ou seja, por seus interesses, possibilidades cognitivas e motivações). Por conseguinte, o currículo, entendido como instrumento de mudança, devia propiciar um "clima democrático" na escola. Por sua parte, Bobbit e seus seguidores apoiaram-se em um modelo mais utilitarista e eficientista para sua proposta curricular: devia-se determinar com precisão os passos, as ações que os alunos deveriam desenvolver e dispor de situações para que se exercitem nelas (pedagogia por objetivos).

transcenderam os do plano de estudos em, pelo menos, dois sentidos: a) também incluem o conjunto da "prática realizada", das "experiências levadas a cabo" com o fim de atingir determinados objetivos educacionais (relacionados com outros, culturais, políticos e econômicos); e b) as atividades prescritas não podem limitar-se somente aos "estudos" (entendidos, claro está, em seu sentido estrito), senão que, têm que ser compreendidas como "projeto de promoção de experiências de aprendizagem" que as supõem, mas que não se limitam a elas, já que trata-se de maximizar as "oportunidades de aprender"[45].

Currículo oculto e currículo em ação

Como se acaba de ver, uma noção crítica de currículo deve transcender as limitações implicadas em considerá-lo meramente como um documento oficial que prescreve explicitamente o mandato socializador. Por esse motivo, outra das dimensões formativas propostas neste trabalho é aquela que tenta descrever e explicar o que realmente acontece nos cenários educativos institucionalizados. Ou dito de outra forma: trata-se de apreender o conjunto de processos, práticas, relações, rituais e mensagens explícitas e implícitas que ocorrem nos âmbitos da formação de professores e que têm incidência na construção social da identidade do magistério como grupo social e ocupacional[46].

Esta definição mais ampla de currículo, por conseguinte, deverá incluir todas aquelas dimensões não mencionadas nas propostas curriculares oficiais e nas intenções verbalizadas pelos atores da formação, mas que estão presentes e atuam em algum sentido nos ambientes escolares e nas instituições de formação docente. McCutcheon (citado por Cherryholmes, 1993) foi ainda mais longe, incorporando à definição do conceito em questão não somente "aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola", mas também "aquilo que não têm oportunidade de aprender porque certas matérias não foram incluídas no currículo (oficial) – aquilo que foi chamado por Eisner "currículo vazio"(p. 145). Sem lugar a dúvidas, esta referência às "comunicações e ações explícitas que são legitimadas e aprovadas" e "aquelas coisas que ficam fora do currículo (oficial)" realizada por este autor remete aos mecanismos de inclusão/exclusão e à relação saber-poder

---

[45] Furlán (1992) é claro a respeito: "Quando se utiliza a noção de *currículo*, e alguém a quer utilizar no sentido teórico e técnico que lhe deram seus reformuladores norte-americanos e posteriormente ingleses, contemporâneos, é para aludir a uma problemática que excede, que inclui a problemática do *plano de estudos*, mas estabelecendo-o em outros termos, no sentido de plano como um dos momentos de seu desenvolvimento, e no sentido de estudos como uma das modalidades de promoção de atividades para o estudante; mas sempre que se quer usar a expressão currículo há que usá-la com a mente aberta, imaginando formas organizativas de trabalho dos estudantes que não se restrinjam à tarefa de estudo em termos clássicos" (p.13).

[46] Em outro trabalho, Suárez (1994) detalhou alguns resultados de uma pesquisa etnográfica destinada a dar conta do currículo em ação da formação de professores como processo social de construção da identidade do magistério

implicados no processo de *tradição seletiva* descrito por Raymond Williams (1980)[47]. Em outras palavras: aquilo que vem sendo definido, implementado e legitimado como currículo desde as esferas oficiais constitui uma seleção particular e arbitrária de conhecimentos, valores, crenças, atitudes, etc. de um universo muito mais amplo de possibilidades e que, em virtude de uma relação de poder favorável, valoriza e inclui elementos da tradição cultural dos grupos dominantes da sociedade, ao mesmo tempo que desvaloriza e exclui os dos grupos subordinados. Portanto, o poder de penetração e de aceitação desta "seleção particular e arbitrária" – que vem a ser o currículo – está dado, em grande parte, pela invisibilidade de muitas de suas mensagens, conteúdos e propósitos. Por isso, para compreender quais são o alcance e as conseqüências *reais* do currículo em ação, resulta necessário ensaiar alguns conceitos que facilitem o entendimento de como nele opera silenciosamente o *currículo oculto*[48].

Em um artigo, que tenta dar resposta à pergunta sobre os aportes realizados pela teoria crítica ao estudo do currículo nos últimos vinte anos, Tomás T. da Silva (1992_a) sintetizou algumas de suas "lições" mais significativas. Além de enfatizar, em primeiro lugar, a relação que sustenta o processo de construção curricular "com a dinâmica da produção e a reprodução da sociedade capitalista" e de chamar a atenção sobre as relações entre o conhecimento e o currículo e o controle e o poder[49], sustenta que o *poder socializador* das instituições educativas não deve ser procurado "tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito", mas também (e talvez principalmente) no currículo oculto expressado pelas práticas e experiências que ele propicia. Retomando algumas das proposições mais significativas da *tradição reprodutivista em educação* (Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu), adverte sobre a capacidade que as atividades e os rituais escolares têm para "moldar e fabricar consciências" e para "definir identidades", além das intenções referidas à instrução das novas gerações explicitadas nos documentos curriculares. A existência da escola em si mesma e a

---

[47] O conceito de "*tradição seletiva*" cunhado por Williams (1980) pode ser definido como o processo que, ao longo de um período de tempo determinado e em virtude de relações de poder favoráveis, os grupos sociais dominantes vão cristalizando como *única alternativa* aquilo que não passava, no início, de uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de oportunidades.

[48] Muito esquematicamente, pode-se postular que: currículo em ação = currículo explícito + currículo oculto; onde: currículo explícito = currículo oficial + intenções explícitas dos atores educativos. No desenvolvimento posterior desta seção tentar-se-á compreender mais dinamicamente essas equações.

[49] A primeira das *"lições"* da teoria crítica assinaladas por Silva (1992) está sintetizada da seguinte maneira: "O processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista" (p.78); ao que acrescentará: ".... o escolar está implicado(...) nos processos de legitimação, acumulação e produção de conhecimentos técnicos, necessários para o funcionamento adequado da sociedade capitalista" (p.79). Para uma análise mais detalhada deste ponto, ver: Apple, 1987 e 1989.

experiência escolar das pessoas, conclui, contribuem para delimitar e construir determinadas categorias sociais e as características que adotarão aqueles que são marcados por cada uma delas. Dessa forma, mediante a ação educativa sistemática não somente são distribuídos desigualmente conhecimentos e capacidades (qualificação) mas também são inculcadas diferentes atitudes e características de personalidade segundo a procedência social das pessoas (submetimento). Leva-se, assim, a cabo uma classificação e uma distribuição mediante um currículo oculto diferenciado, que implica uma *socialização diferenciada* segundo a classe ou grupo social para ocupar *posições diferenciadas* na divisão social e técnica do trabalho[50].

No entanto, em outro trabalho, este autor (Silva, 1992_b) chama a atenção sobre a dificuldade de estabelecer um uso unívoco de "currículo oculto". Ao revisar as diferentes aproximações que se levaram a cabo desde diversas perspectivas teóricas, é possível apreciar a ausência de acordo com relação à "avaliação de seu significado, seu conteúdo, alcance e efeitos". Apesar das conotações potencialmente críticas do conceito, foi um educador norte-americano da "ala conservadora" quem utilizou o termo pela primeira vez. Philip Jackson (*La vida em las aulas,* 1968), ao analisar as *características estruturais da sala de aula* que contribuem no processo de socialização das novas gerações, distinguiu o currículo oculto do oficial[51]. Segundo este autor, os elementos distintivos da vida nas aulas são os que permitem à escola diferenciar-se e avantajar-se em relação a outras instituições sociais (como, por exemplo, a família)[52] para adaptar os alunos às exigências postas pelo mundo social adulto. No mesmo sentido que Jackson, mas partindo de uma perspectiva nitidamente funcionalista, Robert Dreeben (*Qué se enseña en la escuela*, 1968) atribui a essas características estruturais e distintivas da aula e da escola (o "currículo oculto") as funções de *adaptar* as pessoas às

---

[50] Sobre esta questão – embora com outras palavras – fez-se referência no ponto *Determinação e conflito* do presente trabalho, quando da explicação do processo de interpelação ideológica levado a cabo nos diferentes âmbitos institucionais de formação de docentes.

[51] Em um parágrafo de seu livro, citado no artigo de Silva (1992_b), Jackson sustentava que "os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida da aula formam coletivamente um *currículo oculto*, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quer ter sucesso na escola. As exigências criadas por estas características da vida da sala de aula podem ser contrastadas com as exigências acadêmicas – o currículo oficial, por assim dizer, aquele ao qual tradicionalmente os educadores concederam maior atenção"(p. 94).

[52] Essas *características peculiares* da sala de aula são, ao menos, três: a aula é um ambiente social onde convive um "grande grupo" e onde se aprendem atitudes e habilidades comunitárias; é um ambiente eminentemente avaliativo, já que todo o tempo o docente distribui entre os alunos prêmios e castigos segundo seu desempenho; e existe uma nítida divisão do poder e da autoridade, institucionalmente definida, entre alunos (crianças) e docentes (adultos).

normas[53] que requer a sociedade moderna e industrializada para "funcionar adequadamente", e de *qualificá-las* para que estejam capacitadas para desempenhar-se com a idoneidade requerida pelas diversas e cada vez mais complexas funções das quais está composta. Dessa forma, sustenta a relevância de garantir a consistência funcional entre a escola e a sociedade capitalista atual, a qual, por outra parte, avalia positivamente.

Como se acaba de ver, a noção de currículo oculto reveste-se de diferentes significados e alcance segundo a tradição teórica da qual se parta para defini-lo. Não obstante, resulta importante esclarecer algumas questões para vinculá-las com o sentido crítico que se pretende imprimir neste trabalho. A primeira delas refere-se à idéia, amplamente difundida, de que no currículo oculto estão incluídos todos os efeitos de aprendizagem *não intencionais* que se produzem como resultado de "certos elementos" presentes no desenvolvimento da vida cotidiana da aula, excluindo – evidentemente – todas aquelas aprendizagens explicitamente procuradas por algum agente educativo. Segundo Silva (1992_b), esta conclusão conduz a uma primeira dificuldade, já que "os propósitos dos diferentes agentes educacionais podem diferir e até ser radicalmente divergentes, e (...) podem diferir também sobre o grau e o objeto da intencionalidade" (p. 103). Por isso, quando se define o currículo oculto, realmente importante é distinguir entre aquilo que é declarado e as "verdadeiras intenções". Em outras palavras, sua especificidade consiste não tanto na intencionalidade ou não de suas mensagens, mas sim, na explicitação ou não de suas intenções.

Outra questão está dada pelos interrogantes: *de quem se oculta o currículo oculto*? e *quem oculta o currículo oculto*? Geralmente, fazendo caso omisso da complexidade do "processo (social) de ocultação", simplifica-se a questão respondendo que somente o aluno é sua "vítima" e que "tal ou qual" agente educativo (o governo, os planejadores, os docentes, etc.) são os "carrascos". Considerando-se que grande parte de sua potência como ferramenta de socialização e de inculcação ideológica consiste na congruência de suas mensagens com as demandas exigidas por outros âmbitos sociais (por exemplo, os valores, as atitudes e as qualificações do posto de trabalho), notar-se-á que a determinação de seus conteúdos transcende a mera vontade de imposição de sujeitos educativos particulares. Vincula-se, melhor, com processos de ordem social, tais como a hegemonia e os de reprodução social e cultural.

---

[53]Dreeben estabelece *quatro categorias de normas*, cujo cumprimento é indispensável para o adequado funcionamento da sociedade moderna e industrializada, e para as quais o currículo oculto da escola, mediante seu poder socializador, deve contribuir na formação das novas gerações. Elas são: *independência*, ou seja, o pensamento e a ação autônoma e responsável dos membros da sociedade; *realização*, ou seja, poder levar a cabo tarefas de forma ativa e dominar o ambiente de acordo com determinados padrões de excelência; *universalismo e especificidade*, entendidos como a capacidade de reconhecer o direito dos outros e de tratá-los como passíveis de igual tratamento, assim como de reconhecer suas particularidades.

Outro dos aspectos que é necessário dar conta está dado pelo tema das *fontes* do currículo oculto. Comumente, os veículos mediante os quais o currículo oculto é atualizado são associados àqueles meios de aprendizagem não explicitamente considerados como tais. Entre eles estariam incluídos: os rituais e práticas escolares, entendidos como processos de produção simbólica[54]; as relações sociais hierárquicas e de poder que têm lugar no ambiente educacional institucionalizado; as regras e procedimentos formais e informais; as características físicas do ambiente escolar; as características da natureza e modalidade de agrupamento humano que se reúne no ambiente escolar. No entanto, também podem incluir-se como fontes do currículo oculto alguns dos veículos utilizados para desenvolver o currículo explícito, tais como as mensagens implícitas nas intervenções verbais do professor (características "teatrais", gestuais e rítmicas do discurso) e nos livros de texto (estruturação dos conteúdos, relação entre inclusões e exclusões de determinadas temáticas, etc.).

Finalmente, e como última questão, cabe esclarecer que os *conteúdos* do currículo oculto podem ser muito variados. Embora a maioria dos autores que trabalharam o conceito delimitaram um leque muito amplo de efeitos produzidos por ele, que vão desde a configuração de determinadas atitudes e resultados afetivos, até a formação da subjetividade e da identidade, os aspectos estritamente cognitivos foram geralmente vislumbrados. Além disso, pode-se dizer que resulta impossível conceber uma separação estrita entre estes componentes. Também é inútil sustentar que em todo processo de socialização e de inculcação estão presentes, também, elementos de manipulação da informação que caracterizam o domínio cognitivo, assim como em todas as aprendizagens que envolvem crenças e opiniões em relação a uma idéia ou conjunto de idéias.

Aplicadas estas conclusões gerais à problemática da formação e socialização laboral-profissional dos professores, resulta fácil advertir acerca da importância que se reveste o currículo oculto na configuração do magistério como categoria social, assim como na delimitação das notas que caracterizarão a mensagem que, implicitamente, colaborará a prefigurar e prescrever sua função social e pedagógica na escola, os modelos e modelagens do *bom professor* e as atividades que terão que levar a cabo para cumprir com "idoneidade" seu trabalho[55]. Os processos de

---

[54] Estes termos são utilizados aqui com o mesmo sentido atribuído na seção "Além da técnica. Determinação e Conflito", do presente trabalho.

[55] Segundo Terhart (1987) – e tal como foi sustentado até aqui –, o currículo da formação docente não somente distribui "saberes" entre os futuros professores. Talvez a função principal de sua "cara oculta" resida em que contribui a configurar "formas de saber" entre aqueles que serão encarregados de realizar determinadas práticas pedagógicas na escola. Essas "formas de saber pedagógico" transcendem o "saber", já que não se referem estritamente a conteúdos de ensino (tais como "teorias e modelos de didática") mas sim remetem às "diferentes classes – formas – de capacidades verbalizáveis e não verbalizáveis relacionadas com o ensino" (p. 135), que deve possuir um professor para levar a cabo seu trabalho.

submissão e de qualificação comprometidos na interpelação ideológica do currículo da formação encontram-se, então, diretamente relacionados com a atualização permanente do currículo oculto da formação.

Currículo e experiência docente

Até aqui esclareceu-se alguns dos sentidos atribuídos à noção de currículo. Todos eles inclinam-se a considerar as propostas de formação de professores enquanto configurações e práticas discursivas que, explícita ou implicitamente, tendem a definir um determinado tipo de mensagem que corresponde com o mandato político-ideológico do modelo da formação dominante. Como especificado em uma seção anterior, para conhecer o que *realmente ocorre* nos âmbitos institucionalizados da educação de docentes, a análise deve incluir os atores comprometidos na formação enquanto *sujeitos com capacidade interpretativa e de ação*. Em outras palavras: para dar conta do conjunto de dimensões formativas que estão em jogo no currículo em ação da formação é necessário também compreender quais são os modos pelos quais os atores mediatizam, resistem, ressignificam, confrontam ou negociam as representações ideológicas, políticas e pedagógicas desses mandatos, a partir de suas próprias experiências e formas culturais. Sem incluir esses *processos de mediação*, somente poder-se-ia atribuir a atualização permanente do currículo a alguma força externa, estrutural, que, em virtude de sua potência determinante, convertesse os sujeitos aos quais interpela em meros homúnculos ou marionetes de sua vontade. Para não cair nessa classe de reducionismos, devem-se incorporar no esquema de análise esses espaços de relativa autonomia e de atuação dos sujeitos. Essa inclusão permite falar não somente da ação do currículo – enquanto discurso normativo e legitimado ou em virtude de sua capacidade de submeter-qualificar mediante suas mensagens implícitas –, mas também do *currículo atuado, vivido, representado*.

Como sustentam muitos autores que tomaram como base de suas afirmações conclusões provenientes da sociologia das profissões (Terhart, 1987), as *atividades semiprofissionalizadas* (típicas das "instituições que processam e modificam pessoas") dos docentes, à diferença das de outros campos profissionalizados, estruturam-se como uma "amálgama de elementos cognitivos e/ou administrativos, produto da preparação formal, e de elementos a controlar mediante organização em sentido lato, por um lado.... e o 'fator pessoal', por outro" (p. 139). Este *estado pessoal, motivacional e emocional* constitui um elemento decisivo do *labor relacional* que define o trabalho docente, diferenciando-o substantivamente do

trabalho na produção material[56]. Embora resulte relativamente fácil advertir como se conformam os "elementos cognitivos" a partir da ação do currículo (tanto explícito quanto oculto), não é tanto com relação ao desenvolvimento dos "elementos pessoais". Sem lugar a dúvidas, grande parte deles os interiorizam como resultado do processo de socialização laboral empreendido pelo currículo e por sua inserção nos "postos de trabalho". Mas outros supõem a projeção e a atualização de experiências pessoais que, embora também incluam experiências escolares, antecedem e ultrapassam o contexto estruturado pelas instituições especificamente orientadas a educar docentes. Incorporados ao pensamento cotidiano dos atores da formação, essas dimensões operam como estruturas interpretativas orientadoras da percepção, da razão e do comportamento que se põem em jogo nos processos formativos.

Carrizales Retamoza (1988) assinala com relação a esta última questão que, tradicionalmente, no campo das ciências da educação dividiu-se os âmbitos de formação segundo seja a formação em questão: *pessoal* (aquela que se leva a cabo na família, nas instituições religiosas, mediante os meios de comunicação social, ou na vida cotidiana das pessoas) *ou profissional* (a que tem lugar nas instituições educativas). Propõe, também, para superar esta dicotomização abstrata, a *experiência docente* como uma categoria que permite articular na análise dimensões que, na realidade dos atores da formação, aparecem como inseparáveis. Seguindo esta linha de pensamento, é possível afirmar que na formação da experiência docente conjugam-se em um mesmo processo, embora em tempos e espaços diferenciados, tanto a educação recebida mediante programas específicos, e a "aprendizagem por socialização laboral" que se dá na cotidianeidade institucional do lugar de trabalho, como a interiorização e apropriação dos modelos e representações que o sujeito efetua ao conceber o "passado como fixação" e o "futuro como projeto".

Por sua vez, esse conceito – intimamente relacionado com o de *habitus* magisterial –, ao qual o autor citado confere um papel fundamental no aperfeiçoamento de hábitos, no desenvolvimento de habilidades e capacidades, etc., contribui para esclarecer e dinamizar a *relação que se estabelece entre formação e práticas docentes*. Enquanto estrutura complexa integrada por conhecimentos, crenças, valores, afetividade e lógica que sanciona o bom e o mal, o perfeito e o imperfeito, o normal e o anormal, a experiência orienta a percepção e o comportamento, "assinala como expressar-se em cada circunstância". No

---

[56] Terhart (1987) descreve com certo detalhe o caráter do *labor relacional* nas "people-processing-organizations": "... os sujeitos atuam e reagem como membros dessas organizações em outros sujeitos que atuam e reagem por sua vez, sendo o *fator pessoal* a condição fundamental e necessária das possibilidades de sucesso e também causa do fracasso da interação relacionada com o fim organizativo" (p. 140). Em outro artigo (Suárez, 1994), sob a denominação de *comunicação afetiva*, tentou-se dar conta deste traço distintivo do trabalho docente, desde as perspectivas dos próprios atores da formação.

entanto, essa relação não é linear nem reflexa: para chegar a conhecer a experiência do docente é preciso muito mais do que observar suas condutas. O comportamento não expressa a experiência com total nitidez, já que esta experiência é a mesma que seleciona, hierarquiza e dosifica os canais mediante os quais se manifesta, de acordo com as relações sociais e de poder nas quais o sujeito está imerso. Precisamente Carrizales Retamoza (1988) atribui a existência da "experiência docente alienada"[57] à assimilação do comportamento com experiência: o docente ao crer que as condutas que conhece, que valoriza e que modela são "expressões diretas" de sua experiência põe em evidência sua própria alienação, pois esquece que "seu próprio comportamento é expressão de sua experiência, mas não sua fotografia".

Como pode-se apreciar, a categoria experiência docente permite incorporar na cena da formação aquelas dimensões subjetivas que mediatizam as mensagens curriculares, comumente relegadas pelos enfoques mais tradicionais. A formação docente assim entendida supõe, então, *uma experiência que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva*. Objetiva porque é, em parte, produto e expressão dos conteúdos e sentidos inscritos nos currículos explícitos e implícitos que se atualizam nos diversos âmbitos de formação; subjetiva porque os modos de perceber, valorizar e modelar a ação manifestam diferenças de pessoa a pessoa, segundo a própria biografia e as próprias formas culturais, permitindo que o mandato dominante de cada proposta formativa seja contestado, ressignificado e negociado.

Notas finais

Neste trabalho pretendeu-se avançar na construção de um objeto de estudo complexo que vincule teoricamente os processos e as práticas de formação de professores com os problemas da elaboração, implementação e avaliação de propostas curriculares e com o tema do poder. Partiu para isso da formulação de algumas questões de caráter metodológico que enquadram o trabalho analítico-crítico realizado. Logo dedicou-se a resgatar as notas mais significativas que caracterizam as perspectivas teóricas que se ocuparam do problema da educação de docentes e do planejamento e desenvolvimento de currículos específicos. Prosseguiu com uma discussão acerca dos processos de determinação das práticas

[57] Segundo sustenta Carrizales Retamoza em um trabalho orientado a compreender como se forma a experiência docente (1988), a "experiência alienada" pode ser caracterizada como o "lugar de residência do esquecimento, das hiper-presenças, as simplificações e as fragmentações", o lugar onde os hábitos e as modelizações adotam sua expressão mais conservadora.

educativas, em geral, e da formação de docentes, em particular, afirmando a necessidade de articular nos esquemas de análise e de interpretação categorias que permitam dar conta, simultaneamente, das dimensões macro-estruturais e micro-sociais implicadas. Propuseram-se, dessa maneira, algumas hipóteses de trabalho provisórias que delimitem o campo explicativo em questão e que facilitem a definição de pesquisas empíricas possíveis. Como resultado dessas hipóteses concluíram-se algumas ferramentas conceituais que condensam a discussão empreendida. Finalmente, abordou-se com certo detalhe o problema do conjunto de dimensões formativas do currículo mediante a postulação de algumas distinções conceituais que garantam uma apreensão mais precisa de seu significado em cada contexto de utilização.

Como foi esclarecido inicialmente, este trabalho não tenta dar conta de todos e de cada um dos aspectos envolvidos na relação formação docente-currículo-poder. Expõe um recorte particular de problemas que, embora considerados centrais, não esgotam a complexidade aludida. Por outra parte, deixa explicitamente de lado proposições de ordem prática a partir do convencimento de que estas se regem por uma lógica e uma dinâmica distintas às da elaboração teórica. Não obstante, não renuncia ao compromisso político: supõe que a elaboração e a materialização de propostas programáticas de caráter democrático-radical e transformador exige um trabalho teórico-crítico prévio, que inclua a revisão das próprias categorias de análise (muitas vezes convertidas em dogma). É mais: postula a necessidade de construir um esquema conceitual mais rico e compreensivo como plataforma para a intervenção política e técnica.

Referências Bibliográficas

Apple, Michael. *Educación y poder*, Paidos-MEC, Barcelona, 1987.

Apple, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidos-MEC, Barcelona, 1989.

Batallán, G. y García J. F. "Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela". *Cuadernos de Formación Docente*, N° 5, Universidad Nacional de Rosario, 1988.

Batallán, G. y García J. F., "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en *Maestros, formación, práctica y transformación escolar* (A. Alliaud y L. Duschazky, comp.), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.

Batallán, G., "La apropiación de la etnografia por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile", en *Ethnografic*

educational perspectives in Latin America, (Gary Anderson, comp.), Gallan Press, New Mexico (EEUU), 1994.

Beyer, L. y Ziechner, K., "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducció", en *Estudios críticos sobre formación docente* (T. Popkewitz, comp.), Universidad de Valencia, 1992.

Bourdieu, O. *Cosas dichas*. Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1988.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores, México, 1991a.

Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Ed. Taurus, Madrid, 1991b.

Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1988.

Carrizales Retamoza, César. "Formación de la experiencia docente", en *Contribuciones para una teoría de la formación docente*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1988.

Cherryholmes, Cleo, "Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais", en *Teoria educacional critica em tempos pós-modernos* (da Silva, comp.), Ed. Artes Médicas, 1992.

Davini, María Cristina, "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en *Revista Argentina de Educación*, N° 15, Buenos Aires, 1991.

Díaz Barriga, Angel, *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México, 1987.

Erickson, Frederick, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en *La investigación de la enseñanza II* (Wittrock, M. comp.), Paidós-MEC, Barcelona, 1986.

Ezpeleta, Justa, *Escuelas y maestros*, CEAL-UNESCO, Buenos Aires, 1991.

Ezpeleta, Justa, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción, en *Propuesta Educativa*, N° 5, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1991.

Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* Paidos, México, 1990.

Finkel, Sara Morguenstein de, "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado", en *Revista de Educación*, N° 284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

Furlán, Alfredo, "Curriculum y condiciones institucionales" (Conferencia dictada en setiembre de 1991 en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí), en *Conferencias sobre curriculum*, Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, 1992.

Gimeno Sacristán, José, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, REI, Buenos Aires, 1990.

Giroux, Henry, "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación*, N° 284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990.

Giroux, H. y Aronowitz, S., "La enseñanza y el rol del intelectual transformador", en *Maestros, formación, práctica y transformación escolar* (A. Alliaud y L. Duschazky, comp.), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.

Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, Barcelona, 1991.

Laclau, E. y Mouffe, Ch., *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1987.

McLaren, Peter, *Rituais na escola*. Paz e Terra Ed., Rio de Janeiro, 1992.

McLaren, Peter, "Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia", en *Teoria educacional critica em tempos pós-modernos* (Silva, T.T. comp.), Ed. Artes Médicas, 1992.

Popkewitz, Thomas, "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", en *Revista de Educación*, N° 285, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1988.

Puiggrós, A.; José, S. y Balduzzi, J, *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Contrapunto, Buenos Aires, 1988.

Puiggrós, Adriana, "Las 'alternativas pedagógicas' y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico del APPEAL", en *Revista Argentina de Educación*, N° 13, Buenos Aires, 1990.

Puiggrós, Adriana, "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", en *Propuesta Educativa*, N° 2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1990.

Remedi, Eduardo, "Desorden, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos", en *La gestión pedagógica en la escuela* (Ezpeleta y Furlán, comp.), UNESCO-ORELAC, Santiago de Chile, 1992.

Rockwell, Elsie, *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*, DIE, México, 1980.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J., *La escuela: relate de un proceso de construcción inconcluso*, DIE, México, 1983.

Shulman, Lee, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, Merlin (comp.), *La*

investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos., Paidos, Barcelona, 1989.

Silva, Tomaz Tadeu, "Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas", en *O que produz e o que reproduz em educação* (Silva, T. T. comp.), Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992a.

Silva, Tomaz Tadeu, "A economia política do currículo oculto", en *O que produz e o que reproduz em educação* (Silva, T. T. comp.), Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992b.

Suárez, Daniel, "Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso.", en La Educación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Organización de Estados Americanos, Washington, 1992.

Suárez, Daniel, *La formación de maestros: un aporte crítico para el estudio de su complejidad*, Documento de Trabajo N° 3, IICE-FFyL-UBA, 1993.

Suárez, Daniel, "Formación docente y prácticas escolares. Notas críticas para el estudio de una compleja relación.", en *Revista del IICE*, N° 2, Año II, Buenos Aires, 1993.

Suárez, D., "Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio", en *Revista Argentina de Educación* (en prensa), Buenos Aires, 1994.

Therborn, Goran, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1987.

Terhart, Ewald, "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación*, N° 284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

Velasco Mainllo, H., García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (comps.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Editorial Trotta, Madrid, 1993.

Vera, Rodrigo, *El debate subyacente de las políticas de perfeccionamiento docente*, (mimeo), Cátedra Formación y Reciclaje Docente-F.F.y L.-U.B.A., CEFyL (Publicaciones), 1992.

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Ed. Península, Barcelona, 1980.

Willis, Paul, "Producción Cultural no es lo mismo que reproducción Cultural, que a la vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción, en Velasco Mainllo et. alli (comps.), *Lecturas de antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 1993.

CAPÍTULO 8

ENTRE A CASA E A ESCOLA: EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERIFERIA DE SÃO PAULO[1]

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP

Pelo menos desde os anos 80 vem-se discutindo, no Brasil, a questão da identidade profissional das professoras[2] do ensino Fundamental, especialmente das séries iniciais. Porém, quase sempre esses debates desconhecem que o fato de se tratar de uma maioria feminina de docentes tem conseqüências sobre essa identidade e sobre as formas como as professoras organizam seu trabalho. Quando consideram este aspecto, a tendência dos estudos é de enfatizar exclusivamente conseqüências negativas da feminização do magistério. Este texto procura apontar a feminização como um processo que tem conseqüências contraditórias – portanto, simultaneamente positivas *e* negativas – sobre a organização do trabalho docente e a identidade profissional das professoras. Está baseado em material empírico coletado em uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública de Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo. Nesta investigação etnográfica[3], pude constatar que as falas e atitudes das educadoras, principalmente aquelas que atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental, a maneira como enxergavam o próprio trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham

[1] Agradeço à Profa. Nelly P. Stromquist, da University of Southern Califórnia, e ao Prof. Vitor H. Paro, da Universidade de São Paulo, a leitura cuidadosa e os comentários a uma versão preliminar deste texto.

[2] A fim de destacar a presença de uma maioria de mulheres na composição do corpo docente no Ensino Fundamental, utilizo o feminino quando me refiro a esse conjunto.

[3] A escola se localiza num bairro periférico da região metropolitana da cidade de São Paulo. Foram feitas 160 horas de observação, entre fevereiro e dezembro de 1990, incluindo: sala dos professores, reuniões de professores e entre pais e mestres, pátio de recreio, secretaria, entrada e saída de alunos e arredores da escola. Paralelamente, foram realizadas 14 entrevistas semi-estruturadas, abrangendo: 6 professores (5 mulheres e 1 homem); diretora e assistente de direção; 2 funcionárias; 2 grupos de alunos e 2 grupos de pais e mães de alunos. Além disso, foi feito um questionário de caracterização, respondido por todos que trabalhavam na escola em 1990.

como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico e a maternagem[4]. E que, sem esse balizamento, suas atitudes tornavam-se incompreensíveis, ilógicas ou sem sentido. Entretanto, o centro da pesquisa eram as relações que as educadoras estabeleciam com os pais e mães de alunos. A percepção da necessidade de estabelecer relações entre os modelos de maternagem e de domesticidade predominantes na sociedade e a atuação profissional das professoras não existia *a priori*. Ela foi-se impondo ao longo da construção teórica de explicações e generalizações sobre o observado. Por isso não foram feitas observações sistemáticas em salas de aula, nem nas casas das professoras ou funcionárias, trabalho que permitiria abordar uma gama mais ampla de questões suscitadas pela relação casa-escola, como por exemplo, suas conseqüências sobre a aprendizagem ou sobre as relações entre professoras e alunos de cada um dos sexos. Tratamos tão somente da problemática da identidade profissional das docentes e de suas relações com funcionárias não docentes, na expectativa de que novas pesquisas, abrangendo observações em salas de aula, possam cobrir as lacunas restantes.

Um estilo doméstico de escola

Escola e família são duas instituições até certo ponto concorrentes, na medida em que ambas são responsabilizadas pela educação das crianças. Não são claramente definidos os limites entre as atribuições da família – isto é, especialmente da mãe – e as responsabilidades das educadoras escolares. Ao mesmo tempo em que a criança é considerada o centro da família e o cuidado infantil visto como um reduto da vida privada, o filho é igualmente percebido como cidadão, futuro trabalhador, reprodutor e é objeto da ação de instituições da esfera pública, como a escola.

Essa ambigüidade é agravada pelo tipo de funcionamento que podemos observar em nossas escolas, um funcionamento que contribui para embaralhar a dimensão pública da educação – a escola – e sua dimensão privada – a casa, o lar. Para além da afirmação, tão difundida entre as educadoras, de que "a escola é uma extensão do lar", observamos na prática um estilo de organização do trabalho baseado no improviso, no exercício simultâneo de tarefas diferentes e na troca constante de funções. Este estilo decorre da falta de recursos, funcionários e equipamentos, obrigando a que cada profissional execute uma gama variada de tarefas para as quais nem sempre foi qualificado, num processo de intensificação do trabalho. Ao mesmo tempo, é também conseqüência do tipo de habilidades e

[4] O termo *maternagem* tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em contraponto a *maternidade*, que se refere às dimensões biológicas da gestação e parto.

saberes a que podem recorrer as mulheres responsáveis pelo funcionamento dessas escolas: suas habilidades para o trabalho doméstico e a maternagem, para os quais são prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade. Efetivamente, como apontam Fúlvia Rosemberg e Tina Amado, são características hoje associadas ao trabalho doméstico que encontramos correntemente no trabalho escolar: "a atenção dispersa por várias tarefas, o acúmulo simultâneo de funções, o improviso e a troca temporária de funções" (1992, p.70).

Essa relação fica oculta na maioria dos estudos sobre o trabalho docente, em primeiro lugar porque muitos autores desconhecem a presença maioritariamente feminina entre as professoras, apesar dos números gritantes a esse respeito (Bruschini e Amado, 1988). Nas escolas públicas do estado de São Paulo, por exemplo, havia as seguintes percentagens de mulheres em 1990: supervisoras: 72,3%; diretoras: 76%; assistentes de direção: 79,5%; professoras de ginásio e 2° grau: 75,5%; professoras primárias: 97,2%; secretárias: 81,8%; escriturárias: 85,7%; inspetoras de alunos: 80,8%; auxiliares de serviço: 87,8%.[5] Uma segunda razão é que mesmo os estudos sobre o trabalho feminino em geral têm desconhecido a interferência do trabalho doméstico nas outras atividades exercidas pelas mulheres, como aponta Edith Piza:

> O trabalho doméstico é social e culturalmente compreendido como definidor das atividades ditas femininas e, no entanto, sempre foi objeto isolado de estudo, sem que se observasse o peso que sua presença, inexorável na vida da maioria das mulheres, teria sobre outras atividades desempenhadas por elas. (1992, p.2)

No caso do trabalho docente, no máximo, alguns estudos levam em conta a dupla jornada de trabalho das professoras (Madeira, 1982; Spier, 1987), executando em casa o serviço doméstico e na escola uma outra jornada, de caráter profissional.

Aqui procuro compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, a maternagem e o universo caseiro das relações familiares. Na escola observada, que chamaremos de escola "Silvio Gardini"[6], presenciamos, por exemplo, a diretora descongelando o freezer da merenda; professoras ou mesmo uma das inspetoras de alunos assumindo decisões que caberiam à diretora, ausente naquele momento; inspetoras de alunos sendo responsabilizadas por até duas aulas seguidas com classes de 5ª a 8ª séries, cujos professores haviam faltado; professoras que trabalhavam simultaneamente com duas classes; mães de alunos suprindo trabalho de funcionárias na secretaria,

---

[5] De acordo com o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação.

[6] Todos os nomes de pessoas, instituições e localidades são fictícios.

limpeza e inspeção de alunos. As tarefas do trabalho doméstico e da maternagem das próprias educadoras estavam permanentemente presentes na escola: professoras que moravam próximo arranjavam tempo para comprar alimentos durante seu horário de trabalho; corriam até o quintal para tirar as roupas do varal quando ameaçava chover; utilizavam horários vagos para irem em casa amamentar. Nas conversas na sala dos professores, trocavam receitas, idéias de decoração, dicas de liquidações e ofertas em lojas ou mesmo faziam compras na própria escola, pois algumas professoras e funcionárias eram revendedoras. Os filhos de professoras, diretora e funcionárias diversas vezes estiveram presentes na escola, principalmente nas reuniões e festas – realizadas aos sábados – ou nos dias de aula próximos às férias. Nestes casos, elas dividiam sua atenção entre a tarefa e os próprios filhos, nem sempre com muito sucesso.

A domesticidade também marcava os temas das conversas na entrada, nos intervalos ou mesmo durante reuniões, quase sempre aqueles assuntos que nossa sociedade reserva às mulheres: crianças, família, moda, sexo, culinária. Muitas vezes, em reuniões circulavam bolos e tortas, álbuns de fotografia, revistas femininas, mostruários de bijuterias e lingerie. Até mesmo o espaço era apropriado pelas educadoras de forma a que se assemelhasse a seu próprio espaço doméstico: recebiam pessoas em suas salas (ou "sua" cozinha, no caso das merendeiras) como se fossem a própria casa; decoravam sua mesa, sua janela, sua prateleira; tomavam como critérios de eficiência profissional a limpeza e a organização do espaço. Enfim, marcavam todo o estilo de funcionamento da escola, além das práticas ligadas ao trabalho doméstico propriamente dito, elementos da domesticidade como um todo.

Esta característica nos permite situar a escola, da maneira como vem sendo vivida pelas educadoras, como uma instância de transição, não totalmente pública, nem totalmente doméstica. A escola no Brasil, a nosso ver, pode ser percebida como um dos espaços sociais que as mulheres puderam ocupar ao longo do século XX, onde têm podido exercer algum tipo de poder e de influência social. Largamente excluídas das dimensões pública e política da sociedade, assim como de boa parte do mercado de trabalho[7], as mulheres parecem ter feito das escolas uma espécie de casamata, uma proteção dentro das próprias estruturas de sua dominação de gênero. Assim, para as educadoras, o exercício profissional na escola pode aparecer como uma extensão de seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, o que tem conseqüências sobre todo o funcionamento escolar, a relação pedagógica, a gestão, as relações entre educadoras e delas com as mães de seus

[7] A este respeito, ver especialmente os trabalhos de Cristina Bruschini, onde se evidencia não apenas a *guetização* do mercado de trabalho brasileiro, mas também a participação ativa das mulheres na escolha profissional pelo exercício de um "senso de realidade" (Bruschini, 1981 e 1985).

alunos. Estes efeitos não são necessariamente negativos, como argumentaremos a seguir.

Diferenças entre as professoras no cotidiano escolar

Na escola "Silvio Gardini", eram do sexo feminino a diretora e sua assistente, assim como 81% do total de profissionais em atuação na escola. Apenas entre os professores de 5ª a 8ª séries, a proporção de mulheres caía para 53% (7 mulheres e 6 homens), conformando uma situação em tudo semelhante ao conjunto da rede pública estadual de São Paulo. Esse conjunto de profissionais da escola encontrava-se dividido em diversos tipos de cargos e funções, trabalhavam em três diferentes horários de funcionamento da escola, ocupavam diversas posições hierárquicas e tinham variados tipos de vínculo profissional com o Estado (contratação direta e indireta, concurso público, etc.)[8]. Devido às características de funcionamento de cada um dos períodos escolares, professoras com graus de formação, idades e tempo de experiência mais ou menos semelhantes agrupavam-se em cada um dos horários, criando fortes diferenciações entre os grupos que atuavam em cada período. Além disso, o trabalho escolar era organizado de forma diversa em cada horário, aumentando a distância entre o funcionamento escolar encontrado de manhã, à tarde e à noite.

Entretanto, um corte se sobrepunha a todas essas diferenciações e dividia mais profundamente o corpo docente de alto a baixo: a divisão entre as professoras de 1ª a 4ª série e as professoras de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Dessa forma, prevalecia a separação historicamente mais antiga, entre os cursos ginasial e primário, determinando duas culturas bastante diferenciadas no interior do professorado, apesar da unificação num curso de 1° grau único, de oito anos, estabelecida pela Lei 5.692 de 1971 e mantida, na forma de Ensino Fundamental pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor [9]. A diferença entre esses dois níveis de cursos e de professoras era marcada na fala cotidiana pela permanência dos antigos nomes "primário" e "ginásio" e pelo uso da denominação burocrática dos cargos para distinguir os tipos de professoras: Professoras-1 ou Professoras-3.

---

[8] Estas diferenças estão detalhadamente caracterizadas em Carvalho (1991).

[9] Até 1971, o ensino brasileiro era formado pelo curso primário (obrigatório, com 4 ou 5 anos de duração), ginásio (4 anos) e colegial (3 anos), os dois últimos freqüentemente chamados de ensino médio. A partir desta data, o ensino elementar obrigatório foi ampliado para 8 anos, unindo os antigos cursos primário e ginasial no curso de 1° grau; e o ensino médio reduziu sua duração para 3 anos, como 2° grau. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) manteve um ciclo de oito anos denominado Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio.

Falava-se correntemente "os P-1", no masculino, para referir-se às professoras primárias e "os P-3" para as professoras de ginásio [10].

Dois trabalhos já clássicos sobre a escola pública brasileira mostraram as características diferentes desses dois grupos de professores ao final dos anos 50, permitindo-nos falar em dois modelos de prática docente historicamente construídos. Luís Pereira, estudando uma escola primária da região metropolitana de São Paulo em 1958-9, identifica a imagem do "bom professor primário":

> O 'bom' professor primário dedica-se grandemente aos alunos, sentindo-se um tanto 'dono' do seu cargo e das crianças da sua classe. (...) Resolve tudo sozinho, só recorrendo ao diretor em casos extremos. Nesse sentido, concebe a escola como um conglomerado de classes, cada uma independente das demais e semi-independente em relação à direção do estabelecimento (Pereira, 1967, p.78)

Já o professor de ginásio teria uma visão mais globalizante da escola e manteria uma relação de distanciamento com ela, envolvendo-se menos com o bairro, os alunos e suas famílias. É o que observou João Batista Borges Pereira, num ginásio público noturno na periferia de São Paulo, entre 1959 e 1960:

> Alguns [professores] residem no centro da cidade, outros em bairros da zona sul e só vão à Vila Flávia [bairro da escola] à noite para lecionar. Raros são os que dentre eles viram o bairro e a escola à luz do dia. (Pereira, 1969, p.82)

Em 1990, na escola "Silvio Gardini", estes dois modelos diferentes de exercício profissional ainda vigoravam. A professora Leila, da 3ª série, por exemplo, falando de seu trabalho, quase repete as palavras de Luís Pereira:

> "O que vem, o lado externo, eu não deixo atingir a minha classe, não. Porque eu acho que eu na minha sala de aula sou eu e não me interessa lá o que venha aí, o que eles venham falar (...) sabe, prá mim não me afeta, meus alunos fazem [o que ela acha melhor], é a minha postura." (Leila, professora primária)

A relação de trabalho das P-1 era uma relação pessoal com a *sua* turma de alunos e a *sua* sala de aula. Elas referiam-se freqüentemente aos "meus", ou "um meu" ao falar dos alunos: "Tem uma que foi minha até a quarta série"; "Vou ali avisar os meus".

---

[10] No estado de São Paulo, as professoras nível 1 são aquelas que atuam como professoras de classe, com alunos de 1ª a 4ª séries. As professoras nível 2, numericamente inexpressivas, são portadoras de diplomas em cursos de nível universitário de curta duração e podem atuar na 5ª e 6ª séries. As professoras nível 3 têm cursos universitários plenos e podem lecionar em todas as séries do 1° grau e no 2° grau.

Já as Professoras-3 viviam uma verdadeira despersonalização das relações de trabalho. A professora de ginásio não tinha a sua sala de aula, nem a sua turma de alunos. Nos Conselhos de Classe e nas reuniões pedagógicas com os pais, por exemplo, os estudantes eram chamados por seus números e freqüentemente as professoras não sabiam de quem estavam falando:

> *Reunião do Conselho da 5ª série C, terceiro bimestre:*
>
> *Jerusa: - Número 1: não tem problema nenhum. Número 2: tá perigando em português, né, Vânia?*
> *Vânia: - Tá.*
> *(...)*
> *Jerusa: - Número 15: esse moleque é safado, olha. Depois da recuperação, melhorou.*
> *Mário, Nice e Vânia: - É menina, a Edna.*
> *(...)*
> *Mário: - Número 21: como é que ela está?*
> *Neide: - Ela não, é ele, é Fábio.*
> *Nice: - Qual Fábio?*
> *Vânia: - O 21 é o Fábio lourinho. O 22 é o Fábio das Chagas, o que é repetente, senta ali do lado da janela.*

Para a professora de ginásio, a escola era um local de passagem, impessoal, com o qual ela fazia permanentes esforços para identificar-se. Seus espaços próprios, por exemplo, estavam reduzidos a uma prateleira de armário na sala dos professores e vi diversas dessas prateleiras cinzentas decoradas com fotografias, desenhos e recortes.

Um modelo feminino de profissional

Essas diferenças entre os modelos de professora primária e professora de ginásio podem ser explicadas pela diversidade na organização do trabalho nas séries iniciais (primário) e finais (ginásio): enquanto o trabalho típico da professora primária é o da professora de classe, que se relaciona o ano todo com uma única turma de crianças, o trabalho no ginásio se organiza por matérias, levando a professora a lidar com até algumas centenas de alunos de diversas séries e idades. O tempo, o espaço, os ritmos de trabalho e as possibilidades de autonomia e autocontrole são diferentes nestas duas formas de organização do trabalho pedagógico. Outros elementos podem ser explorados como explicação: as diferenças na idade dos alunos, exigindo relações pedagógicas diversas; a maior presença de novatas entre as professoras de ginásio; diferenças no local de

moradia, no tipo de formação pedagógica, nas trajetórias de vida e expectativas profissionais; assim como as tradições enraizadas sobre a concepção de trabalho.

Aqui interessa destacar, entretanto, um outro aspecto que aos primeiros se articula: as diferenças no grau de feminização dos dois grupos de docentes. No ginásio da escola "Gardini", havia 6 professores do sexo masculino, num total de 13, enquanto no primário havia apenas um professor entre 29 docentes. Já na época estudada por Luís Pereira e João Batista Borges Pereira, as mulheres somavam 92,8% do total de professores primários no país (dados de 1954) e apenas cerca de 43% do corpo docente de escolas de nível médio (ginásio e colegial, dados de 1959 segundo Pereira, 1969, p. 38-9). Embora as estatísticas indiquem um crescimento constante na proporção de mulheres como professoras de nível médio, sua presença ainda não chegou à maioria absoluta como se constata, pelo menos desde os anos 30, no primário[11]. Assim, se o magistério primário se constituiu, historicamente, no Brasil como profissão tipicamente feminina, o mesmo não se pode dizer do ensino nos cursos de nível médio. Parece-me, portanto, necessário investigar as relações entre os dois modelos de trabalho docente e essa diferença na sua composição sexual. Uma hipótese a ser estudada seria de que a maior presença masculina no ginásio, desde as origens da profissão, levaria a um modelo de profissional mais de acordo com a separação rigorosa entre público e doméstico preconizada como ideal em nossa sociedade.

Trabalhos desenvolvidos nos anos 80, no Brasil, por educadoras que procuraram compreender a imbricação entre gênero e magistério difundiram uma visão bastante negativa das professoras primárias, confirmando esta hipótese, porém sem estabelecer nenhuma crítica ao modelo de profissional adotado como referência. De acordo com essa visão, a presença maioritariamente feminina no primário levaria a uma concepção maternal, estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e vida familiar e percebendo-se como "segunda-mãe" ou "tia" dos alunos. Maria Eliana Novaes, por exemplo, afirma:

> Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como 'segunda mãe'. Hoje virou moda chamá-la de 'tia'. As professoras, parece, internalizaram essa perspectiva que vê a escola como um novo lar. Costumam referir-se à escola como 'a casa' (...) Ora, a professora precisa sentir-se 'em casa'. Assume o papel de 'mãe' ou de 'tia', identificando-se mais como um 'parente postiço' da criança do que como sua mestra. (Novaes, 1984, p.105-6)

---

[11] Maria Cândida Delgado Reis, por exemplo, mostra como "desde o século XIX o magistério primário já vinha se delineando claramente como um campo de trabalho feminino" no Brasil, chegando a 70% "do total de funcionários encarregados do ensino", em 1921, de acordo com afirmação do educador Lourenço Filho (Reis, 1991, p. 67 e 72).

Mais recentemente, Paulo Freire (1994) retomou a discussão desta identificação entre professora e tia, novamente enfatizando as perdas que ela pode significar em relação à identidade profissional das professoras:

> (...) aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional (...) é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (p. 11 e 12, grifos do autor)[12]

Os mesmo termos utilizados por estes autores aparecem na fala da diretora da escola "Gardini", Jerusa, professora de ginásio que nunca atuou como professora primária e se identificava com as Professoras-3 da escola:

> É difícil você prejulgar a pessoa como irresponsável, mas elas [professoras primárias] se sentem muito mais responsáveis do que o P-3, elas são muito mais mães. Eu falei: 'Professor não tem que ser mãe, a relação de chamar de tia tem que acabar, profissional é profissional. Ele tem que ter uma relação de carinho, mas tem que ser uma relação de professor e aluno, não dá prá ficar de tia.' (...) Eu posso ter uma relação de professor e aluno super amigável sem ser super-mãe. (Jerusa, professora de ginásio e diretora de escola)

Nestas falas está implícita uma crítica à competência profissional das professoras primárias, que supririam uma suposta incompetência com sua postura maternal. Guiomar Namo de Mello explicita essa crítica, ao falar do senso comum e da prática do magistério de primário:

> Quando não se sabe o que fazer, ama-se.(...) Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ele incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista. (Mello, 1987, p.117)

Com base nesse tipo de argumentação generalizou-se uma visão que opõe de forma excludente a competência profissional e um modelo feminino de prática docente no primário, o modelo mais tradicional da professora primária, onde o exercício profissional e a domesticidade estão imbricados. Não foi esse quadro de incompetência, no entanto, que observei na escola "Gardini". Algumas das professoras que demonstravam maior segurança em seu trabalho, compromisso e disposição em aprender e inovar corresponderiam totalmente ao modelo maternal de professora primária. A própria diretora Jerusa mostrou, mais adiante em sua

---

[12] Em relação à Argentina, Alicia Fernández discute a utilização da designação de "señorita" para as professoras, muito semelhante ao uso da "tia" em português (Fernández, 1994).

fala, que não havia na escola essa contraposição entre ser profissional e ter uma atitude maternal, que o problema que ela chamava de "falta de profissionalismo" estava presente em todas as séries e tinha outras raízes – a falta de uma formação pedagógica sólida e a dificuldade em selecionar profissionais, dados os baixos salários.

Isto é, embora entre as professoras primárias predominasse uma postura maternal em relação às crianças e uma maneira peculiar de enxergar seu trabalho, havia entre elas, tanto quanto no ginásio, boas e más educadoras. E o recurso à afetividade não tinha relação direta com o despreparo profissional.

Quando eram as próprias professoras primárias que falavam das suas diferenças com as P-3, professoras de ginásio, a comparação com o papel de mãe e a referência ao universo doméstico permaneciam, porém ligadas ao tipo de estruturação do trabalho (professora de classe) e à tradição do magistério primário, lembrando o professor descrito por Luís Pereira:

> P-1 é assim, o professor de 1ª a 4ª série, o professor P-1 antigo, é assim: 'Essa classe é minha, 35 alunos meus'. Então, esses 35 alunos era propriedade sua. É igual filho, que se ele aprontar uma ali fora: 'É aluno de quem, bem?' Sabe? 'Sou aluno da professora Clara.' Então é a professora Clara que não ensinou. Isso a vida toda do magistério foi assim, né? Então o aluno que tá aprontando lá fora é reflexo da professora que não ensinou. Igual o mau filho. O filho que tá jogando pedra no vizinho é que a mãe dele não tem educação. Se fosse uma 5ª, 6ª série, não é assim. 'Você é da 5ª A ou B?'. Não é a professora. (Clara, professora primária)

Diversas pesquisas têm demonstrado que a construção histórica da imagem social e da prática das professoras primárias teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora. Miriam David (1980) e Carolyn Steedman (1985), no caso inglês, mostram como o processo de feminização do magistério esteve associado não apenas a fatores econômicos e de mercado de trabalho, mas igualmente a um processo de *maternalização* do ensino primário, que tomava cada vez mais como modelo a relação mãe/filho. Por intermédio do emprego das mulheres como professoras, o ambiente familiar seria recriado no interior das escolas. Às professoras, ensinava-se a desenvolverem em sua atividade profissional as aptidões consideradas adequadas às "boas mães".

Em relação à França, Elizabeth Badinter, ao discutir a formação de nosso atual conceito de maternidade, oferece inúmeros exemplos de como as imagens de boa mãe e de boa professora estão imbricadas, surgindo de uma mesma matriz, a imagem de mulher dotada pela natureza para a educação das crianças (compreendida especialmente como sua formação moral). Ela cita as palavras de um diretor de escola normal, no ano de 1870: "a mãe deve ser a primeira professora de seus filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos." (Pécaut, F. apud Badinter, 1985, p.264)

No Brasil, apenas muito recentemente alguns estudos têm se preocupado em investigar, nesse sentido, as relações entre o trabalho doméstico, a maternagem e o ofício de ensinar (Piza, 1992; Rosemberg, 1992). Do ponto de vista histórico, Eliane Marta Teixeira Lopes mostrou a superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico brasileiro:

> A verdade dada pela história é a de que houve – sempre, mesmo quando ainda não se podia falar em feminização do magistério – uma forte associação entre o trabalho docente, quando exercido pela mulher, e a maternidade. Ao longo do tempo, foi como mães espirituais, ou como mães intelectuais ou como mães *tout-court*, que esperou-se que as mulheres assumissem a tarefa docente. (1991, p. 37)

Sobre os discursos e as formas atuais da prática educacional nas escolas, quase nenhum material empírico foi levantado. Em vista disso, algumas das afirmações feitas correntemente talvez devessem permanecer como interrogações: até que ponto essa *maternalização* do ofício de professora contribui para dificultar a construção de uma identidade profissional clara? De que maneiras ela é constantemente reforçada por discursos oficiais interessados na manutenção dos baixos salários e precárias condições de trabalho da categoria, por meio do apelo à abnegação e ao espírito de sacrifício? Até que ponto as professoras conseguem perceber-se como portadoras de conhecimentos adquiridos para a educação de crianças, conhecimentos que ao mesmo tempo vão além de sua formação técnica escolar e não decorrem naturalmente de sua feminilidade?

Acredito que é necessário olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito do que a maioria das pesquisas acadêmicas. Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional historicamente construído e culturalmente associado à masculinidade. Estudos recentes sobre a identidade masculina começam a colocar em questão esse modelo, a mostrar que também ele é socialmente construído e que a separação nele proposta tem um custo para as personalidades masculinas. Um bom exemplo, é o trabalho de Sócrates Nolasco (1993), que afirma: "O trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada." (p. 50)

O estudo do trabalho das professoras precisa levar em consideração os modelos de feminilidade acionados na construção da identidade profissional das professoras primárias e, percebendo os efeitos dessa presença, não tomá-los como negativos *a priori*. Não se trata de desconhecer que a mistura entre doméstico e público, assim como a preocupação com os sentimentos e a afetividade fazem parte das atribuições femininas dentro da divisão e hierarquia socialmente estabelecidas entre os sexos. Essa postura personalizadora certamente não significa uma ruptura das subordinações de gênero. Todavia, acredito que ela não deve ser avaliada a

partir de um modelo pretensamente racional ou técnico de trabalho docente, um modelo que idealiza a impessoalidade dos espaços públicos masculinos e que opõe algum tipo de profissionalismo à informalidade e personalização.

A meu ver, a atuação das professoras primárias deve ser encarada como um modelo de trabalho docente arduamente construído ao longo da história do magistério e da história do trabalho remunerado das mulheres; uma forma de organizar as tarefas e relacionar-se com os alunos marcada pelos modelos de feminilidade em circulação em nossa cultura; uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho nas escolas, que pode conter formas de resistência ao controle externo e às restrições sobre a autonomia da professora.

Talvez aquelas que se identificam como "tias" não estejam deixando de lutar por seus direitos e sua autonomia de trabalho, mas apenas fazendo-o de outras formas, diferentes da preconizada pelos sindicatos e outros organismos mais afeitos à esfera pública. Não poderá ser assim interpretada a oposição da professora Leila a tudo que "vem do lado externo"? Uma vez fechada a porta da sala de aula, ela pode dispor com autonomia de seu tempo, seu espaço, seu ritmo e formas de trabalho, ao contrário das professoras do ginásio da mesma escola, submetidas a um horário preestabelecido e muito mais sujeitas ao ritmo da sirene a cada 45 minutos e à interferência dos técnicos e especialistas.

Ao mesmo tempo, a despersonalização das relações entre as educadoras e delas com os alunos, conforme pude observar nas séries ginasiais da escola "Gardini", não terá algo a aprender com a postura maternal de suas colegas do primário? Por um lado, não podemos esquecer que a *maternalização* do ensino primário não significa apenas a introdução de "bons sentimentos" na sala de aula, mas também toda a carga de autoritarismo e culpabilização, toda a mistura ambígua de amor e ódio que o modelo de maternagem vigente carrega[13].

Por outro lado, há indícios de que a maneira pessoal e afetiva de ser profissional desenvolvida pelas professoras primárias pode ser vista como um antídoto contra a despersonalização e o descompromisso que atualmente minam a qualidade da educação oferecida em nossas escolas. Realizando pesquisa etnográfica entre professoras mexicanas, Etelvina Sandoval Flores (1992) encontrou também a presença da maternagem, não apenas nos discursos, mas em sua prática docente, traduzida numa "disposição particular para a atenção a sua classe, na qual se privilegiam aspectos como a formação de hábitos ou atitudes" (p. 67). Essa autora mostra a ambigüidade de significados dessa referência que, de reafirmação das atribuições mais tradicionais das mulheres em nossa sociedade, pode transitar para uma estratégia de autovalorização profissional, uma vez que essas professoras eram reconhecidas pelas comunidades onde atuavam como

---

[13] Muitos estudos têm abordado nosso atual modelo de maternidade, mostrando sua historicidade e os processos sociais de sua construção (Badinter, 1980; Novelino, 1989; Chodorow, 1990).

profissionais dedicadas. E mostra igualmente como essa postura maternal pode redundar em benefícios para a educação, pelo sentido que carrega de responsabilidade e compromisso com as crianças, levando as educadoras a buscar uma maior capacitação técnica e a um grande empenho na realização de suas tarefas.

Enfim, não creio que as "tias" sejam incompetentes pedagogicamente, nem dóceis a todo controle e exploração de seu trabalho. Acredito antes que suas formas de competência e incompetência, de luta e de passividade não correspondem aos modelos aos quais têm sido comparadas. Sua forma de atuação, combinando referências domésticas e referências públicas, não as faz menos profissionais, e sim, profissionais diferentes, profissionais no feminino, com toda a carga contraditória de subordinação e de contestação que isso significa.

Afetividade, medo e silêncio

Embora a dedicação à escola – em geral significando trabalho fora do período regular – fosse uma característica bastante generalizada entre as profissionais da escola "Silvio Gardini", havia maneiras diferentes de ser dedicada. Para as professoras primárias essa dedicação estava muito estreitamente associada àquela relação afetiva, maternal com seus alunos. Era, principalmente, uma dedicação "aos *meus* alunos", mais do que à escola como um todo, ou à profissão, ou a um ideal. Elas não se furtavam a um envolvimento pessoal com suas turmas, carinhoso ou agressivo, de alegria ou frustração, de orgulho ou desânimo.

A afetividade, o crivo emocional e pessoal – referências características do universo doméstico e associadas à feminilidade – pareciam vir em primeiro plano, nessa visão de mundo onde a abstração subordinava-se à emoção. Chamou-me a atenção, por exemplo, numa entrevista, o número de vezes em que uma professora primária jovem repetiu o adjetivo "gostoso", afirmativa ou negativamente, para qualificar desde a escola até sua participação sindical, incluindo o clima em sua sala de aula e sua experiência na faculdade. Noutros momentos, vi questões que para mim pareciam bastante amplas serem "traduzidas" em termos de relações pessoais, como no seguinte trecho da entrevista com a professora Maria Alice:

> *Pergunta: Como você vê as diferenças entre os períodos na escola?*
> *Maria Alice: Diferença no relacionamento? Você fala assim ... de gente? De manhã tem gente legal, tem gente ótima ...*

As relações entre educadoras tendiam a ser sempre pessoais:

A gente se acostuma muito, a turminha ali é muito boa, mesmo assim como amigos, não só como amigos assim de trabalho, mas fora. Se a gente tem algum problema, tá todo mundo ali, pronto. Eu acho isso muito importante (Soraya, professora primária)
A Jerusa [diretora], eu acredito também que porque ela fica aqui na escola mais a parte da manhã, a parte da tarde só na quarta [feira]. Então, o que eu sinto falta é um contato mais pessoal direção/ professores. (Deise, professora primária)

Enfim, a intuição e a afetividade eram elementos estruturantes da visão de mundo dessas professoras. Eu diria mesmo que elas antes de mais nada sentiam o mundo.

Ao afirmar essa predominância do emocional e pessoal sobre o abstrato e formal não estou desqualificando a visão de mundo dessas mulheres, uma vez que não pressuponho a superioridade de um enfoque sobre o outro. Apenas quero afirmar essa diferença, tão característica da divisão de gênero em nossa sociedade, em que o modelo de feminilidade predominante está associado à vida no lar e à vivência do afeto e de relações primárias e informais (Chodorow, 1979, 1990). E quero apontar que muitas das interpretações, atitudes e soluções encontradas por essas professoras diante de seus alunos e de sua prática na escola são incompreensíveis fora desse marco de referência.

Dentre os sentimentos que marcavam essas mulheres, um foi ganhando cada vez mais importância para mim, na medida em que convivia com elas: o medo. As palavras medo ou seu eufemismo receio, repetiam-se em circunstâncias as mais variadas:

Na sala dos professores, comenta-se de uma tesoura que sumiu na escola e 'deu a maior confusão'.
Professora primária: 'Eu agora nem pego mais a tesoura da escola, eu tenho medo. Tou trazendo de casa uma tesoura na bolsa.' "
"Tenho medo de ir lá no centro [de São Paulo] sozinha, já me perdi uma vez. Pegar o trem, o metrô. Não conheço direito." (professora primária, em dia de manifestação sindical).
"A gente já procura se calar mais. (...) Não sei se é medo de de repente falar e um colega ir contradizer o que você disse." (Soraya, professora primária)
"Então quando eu vim, eu substituí uma professora que tava doente, peguei uma 1ª série e 1ª série eu acredito que é uma das séries que te traz maior responsabilidade. Eu fiquei, assim, realmente com um pouco de medo. (Deise, professora primária)

O medo, compreensível e humano na maioria dessas situações, adquiria contornos irracionais e ameaçava cristalizar-se como postura diante do mundo. Em alguns momentos, o medo paralisava as professoras, deixava o grupo todo na defensiva, especialmente diante de novas propostas ou críticas a seu trabalho. Em

algumas professoras a dificuldade em aprender – e ensinar – parecia estar diretamente ligada ao medo do novo, de correr riscos, lidar com o desconhecido.

Essa postura defensiva e conservadora se expressava na atribuição aos outros de todos os problemas e críticas que eram levantados. Este *outro* podiam ser as famílias dos alunos, as outras escolas, os especialistas da Delegacia de Ensino, a situação geral da educação, outras professoras ou até um outro período da própria escola. E, em geral, a acusação ao *outro* era feita de forma a deixar as professoras numa situação de vítimas passivas das circunstâncias, o que lhes tirava, ao mesmo tempo, a responsabilidade e a perspectiva de agir sobre a situação. Numa reunião do primeiro período, por exemplo, diante de críticas levantadas pela diretora, foram acusados a Delegacia de Ensino, as condições de trabalho, "outras professoras, que já nasceram aposentadas" e chegou-se a criticar longamente as professoras do segundo período, que não estavam presentes. Em algumas histórias de vida, certas decisões fundamentais, como a entrada para o magistério, mudanças de cidade ou de bairro, eram atribuídas sempre a outros e a professora acabava parecendo quase uma vítima de sua própria vida:

> *Aí, quando eu casei, o meu marido falou: 'Mas você estudou, vai dar aula' [riso]. 'Vai dar aula'. E eu nem tinha trabalhado.(...) Agora, 'você vai cuidar da casa e vai ficar fazendo o quê o resto do tempo? Então pelo menos você vai trabalhar.' Aí eu fui, né? (Clara, professora primária)*

As próprias professoras, no entanto, ou algumas dentre elas, mostravam caminhos para romper com esse círculo de medo-defensiva-acusação-vitimização-passividade-medo. Na mesma reunião em que tanto se acusava os outros, por exemplo, uma professora fez uma declaração corajosa e extremamente sutil:

> *Encerrado o tema, Elisete pede a palavra: 'Jerusa, eu queria que você me desse três minutos para eu falar de um caso que eu tenho remorso'. Ela conta o caso de um aluno que faltou durante 45 dias e acabou sendo reprovado com ela em matemática. Ela diz que se arrepende dessa reprovação e considera que foi um erro o tipo de prova que elaborou.*

A declaração surpreendente de Elisete, em tom de autocrítica e cujo conteúdo não tinha relação direta com os temas discutidos, pareceu-me uma crítica profunda e apropriada à reunião, onde até aquele momento ninguém assumira qualquer erro próprio, embora tivessem feito muitas críticas fundamentadas a instâncias superiores da burocracia escolar e às condições gerais de ensino.

A grande insegurança revelada pelas professoras, assim como sua dificuldade em envolver-se em qualquer processo de avaliação de seu trabalho, parecem estar relacionadas à precariedade de sua identidade profissional. Como mulheres, mesmo atuando numa profissão hoje muito feminizada, elas incorporam quase

sempre as mensagens de inadequação do sexo feminino às atividades profissionais assalariadas. Especialmente fora de suas salas de aula, espaço que vivenciavam como privado, as professoras primárias mostravam-se medrosas, inseguras, como se sua presença fosse inadequada em todos os lugares que consideravam como públicos. Em relação à avaliação de seu trabalho, elas pouco podiam contar com sua formação técnica para o magistério, quase sempre precária e muito referida à domesticidade e maternagem. No exercício da profissão, encontravam péssimas condições de trabalho e eram socialmente desprestigiadas, consideradas como profissionais de segunda categoria, missionárias ou diletantes. Assim, elas questionavam com muita freqüência sua própria capacidade e competência e eram profundamente vulneráveis a toda crítica a seu trabalho.

Dentro de seus referenciais, as principais soluções para romper o medo e experimentar o novo vinham também associadas à afetividade e ao convívio pessoal:

> *No ano passado, com a greve, o grupo aqui da escola era outro, as meninas do 3º [período] eram outras, era um grupo assim super-gostoso. Nós íamos em todas as assembléias, todo mundo ia junto, era um grupo super-legal, gostoso, todo mundo ficava sempre junto e isso unia realmente o pessoal. E a cada dia que passa você vai se conscientizando cada vez mais, um pouquinho mais e você vai aprendendo a não ter tanto medo. (Deise, professora primária)*

A professora Leila comentou sobre a importância de sua participação freqüente em encontros e congressos sobre educação, em vários pontos do país, para os quais sempre procurava convidar outras colegas. Eram momentos de contato com coisas novas, idéias e situações diferentes, indo além da vida caseira. Ao falar do rompimento de sua rotina doméstica, ela nos mostra ao mesmo tempo a estreiteza da vida diária dessas professoras, não muito diferente da vida das demais donas-de-casa, moradoras na periferia:

> *Então eu tenho tentado conquistar outras pessoas prá ir com a gente. Porque muda a cabeça, sabe? As pessoas parece que vêm mais animadas. Apesar da gente gastar dinheiro da gente ... Mas a gente acaba aproveitando isso, vem com idéias novas. E fica no alojamento, dorme no chão. É uma experiência diferente. E isso acrescenta muito prá gente, acrescenta demais na vida da gente. (Leila, professora primária)*

Outra característica marcante das professoras primárias da Escola "Gardini" era o silêncio. A maioria delas nunca se pronunciava em reuniões ou conversas em grupos maiores, restringindo-se a falar em tom baixo com as colegas sentadas mais próximas enquanto uma ou duas mais falantes expressavam-se pelo grupo todo. Aparentemente elas abdicavam de disputar poder e influenciar decisões, ao mesmo

tempo que se desobrigavam de um posicionamento claro nas disputas. Fátima, ex-diretora da escola, assim se expressou quanto às professoras primárias:

> *Olha, o P-1 é um problema na escola. A participação dele é menor? Eu não sei. Ele fica assim, mais de lado, ele não vai fundo. Porque o P-3 ou ele te boicota, briga, xinga, ou ele está ali junto com você. Não noto muito isso em P-1. Então o P-1 é uma incógnita, realmente. (...) É uma participação fria, assim como se você não estivesse muito empolgado. Eles não querem se envolver muito com as coisas. Eles querem ficar neutros, é o termo que eles falam. (Fátima, ex-diretora)*

Na verdade, pareceu-me que esse alheamento e o silêncio eram menos uma abdicação do poder do que uma estratégia associada à feminilidade, em nossa sociedade, para resistir ao poder sem enfrentá-lo diretamente: "A gente prefere fazer e não falar. Falar é muito difícil." (Patrícia, professora primária)

Dispondo de razoável autonomia em suas salas de aula, tendendo a perceber a escola como um conglomerado de classes relativamente independentes e sentindo dificuldades em discutir e posicionar-se em grupos maiores, as professoras primárias em geral ouviam as discussões, as decisões, votavam se necessário e depois faziam o que achavam correto. O seu silêncio dificilmente significava concordância, resignação ou mesmo impotência. Em geral ele significava desinteresse ou até desprezo por aquelas disputas, cujos resultados – elas podiam antecipar – pouco influenciariam seu trabalho. Para elas, as reuniões e os grupos com muitas pessoas apareciam como instâncias da esfera pública, onde elas se sentiam pouco à vontade, mesmo quando a maioria eram mulheres. Suas salas de aula, ao contrário, podiam ser apreendidas como parte da esfera doméstica, como extensões de seus lares e ali elas pareciam sentir-se à vontade e exercer plenamente sua autonomia.

As funcionárias

Quase sempre são esquecidas nas descrições ou análises sobre escolas públicas, as funcionárias de apoio, aquelas que atuam na limpeza, cozinha e secretaria das escolas[14]. Por essa razão me detenho numa descrição mais detalhada de seu trabalho e de seus pontos de vista sobre a escola.

Do total de 60 profissionais que atuavam na escola em junho de 1990, 16 eram funcionárias, assim distribuídas: 4 auxiliares de serviço (antigas serventes), 3 merendeiras, 1 zelador, 1 cantineira, 4 inspetoras de alunos, 2 escriturárias e uma

---

[14] Uma exceção recente é o estudo de Vitor Henrique Paro (1995), onde o trabalho dos funcionários é totalmente incorporado à discussão sobre a escola e seu funcionamento.

secretária. Além dessa diversidade de funções e posições hierárquicas, o grupo se dividia em diferentes tipos de contratação. Metade eram funcionárias do Estado, divididas entre efetivas (2) e temporárias (6), mas de toda forma dispondo de algumas vantagens do serviço público estadual. Três eram de convênio em que o governo do Estado de São Paulo repassava verbas para a Associação de Pais e Mestres, em nome da qual eram contratadas as funcionárias (por dois anos renováveis), com salários muito baixos, freqüentemente menores que um salário mínimo. As três merendeiras eram contratadas pela Prefeitura Municipal, que, utilizando-se de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, era responsável pela merenda nas escolas estaduais localizadas no município. Já a cantineira tinha apenas um contrato de arrendamento da cantina junto à Associação de Pais e Mestres e o zelador era funcionário da Polícia Militar, recebendo em troca de seu trabalho na escola a utilização da moradia ali existente.

Assim, se tomássemos como base a situação de trabalho e contratação, poderíamos considerar as funcionárias como um grupo extremamente diversificado. Algumas informações obtidas por meio de questionário de caracterização, no entanto, permitiram perceber que o grupo possuía homogeneidade quanto a outros aspectos. A quase totalidade morava na área atendida pela escola. E todas as 10 funcionárias com filhos em idade escolar os mantinham em escolas públicas, 7 delas com pelo menos um filho na própria Escola "Gardini". Entre as que não tinham filhos em idade escolar, havia casos em que os netos ou irmãos estudavam na "Gardini".

As funcionárias eram, portanto, o grupo mais fortemente ligado ao bairro e às famílias dos alunos, com as quais compartilhavam sua situação sócio-econômica e de moradia, além da própria situação de mães e parentes de alunos. Assim, elas se colocavam numa posição ambígua em relação à escola, às vezes agindo como membros da burocracia escolar, mas mais freqüentemente atuando como parte da comunidade atendida pela escola.

Quanto à participação nos organismos formais de poder (Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres), era expressivo o número de funcionárias que nunca havia participado: 56% (9 em 16). As observações indicaram que um pequeno número de funcionárias estava próximo dos centros de decisão e poder, desfrutando da amizade e da confiança da direção da escola, enquanto a grande maioria sentia-se muito excluída. A presença nos organismos formais, da maneira como se dava, pouco contribuía para alterar esse quadro. Perguntada sobre as eleições daquele ano para o Conselho de Escola, Dona Elisa, auxiliar de serviços e uma das funcionárias mais antigas da escola, me explicou:

> *Um escolhe o outro, entre os funcionários um escolhe o outro. (...) Esse ano foi assim: precisava de ... ah, não lembro quantos funcionários que era. Aí eles [diretora e secretária] vieram perguntar prá mim: a senhora continua? Eu falei: continuo. Aí, continuei, né? (Elisa, auxiliar de serviços)*

Em geral, as duas representantes das auxiliares de serviço (antigas serventes) sentavam-se juntas nas reuniões do Conselho, falavam muito pouco e quase sempre sobre assuntos do seu próprio trabalho. Entre o conjunto das funcionárias, era muito baixo o nível de informação sobre o funcionamento do organismo, os mecanismos de representação ou mesmo quem eram os representantes.

Na verdade, as funcionárias da merenda e limpeza formavam uma escola à parte, isoladas do que chamavam de "ala administrativa" e com poucos contatos com as professoras. Proibidas de freqüentar a cozinha e a secretaria, as auxiliares de serviço reivindicaram o uso de um antigo banheiro, sua "salinha", onde se trocavam, tomavam café, almoçavam e conversavam durante intervalos no serviço. E era desse ângulo, a partir dos fundos, que enxergavam a escola: o banheiro, a cozinha, a limpeza, o espaço. Nas suas falas, o pedagógico tinha um papel extremamente secundário, substituído pelo controle:

> *A Leila é tarimbada, ela tem controle sobre a classe. O ano passado, a gente tinha que varrer aquela classe direto, que eles ficavam jogando papel pela janela. Agora, quando ela sai não tem um papel jogado no chão. (Taís, auxiliar de serviço)*

> *O banheiro lá de cima, você não imagina como está. Os grandes da noite fazem a sujeira e os pequenininhos de manhã é que pagam. Deixamos o banheiro trancado, porque não tem condições de usar. [Está faltando água] Quando Dona Jerusa [diretora] chegar eu vou mostrar prá ela. Precisa dar um jeito nisso. É barro prá todo lado, arrancaram um tanto assim de azulejo, urina no banheiro todo. E isso quando a gente não encontra cocô na pia, calção com cocô jogado, um horror! (Dona Nazaré, auxiliar de serviço)*

Mesmo quanto às aulas, os eixos da compreensão e da prática dessas funcionárias eram o tempo e o espaço e não o conteúdo pedagógico. Quando me espantei porque uma inspetora redistribuía, entre as outras classes, alunos de uma professora que faltara, ela me respondeu que havia vagas porque em dias de chuva muitos alunos faltavam. Na verdade, eu estava preocupada com o ensino, as atividades que seriam desenvolvidas em cada classe, e não com a existência de carteiras vagas. Outra inspetora, quando falava de sua atividade tomando conta de classes do ginásio em aula vaga, só tinha condições de preocupar-se em como passar o tempo:

> *E é cansativo ficar duas aulas com eles. Eu falei com a Neide [assistente]: é uma injustiça que vocês fazem com a gente, porque cansa. Se a gente tivesse uma matéria, a hora passa. Agora você ficar 45 minutos... (Joana, inspetora de alunos)*

As funcionárias ligadas à secretaria, por sua vez, viam a escola a partir da escrituração, da papelada e das comunicações formais, também colocando em segundo plano os aspectos pedagógicos: "Explicando o funcionamento da escola, Amália (secretária) fala da importância da secretaria: 'A escola pode funcionar sem os professores, sem os alunos, mas não pode funcionar sem a secretaria. Se os professores param, por exemplo, numa greve, a secretaria pode continuar trabalhando. Mas se nós paramos, eles acabam tendo que parar.' "

Embora o trabalho dessas funcionárias não tenha como centro a relação de ensino-aprendizagem, é inegável que elas cumprem um papel relevante no processo de socialização dos alunos, aquele processo mais amplo de transmissão de valores e atitudes. Essa dimensão de seu trabalho, entretanto, é negada no cotidiano escolar, até mesmo pelas próprias funcionárias. Esse não reconhecimento do caráter educacional de sua atuação reforça o pressuposto de que elas não precisam de nenhum tipo de formação prévia ou permanente. É o que questiona, com muita propriedade, uma mãe de alunos:

> *Os funcionários da educação deveriam ser pelo menos melhor preparados. Não é porque ela é faxineira da escola, que ela não mereça um curso qualquer de como tratar com o aluno, de como ela se relacionar com o aluno. Porque às vezes, a merendeira ou a faxineira da escola tratam o aluno como se ela estivesse tratando qualquer criança que ela tivesse encontrado. E ela lida com educação! Então o exemplo vem de cima, deveria partir deles. Todo o pessoal que lida com aluno, não é só professor que tem que ficar fazendo reunião pedagógica prá saber como é que... sabe? Eu acho que deveria haver todos.." (Lucília, mãe de alunos)*

Na falta desse aprendizado formal, elas recorriam aos conhecimentos adquiridos durante sua socialização como mulheres e certamente encontravam, em sua bagagem de preparação e exercício da maternagem, referências para lidar com as crianças, concepções de educação, infância, disciplina, etc.

Mesmo do ponto de vista estrito de suas ocupações específicas – merenda, faxina, secretaria – há uma pressuposição geral de que elas não exigem algum tipo de conhecimento previamente adquirido, como se o *saber fazer* de cada uma delas fosse espontâneo. Mais uma vez, essas mulheres sem nenhuma preparação técnica formalizada recorriam à socialização que as havia preparado para o trabalho doméstico. Onde a merendeira aprendeu a cozinhar? Onde as auxiliares aprenderam a limpar banheiros, encerar, varrer, enfim, todo o serviço de limpeza da escola? A invisibilidade desses conhecimentos adquiridos informalmente ao longo de toda uma vida, acaba por acentuar a desvalorização social desse tipo de ocupação, considerada "sem qualificação".

Quando conheci um pouco melhor as funcionárias, suas histórias, seus problemas e perspectivas, pude perceber que a maioria das professoras e a direção da escola pouco sabiam a respeito dessas mulheres e dos casos que elas haviam me

contado. Evidentemente, isso dificultava que seus pontos de vista fossem levados em conta na administração da escola e até mesmo simples informações tinham dificuldade em circular:

> *Outro dia mesmo eu precisei falar com a professora e a professora da minha filha não sabia que eu era funcionária da escola. Ela se surpreendeu quando falei que era funcionária da escola. (Dona Elisa, auxiliar de serviços)*

Na sala dos professores, os comentários em relação às funcionárias eram em tom de superior para subordinado e, em geral, envolvendo reclamações. Reclamava-se do mau humor das merendeiras e inspetoras de alunos, reclamava-se que elas não cumpriam bem suas tarefas e mesmo que elas não cumpriam os rituais adequados à sua posição hierárquica na escola:

> *Uma inspetora de alunos passa perto da janela gritando com uma criança e a professora Clara comenta como ela é mau humorada: 'Se já tá assim no início do ano, imagina no final. Outro dia ela entrou na minha classe sem pedir licença. Imagina! Eu vou reclamar com a Neide' [assistente de direção].*

O tipo de trabalho que exerciam e o valor simbólico a ele atribuído na sociedade como um todo estavam na base dessa posição hierárquica das funcionárias. As merendeiras e auxiliares de serviço chegavam a manifestar vergonha do próprio trabalho. Algumas professoras preocupavam-se em valorizar essas tarefas diante das colegas e dos alunos, mas não se tratava de uma política deliberada e coletiva, correndo o risco de ser interpretada como fornecimento de mão de obra gratuita ao Estado ou favorecimento às funcionárias:

> *No ano passado tinha um professor que, na aula vaga, dizia pros alunos, quem quisesse, pegasse o material aqui com a gente e limpasse a classe, que era prá eles mesmos. Eles foram acostumando, vinham sempre. Agora, tinha uma professora que entrava na classe, ia dizendo: 'O que é isso? Vocês não têm que fazer isso, que o estado paga funcionário prá fazer a limpeza'. Então, um dizia, o outro desdizia. (Dona Marta, merendeira)*

Dessa forma, transmitiam-se aos alunos e alunas as bases para a aceitação dessas posições subalternas como desqualificadas e naturalmente ocupadas por mulheres.

Em geral, a relação entre professoras e diretoras, de um lado, e funcionárias, de outro, seguia o padrão das relações entre donas de casa e empregadas domésticas. Luís Pereira fez a mesma observação na escola primária que analisou:

> A posição inferior das serventes, em relação à dos professores e diretor, não resulta apenas da baixa posição ocupada na hierarquia intra-escola, mas também e

> principalmente do seu status socio-econômico total. Por isso, a representação da 'boa' servente tem muito da concepção sobre a 'boa' empregada doméstica. (Pereira, 1967, p.86)

O que o autor não enfatiza é que, mais uma vez, é a partir das referências construídas no universo doméstico que as relações se estabeleciam na escola, levando ao padrão patroa-empregada doméstica e não a outro padrão hierárquico qualquer.

A distância sócio-econômica entre as professoras e as serventes na escola estudada por Pereira era maior do que na Escola "Gardini", em 1990, devido ao permanente rebaixamento salarial enfrentado pelas professoras nas últimas décadas[15]. Mesmo com essa aproximação nas condições de vida, no entanto, a distância simbólica permanecia muito semelhante: as professoras exigiam respeito por parte das funcionárias como subordinadas, fiscalizavam e criticavam seu trabalho e consideravam natural que elas lhes prestassem serviços pessoais, não previstos em suas funções formalmente estabelecidas, como preparar-lhes refeições ou dar recados em casa.

Ao dar ordens e exercer fiscalização e controle, Jerusa, a diretora, agia em conformidade com o modelo hierárquico de administração escolar em vigência nas escolas estaduais[16]. Pude observar omissões, desorganização e fugas ao trabalho por parte das funcionárias os quais, dentro deste padrão de administração, justificavam os controles exercidos pela diretora e sua assistente. Além disso, Jerusa implantou na escola uma organização do trabalho mais formalizada do que a existente até o momento de sua posse e procurou deixar as normas e direitos mais explícitos. No entanto, essa formalização se combinava com conteúdos de desvalorização do trabalho e da própria capacidade das funcionárias, que pareciam decorrer de uma identificação entre essas funcionárias e sua concepção sobre as empregadas domésticas:

> *Jerusa diz que quer ir ver a merenda porque, 'com esse calor', mandou a merendeira fazer o leite e colocar no freezer, que foi consertado ontem. 'Só uma meia horinha, prá refrescar. Imagina servir leite quente com esse calor, à tarde! Mas como elas não sabem nada [expressão de desprezo] preciso ir lá ver se não vai sair uma pedra de gelo, esses meninos pegarem uma pneumonia.' (Jerusa, diretora)*

---

[15] Apenas nos últimos 25 anos, o valor real do salário médio dos professores da rede estadual teve uma redução de cerca de três quartos, de acordo com o DIEESE. O salário das serventes, muito próximo do mínimo, sofreu redução menos acentuada.

[16] As atribuições, direitos, deveres e normas de trabalho dos funcionários estão estabelecidos basicamente no Regimento Comum das Escolas Estaduais.

Tendo tido oportunidade de observar as relações da diretora com sua empregada doméstica, dentro de sua própria casa, constatei a semelhança nos termos e atitudes com que ela se dirigia às funcionárias subalternas da escola, em geral usando expressões como "eu mandei", "exijo", "não admito", "eu não quero". A concepção de Jerusa sobre as empregadas domésticas se explicitou também numa ocasião em que ela, contando um caso, afirmou que uma mulher a recebera mal, "como se eu fosse a empregada doméstica dela".

Provavelmente esse padrão de relacionamento patroa-empregada, tão antigo no interior das escolas, tão fortemente enraizado na sociedade brasileira como um todo e tão característico da relação entre mulheres dos setores médios e mulheres da classe trabalhadora no Brasil, estava na base das dificuldades em promover a união sindical entre professoras e funcionárias das escolas. Essas dificuldades no relacionamento entre o sindicato dos funcionários (Afuse) e o sindicato dos professores (Apeoesp) são relatadas por um professor, militante sindical e um dos que mais procurava valorizar o trabalho das funcionárias:

> A gente às vezes tenta discutir a questão da unificação da Afuse com a Apeoesp e eles [as funcionárias] colocam que eles de uma certa maneira não concordam com esse tipo de coisa. (...) Acha que a Apeoesp tem as suas reivindicações e a Afuse as dela. Eu acho que nós estamos todos no mesmo barco, mas eles não concordam, sabe? (Mário, professor de ginásio)

Além de revelar a dificuldade dessa concepção sindical em lidar com as diferenças, particularidades e pluralidade de interesses imediatos no interior do grupo dos que "estão no mesmo barco", essa fala do professor Mário nos mostra quanto o discurso sindical, referido ao universo público das relações formalizadas e impessoais passava distante do quadro de referências daquelas mulheres. Não apenas nessa questão da unificação, mas em inúmeras situações presenciadas na Escola "Gardini", pude observar o desencontro entre os referenciais e as linguagens faladas por militantes sindicais e as demais educadoras.

Um outro olhar para o trabalho docente

Tomar a escola de Ensino Fundamental como uma instância social em que as esferas pública e doméstica estão articuladas, entram em choque e se combinam de diferentes formas, mostrou-se um ponto de vista rico na análise da identidade profissional das professoras. Esta perspectiva permite explicar algumas de suas posturas ambíguas como trabalhadoras assalariadas ao mesmo tempo sempre referidas à vida doméstica e às relações familiares.

Muitos aspectos negativos dessa mistura entre público e doméstico têm sido ressaltados: a substituição de uma competência técnica pela simples dedicação amorosa; o uso ideológico dessa postura para desmobilizar organizações coletivas de professoras e facilitar a aceitação de baixos salários; a indefinição de funções entre os profissionais da escola; a invasão de relações típicas do universo doméstico numa instância de caráter público. Especialmente este último aspecto parece estar contribuindo para dificultar a construção de uma escola universalista e afeita aos princípios da cidadania, uma vez que pode reforçar as dimensões perniciosas da personalização e da informalidade, desembocando em favorecimentos, discriminações e privilégios.

Se estes aspectos não podem ser negados, certamente eles devem ser relativizados. Em alguns casos, eles só aparecem como negativos se estamos comparando a escola e as professoras com um padrão considerado positivo e esse padrão é que precisa ser questionado, levando-nos a uma revisão dos nossos conceitos de bom profissional, de competência, de docilidade ou militância e de relações profissionais adequadas.

O tipo de evidência empírica de que dispomos, permite afirmar que a personalização das relações no interior da escola pode estar contribuindo na neutralização da burocratização e ritualização das relações entre os agentes pedagógicos, e deles com os alunos e os pais. Pudemos observar como emoções, afetos, sentimentos e personalização rompem quotidianamente com a impessoalidade nessas relações, como relatam essas professoras:

> *Eu brinco com as minhas crianças, é... mesmo fora de sala de aula, com os pais, tenho muito contato pessoal. Eu tive alunos nessa escola... hoje, nós somos amigos íntimos, sabe, de ir lá em casa. Eu acho super-gostoso isso, jóia. (Dayse, professora primária)*
>
> *A nível individual com a gente, eles [pais e mães de alunos] reclamam. Que nem meu caso, eu tenho muitos pais que são meus no ginásio e foram meus no primário. Então, você se cruza, eles comentam, às vezes até fora da escola. (Maria Alice, professora de ginásio)*
>
> *Então eu acho assim: quando ela [mãe de alunos] vai pôr o filho na 1ª série, elas têm certas preferências pelas pessoas que moram lá [próximo à escola], não sei se porque já conhecem mais a pessoa ali, está mais certo, qualquer problema sabe onde é a casa, onde ela vai... eu acho que elas procuram aquela turminha ali que elas conhecem. (Soraya, professora primária)*

Mais do que os contatos formais, é nesses encontros baseados na amizade ou na vizinhança que circulam notícias, queixas, cumplicidades. Assim, o que chamamos de estilo doméstico de escola, caracterizado pela informalidade, o improviso e a indefinição de atribuições, pode trazer relações mais personalizadas para o funcionamento cotidiano das escolas.

Quanto às relações entre professoras e funcionárias, a referência à relação doméstica entre patroa e empregada parece ser mais um elemento de desqualificação das funcionárias e de seu trabalho. Uma postura de valorização social de todos os tipos de trabalho e de unificação de todos os profissionais da escola em torno a lutas sindicais ou educacionais deverá levar em conta essa referência e a necessidade de superá-la. Certamente terão pouco efeito discursos que falem de unidade sem buscar a superação dessas hierarquizações no cotidiano.

Muitos outros aspectos, entretanto, permanecem em aberto, alguns deles de importância central. É caso das conseqüências da *maternalização* da docência – especialmente encontrada nos ensino primário – sobre o processo pedagógico. Temos indicações de que a postura maternal pode fazer parte de uma atitude de compromisso e dedicação aos alunos. Certamente ela não é contraditória com a posse e a ampliação de qualificações e competências técnicas. Mas pouco sabemos sobre seu peso na relação pedagógica, sobre sua influência na construção de identidades de meninos e meninas, sobre sua eficácia para o ensino e a aprendizagem.

Outras questões importantes que podem ser melhor esclarecidas a partir dessa perspectiva são a participação política e sindical das professoras primárias, suas formas de inserção ou não nas instâncias públicas de exercício da cidadania e do poder político. Será preciso indagar da capacidade que sindicatos e partidos políticos têm tido de ser significativos para mulheres que se identificam tão precariamente como assalariadas e cidadãs e que mostram grande dificuldade no uso da palavra em espaços públicos.

No âmbito da gestão escolar, a presença de relações personalizadas e da domesticidade em confronto com a burocratização das administrações pouco tem sido investigada, pelo menos no Brasil. Quanto às relações entre educadoras, mães e pais de alunos, desenvolvemos detalhadamente, em outro trabalho, como elas estão profundamente determinadas pelas formas de combinação casa-escola aqui descritas (Carvalho e Vianna, 1993).

Enfim, se é superada uma atitude preconceituosa, que *a priori* considera negativas todas as conseqüências da combinação entre casa e escola, doméstico e público, familiar e escolar, como as professoras primárias têm feito, estamos aptos a apreender de forma mais adequada tanto sua identidade profissional, como o conjunto do funcionamento da escola. E, ao invés de acusar essas professoras de incompetência ou docilidade, poderemos trabalhar junto com elas, na direção de um maior respeito pela profissão e de uma educação mais igualitária.

Referências Bibliográficas

Badintér E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, São Paulo, Círculo do Livro, 1980.

Bruschini, Maria Cristina & Amado, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

Carvalho, Marília Pinto de. *Uma identidade plural*: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo, São Paulo, PUC, 1991 (dissertação de mestrado).

Carvalho, Marília E Vianna, Claudia. *Relações entre educadoras e mães de alunos*: um (des)encontro. São Paulo, Fundação Ford/ Fundação Carlos Chagas, 1993. (relatório de pesquisa)

Chodorow, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina In: Rosaldo, M. Z., Lamphere, L. *A mulher, a cultura, a sociedade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Chodorow, Nancy. *Psicanálise da maternidade*: uma crítica a Freud a partir da mulher, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1990.

David, Miriam. *The state, the family and education*. Londres, Routledge Kegan Paul, 1980.

Fernández, Alicia. *A mulher escondida na professora*: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

Flores, Etelvina Sandoval. Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, Mexico, vol.12, n. 42, p.9-26, jul. 1992.

Freire, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar, São Paulo. Olho D'agua, 1994.

Lopes, Eliane Marta T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

Madeira, Felicia R. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *Revista Ande*, São Paulo, v.1, n.4, p.22-5, 1982.

Mello, Guiomar Namo de, *Magistério de 1º grau*: da competência técnica ao compromisso político, São Paulo Cortez, 1987.

Nolasco, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

Novaes, Maria Eliana. *Professora primária*: mestra ou tia? São Paulo, Cortez, 1984.

Novelino, Aida Maria. *A cartilha da mãe perfeita*: um discurso normatizador na psicologia de mídia. São Paulo, 1989, dissert. (mestrado) PUC- SP.

Paro, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*, São Paulo, Xamã, 1995.

Pereira, João Batista Borges. *A escola secundária numa sociedade em mudança*, São Paulo, Pioneira, 1969.

Pereira, Luís. *A escola numa área metropolitana*, São Paulo, Pioneira/Edusp, 1967.

Pereira, Luís. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo, Pioneira, 1969.

Piza, Edith. *A contaminação de práticas no trabalho de magistério*: notas para reflexão, São Paulo, 1992 (mimeo).

Reis, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos*: mulher e educação (São Paulo, 1910/20/30), São Paulo, PUC-SP, 1991 (dissertação de mestrado).

Rosemberg, F., Amado, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, 1992.

Rosemberg, Fúlvia et al. Educação formal e mulher: um balanço parcial In: Costa, Albertina de O. & Bruschini, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.

Spier, Alba Maria Neves. *A dupla jornada de trabalho da mulher*: um estudo de caso com as professoras de uma escola pública no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1987 (dissert. mestr.).

Steedman, Carolyn. The mother made concious: the historical development of a primary school pedagogy, *History Workshop*, n. 20, outono,1985.

CAPÍTULO 9

RELAÇÕES RACIAIS/ÉTNICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA RELAÇÃO A SER DISCUTIDA

JACIRA REIS DA SILVA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFPEL

No âmbito das profundas transformações deste final de milênio as grandes certezas estão sendo questionadas. As crises decorrentes dessas incertezas nos colocam profundos desafios, entre eles o de repensar os esquemas teóricos que, durante muito tempo, sustentaram o discurso científico em geral e da escola, em particular.

No campo da educação, um dos desafios postos aos educadores é decorrente do processo de democratização da escola moderna que, defendido por vários grupos, movidos por diferentes interesses, resultou numa maior possibilidade de escolarização das camadas populares. Esse processo trouxe no seu bojo a contradição entre um discurso que propugna a oferta de educação formal para todos e práticas escolares seletivas e excludentes que atingem, justamente, as crianças oriundas das classes menos favorecidas.

O insucesso escolar dessas crianças, evidenciado pelos seus altos índices de evasão e repetência, coloca em 'xeque' o discurso funcionalista que aponta a escolarização como uma das formas de aplainar as desigualdades sociais, dando a todos as mesmas chances e oportunidades de mobilidade e ascensão social.

Desde então, compreender esse desafio teórico-prático, passou a ser uma preocupação dominante no campo da educação e vários estudiosos têm se dedicado a discutir as características, limitações e possibilidades presentes na relação escola-sociedade e escola-classes populares.

No âmbito das chamadas teorias crítico-reprodutivistas[1], por exemplo, as diferenças no acesso e rendimento escolar são entendidas como reprodução das diferenças produzidas socialmente e, no geral, a escola é discutida como agência de reforço e reprodução da dominação de classe e da cultura dominante.

Durante muito tempo essas discussões privilegiaram o ponto de vista macro social, colocando ênfase nas condições sócio-econômicas e em fatores extra-escolares como determinantes do insucesso das crianças das classes populares. No

[1] Esta reprodução é vista, sob diversos ângulos de análises, especialmente, por autores como Althusser (1980), Baudelot e Establet (1975), Bourdieu e Passeron (1982), Bowles e Gintis (1976).

entanto, ainda que importante, esse referencial não foi suficiente para dar conta dos desafios postos aos professores nas suas relações com as crianças pobres.

Mais recentemente, os chamados estudos culturais críticos têm ressaltado que as relações de classe não são as únicas determinantes para se pensar a escola. Embora tenham grande significado para a compreensão das relações escolares – uma vez que as instituições não podem ser compreendidas abstraídas do contexto social onde se inserem – existem outros fatores também significativos para sua compreensão. Ainda que organizada e estruturada para atender às necessidades das classes dominantes a escola precisa ser vista de uma forma muito mais complexa do que, apenas, por intermédio da simples reprodução e do modelo economicista. Tais estudos destacam a importância de se perceber a interferência dos fatores culturais nos processos de escolarização, entender as relações de poder e os processos interpessoais que permeiam o fenômeno educativo escolar, bem como os significados que grupos, de acordo com gênero, classe e raça/etnia, atribuem à ele.[2]

Inspirada por estes estudos e apoiada em dados do vivido que me levaram a constatar que as relações raciais/étnicas, na escola, são um foco de incertezas e ambigüidades busco refletir, neste trabalho, sobre essas relações, em especial no que diz respeito ao processo de escolarização das crianças negras.

Minha preocupação com esta temática tem sua origem no acompanhamento das constantes lutas do povo negro em busca de moradia, saúde, trabalho, educação; na percepção do reduzido número de colegas negros – alunos e professores – que cruzaram minha trajetória escolar, bem como nas inúmeras pesquisas, evidenciando a exclusão social que afeta, de modo particular, esta parcela de nossa população.[3]

A discussão sobre as causas da exclusão escolar, na maioria das vezes, é atribuída à situação precária em que vivem as famílias negras ou ao desinteresse da própria criança que, em última instância, também é compreendido como decorrência da situação familiar. Ou seja, quando as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem os argumentos mais comuns são que ela não aprende porque seu índice de freqüência é baixo, devido à necessidade de trabalhar ou por 'malandragem'; porque é rebelde, 'indisciplinada' ou porque a família é desajustada e não se interessa. Esse tipo de explicação, que coloca ênfase nas condições sócio-econômicas e em fatores extra-escolares como determinantes do insucesso das crianças pobres e/ou negras, como diz Henrique Cunha Junior (1979), concentra todos os 'problemas' na criança e sua família, nunca na forma de educação oferecida.

---

[2] Entre esses trabalhos são importantes referências, dentre outros, os estudos de Henry Giroux (1987, 1997), Michael Apple (1989), Mariano Fernández Enguita (1989), Paul Willis (1990), Peter McLaren (1992).

[3] Nesse sentido podem ser consultadas as pesquisas de Rosemberg (1987), Hasembalg (1990), Pinto (1992), entre outros.

Percebendo que a escola nem sempre está devidamente atenta para as questões raciais/étnicas que perpassam o seu cotidiano, penso que é importante direcionar nosso olhar para fatores internos à instituição que podem estar interferindo nas trajetórias de sucesso ou insucesso daquelas crianças.

A partir de breves reflexões sobre alguns desses aspectos destaco a importância das representações dos professores na construção das relações sociais e pedagógicas escolares, bem como a necessidade dessa discussão estar presente nos cursos de formação de professores.

A discussão racial/étnica no espaço escolar: uma questão escamoteada

As relações sociais e pedagógicas que constituem o cotidiano da escola, na maioria das vezes, são caracterizadas por manifestações de preconceito e atitudes de discriminação com as crianças pertencentes às ditas 'minorias' raciais/étnicas.

Com relação às crianças negras atitudes de não aceitação podem ser observadas em grupos de trabalho ou de lazer – o que as leva a ficarem isoladas, trabalhando ou brincando em grupos separados –, assim como expressões ofensivas dirigidas a elas, geralmente, com caráter pejorativo.

Diante disso manifestam-se, também, as dificuldades dos professores em lidar com essas situações. São freqüentes as dúvidas sobre como fazer com que crianças brancas e negras se aproximem, o que dizer a uma criança negra que se sente rejeitada, como agir quando as crianças brigam, e assim por diante.

Embora a maioria dos professores admita que já vivenciou ou presenciou fatos como os anteriormente enunciados, uma boa parte deles continua afirmando que na escola não existe racismo. Outros o admitem, mas parecem reconhecê-lo somente nas situações de discriminação explícita e entre alunos.

Quando tenta-se discutir este assunto, questionando as relações e práticas pedagógicas percebe-se um certo desconforto ou constrangimento. A atitude mais comum, nesses casos, é negar que haja discriminação e reforçar o 'discurso do tratamento igual'.

> A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento do conflito surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. (Cavalleiro, 1998:145)

Por outro lado, parece não haver nenhum constrangimento em contar piadas ou referir-se aos negros utilizando os inúmeros ditados populares que circulam sobre eles e que, geralmente, apontam para a idéia de sua anulação ou extermínio como solução para 'limpar e melhorar' a sociedade. Essa atitude é vista, na maioria

das vezes, como 'brincadeiras' que fazem parte do nosso caráter de 'homem cordial' e da jocosidade que caracteriza o 'espírito brasileiro'. Na escola isso é visto como 'coisa de criança'.

A freqüência com que essas situações se repetem no dia-a-dia escolar faz com que elas sejam encaradas como naturais. Essa banalização dos fatos acaba por gerar um processo de naturalização que converte o falso em verdadeiro e dá um sentido de perpetuidade aos acontecimentos (Moraes e Ramirez, 1993). Desse modo, esses mesmos fatos são encarados como coisas óbvias e incontestáveis. Expressões do senso comum que denotam significativamente essa naturalização são: 'sempre foi assim' ou 'isso é coisa de negro'.

No que diz respeito ao conhecimento sistematizado, no plano das disciplinas escolares como a História e os Estudos Sociais, vários estudos têm chamado atenção para o etnocentrismo que caracteriza o conteúdo destas e a distorção teórico-ideológica com que a historiografia oficial enfoca as lutas populares. De modo geral destacam o modo preconceituoso pelo qual certas categorias raciais/étnicas são representadas na literatura e livros didáticos. No caso do povo negro ele é, quase sempre, apresentado como inferior e incapaz e sua resistência silenciada. O negro raramente está nos livros e quando aparece é em situações que reforçam os estereótipos sociais.[4]

A banalização e a negação do racismo, juntamente com o constrangimento em discutir essas questões, apresentam-se como formas de escamoteamento dos conflitos raciais/étnicos, na escola. Por intermédio dessas práticas, o professor, ainda que de modo inconsciente, reproduz, na escola, o padrão tradicional da sociedade brasileira, que se diz uma democracia racial, mas marginaliza e discrimina a maioria de sua população negra.

O discurso do tratamento igual e o desrespeito às diferenças

Sem saber muito bem como lidar com os preconceitos e conflitos raciais/étnicos que aparecem no dia-a-dia da escola, os professores, em geral, assumem o discurso legal, da igualdade de direitos, ou o discurso humanista, da igualdade das pessoas. Afirmam que na escola não existe discriminação porque 'os alunos são todos iguais'. Justificam essa igualdade dizendo que 'como cidadãos temos os mesmos direitos' e 'como filhos de Deus, somos todos irmãos'. Esse discurso parece ignorar as profundas desigualdades que existem na conquista e

[4] A produção teórica na área do ensino da História e dos Estudos Sociais é rica em análises críticas sobre o enfoque dos conteúdos veiculados pela literatura e a historiografia oficial. Ver a esse respeito, estudos de professores e historiadores como: Elza Nadai, Helena Callai, Jayme Pinski, Paulo Miceli. Obras citadas nas referências bibliográficas.

acesso da cidadania. Revela o desconhecimento ou incompreensão teórica da desigualdade como um conceito político, também ligado à cidadania e, portanto, socialmente construído, bem como da diferença como dimensão da subjetividade.

Esse discurso, segundo Gonçalves (1985), construído a partir de um ideal de democracia racial não considera as profundas desigualdades sociais entre brancos e negros, no Brasil, e nega o direito dos alunos negros a reconhecerem-se a partir das suas particularidades culturais.

No caso da cultura negra, por ser subtraída a possibilidade de estudá-la e expressá-la, ou por vê-la de forma estereotipada, folclorizada, é que a criança negra, muitas vezes, passa a estigmatizá-la, negá-la. São esses mecanismos de ocultação que se constituem no que Bourdieu e Passeron (1982) denominaram de violência simbólica. Na medida que não se reconhece o direito à diferença e é desvalorizada a particularidade cultural da criança negra, promove-se a desvalorização do seu capital cultural.[5]

Assim, pelo discurso do tratamento igual, pela veiculação do saber dominante etnocêntrico e por práticas discriminatórias, reforça-se uma auto-imagem negativa, estimula-se a ideologia do branqueamento, introjeta-se uma baixa auto-estima. Enfim, forma-se o habitus[6] da inferioridade racial.

Para alguns estudiosos o fraco desempenho da criança negra na escola está associado a esse ambiente hostil. Os alunos negros vão, pouco a pouco, sentindo que a escola não foi feita para eles e vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um fracasso que marcará o resto de suas vidas. (Oliveira, 1982)

Dessa forma a escola que se proclama democrática, contraditoriamente, exclui as crianças pertencentes às 'minorias' raciais/étnicas, por intermédio de uma série de práticas instauradas no seu cotidiano. Representada como um espaço de convivência ideal, neutro, esconde a diferença e reforça a ideologia da democracia racial, numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais entre negros e brancos.

A escola como lugar de silenciamentos

As questões até o momento discutidas revelam a escola como lugar de silenciamento das minorias raciais/étnicas. O silenciamento das crianças negras nesse espaço não se faz presente somente pela sua ausência física. Ele é presença

---

[5] Bourdieu refere-se a capital cultural como o total de conhecimento e maneiras de usar o conhecimento, transmitidos imperceptivelmente no contexto das relações familiares.

[6] *Habitus*, segundo Bourdieu corresponde "a um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é como princípio de geração e estruturação de práticas e representações."

constante nas situações que impedem a sua participação, a sua fala e a visibilidade de sua cultura.

No cotidiano escolar há toda uma linguagem, simbólica, não-verbal que se expressa por meio de comportamentos sociais e práticas pedagógicas, que transmitem valores e representações, que dificultam o reconhecimento do grupo negro por si mesmo. Ele é sempre visto e dito, pelo outro, de modo marcadamente preconceituoso e discriminatório. Essa situação conduz a criança negra à vergonha de ser negra.

De acordo com Cavalleiro,

> pode-se afirmar que essa linguagem contribui para condicionar os negros ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Em relação a sua origem étnica, experiências sociais positivas são quase inexistentes, o que lhes impossibilita a construção da auto-estima. E essa criança experimenta o desejo, impossível, de tornar-se branca e eliminar, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível que a liga a seu grupo de pertencimento, o negro. (Cavalleiro, 1998, p. 73)

Essas experiências negativas, na maioria das vezes, são acompanhadas pelo sentimento de sofrimento. Sofrimento que provoca um auto-silenciamento da criança negra e, não raras vezes, é utilizado como estratégia diante da difícil convivência com a discriminação. A idéia que perpassa essa prática é que a permanência na escola só é possível, ou facilitada, na medida em que não se explicitem os preconceitos e discriminações. Silenciar aparece, pois, como uma atitude de resistência e/ou proteção e não, apenas, como manifestação de alienação, como se poderia pensar dentro de análises mais voltadas aos aspectos macro sociológicos. Esse silenciamento é parte intrínseca do processo de desenraizamento e de desterritorialização que, para além da conotação espacial, significam processos simbólicos de construção de representações.

Como aponta Oliveira (1994), as práticas escolares são perpassadas por uma linguagem não-verbal que fala pelo silêncio, pelos gestos, pelos comportamentos e atitudes, que reforçam o papel, o lugar e as representações atribuídas ao negro na sociedade.

Representações dos professores e questões raciais/étnicas na escola

Os elementos até aqui apresentados indicam a complexidade que envolve discutir as dificuldades do processo de escolarização dos alunos negros. Eles reforçam a idéia que fatores internos à instituição, também, são significativos para a compreensão dos processos que ocorrem no seu cotidiano. Como dizem Chapoulie & Briand (1994), os fenômenos da escolarização devem ser estudados

não apenas e somente como fatos de população, mas também como fatos institucionais.[7]

Sendo assim, ao abordar o fenômeno da escolarização, ainda que o aspecto econômico esteja relacionado com os fatos institucionais, o estudo de outras formas e dimensões da instituição pode trazer importantes elementos para a compreensão das relações raciais/étnicas no âmbito da escola. É preciso que estejamos atentos, não só às determinações materiais mas também às condições histórico-sociais e estruturas simbólicas presentes nos próprios sujeitos que produzem e reproduzem essas estruturas, ao viverem suas histórias, individuais e como grupo.

Nesse sentido é necessário compreender que professores e alunos, além de pertencerem a uma determinada classe social, são sujeitos de um processo histórico e cultural que envolve outras pertenças diferenciadas, como as raciais e sexuais e que "os educadores (embora nem sempre reconheçam) são portadores de valores ideológicos e culturais, decorrentes destes pertencimentos." (Gomes... ,1994, p.14).

A prática docente, por ser uma prática histórica, reflete esse complexo processo de apropriação de saberes que envolve tanto a história pessoal, subjetiva de cada professor, quanto a própria história social na qual essas histórias individuais se cruzam e se constituem. É na mediação com esses saberes e vivências que os professores desenvolvem a sua prática social e pedagógica, por meio das quais tendem a reproduzir as representações que tem de si e dos outros.

Considerações dessa ordem nos remetem a lembrar o pensamento de Alda Mazzoti quando, referindo-se aos desafios que a educação das classes populares impõe aos professores, aponta o estudo das representações sociais como um caminho promissor para analisar os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Diz esta autora que este referencial permite

> ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa na cabeça dos indivíduos e procurar compreender como e por que certas atitudes e expectativas são construídas e mantidas recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. (Mazzotti... , 1994, p. 60)

Colocar a representação dos professores como mais um elemento a ser considerado na discussão sobre relações raciais/étnicas na escola, não significa assumir uma postura de culpabilizar, exclusivamente, os docentes pela produção e circulação das imagens negativas, vigentes em nossa sociedade, a respeito do segmento racial/étnico negro. Significa, isto sim, ressaltar a necessidade de que

---

[7] Para os autores, *fatos de população* como o conjunto de mecanismos que constituem a base material de uma sociedade relacionados aos fatores econômicos e às relações de classe. *Fatos institucionais* vinculam-se ao conceito de instituição, como conjunto de relações sociais que se instauram a partir de uma base material, mas a ela não se reduzem.

precisamos entender os processos envolvidos na construção dessas representações e o quanto, mesmo sem perceber, estamos impregnados por elas.

As representações são formas de apreensão da realidade construídas na própria apreensão possível da realidade. Ou seja, nossas representações do mundo, das coisas, das pessoas nos são dadas pela forma como nossas vivências pessoais articulam-se com a realidade já estruturada.

O que se torna problemático é quando essa apreensão possível é tomada pelo próprio real, como é o caso quando um estereótipo é tomado como sendo a essência ou fazendo parte da natureza das pessoas e das coisas.

Esse processo, no qual *a abstração é tomada como a própria realidade*, é denominado por Faar & Moscovici (1984) como *naturalização* e integra o processo de produção das representações ocultando seu caráter construído.

> Cada um de nós está cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, idéias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e nossa mente, quer queiramos ou não, e que nos atingem, sem que o saibamos. Por isso, nós não estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; que não conseguimos ver o que está diante de nosso olhos. É como se nosso olhar, ou nossa percepção estivessem eclipsados, de tal modo que uma determinada classe de pessoas, seja devido a idade – por exemplo, os velhos pelos novos e os novos pelos velhos – ou devido a sua raça – por exemplo, os negros por alguns brancos, etc, – se tornam invisíveis quando, de fato, eles estão nos olhando de frente. (p.7-9)

Essa invisibilidade, segundo o autor, não se deve a nenhuma falta de informação ou visão, mas a uma fragmentação pré-estabelecida da realidade, uma classificação das pessoas que as compreendem, que as tornam visíveis ou invisíveis.

> Quando contemplamos esses indivíduos e objetos nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. (Farr & Moscovici, 1984, p. 9)

Nesse sentido, frente às formas de sociabilidade instituídas entre brancos e negros, no Brasil, desde o período escravista até os dias atuais, pode-se compreender as representações que permeiam nosso imaginário social e porque elas são assumidas como naturais.

Considerando-se que o campo educacional é um dos espaços de produção simbólica e a escola uma das agências que tende a socializar os indivíduos de acordo com os valores dominantes na sociedade, não é de estranhar – diante do quadro preconceituoso que rege as relações entre esses dois grupos raciais/étnicos, no nosso país – que as representações sociais assimiladas pelos professores, nas suas trajetórias escolares, se façam presentes nas suas práticas pedagógicas.

Além disso, a ocultação do caráter construído das representações e sua "naturalização" explicam a dificuldade dos professores em perceber o quanto suas práticas estão perpassadas por essas representações. Daí porque, muitas vezes de forma inconsciente, o professor atua como mantenedor-difusor das representações sociais circulantes, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, seja por tratá-la como um problema menor ou inexistente (Figueira... , 1991, p. 36).

Reforçando a idéia que as análises sócio-econômicas são importantes mas não suficientes para explicar as complexas relações raciais/étnicas é importante destacar, ainda, que nossas representações estão intimamente relacionadas com o processo de construção de identidades.

Como nos diz Ciampa,

> o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente com sua história, suas tradições, suas normas e seus interesses. (Ciampa,1992:74).

Ou, como afirma Carlos Rodrigues Brandão, a identidade é

> construção histórica, cultural, simbólica e emerge da dialética entre indivíduos e sociedade. É construída através de uma complexa rede de relações sociais onde os agentes interagem e são inevitavelmente marcados pelo confronto com o outro. (Brandão, 1986, p.42)

Se a identidade emerge da dialética entre indivíduo e sociedade ela se relaciona com o modo como se constituem as relações sociais numa sociedade dada e com as formas de reconhecimento, com os processos de construção das representações sobre os diferentes grupos (Penna, 1992).

Assim sendo, a forma como a sociedade reconhece os diferentes grupos que a compõem influencia no modo como as pessoas ligadas a esses grupos identificam a si mesmos, representam-se e representam a sociedade onde vivem, pois,

> É na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu.[...] É na prática que nos experimentamos nas diferenças, que nos descobrimos como eus e tus. O problema está em que temos uma tendência para considerar e afirmar que o diferente de nós, é inferior. (Freire, 1993, p. 96)

Esse embricamento entre representação e construção da identidade remete a destacar a importância das representações dos professores nas suas relações pedagógicas com as crianças pertencentes às 'minorias' raciais/étnicas. Refletindo sobre essas relações, Pinto (1987) destaca que:

> o papel que o professor desempenha como mediador da cultura, como modelo para o aluno, bem como sua importância no desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno torna crucial a sua atuação, pois a maneira como ele vier a abordar os tópicos do conhecimento, as mensagens verbais e não verbais que emitir a respeito das diferentes etnias, enfim sua habilidade para lidar com eventuais problemas que apareçam, certamente terão influência no desenvolvimento de uma auto-imagem positiva nos alunos representantes das 'minorias' cujo auto-conceito, em geral, é mediado por experiências negativas. (Pinto, 1987, p. 25)

Essas breves considerações a respeito das representações dos professores e suas ligações com as práticas pedagógicas não tiveram a intenção de esgotar o assunto que por sua complexidade, extensão e importância mereceriam um estudo a parte. A intenção ao levantar essa questão é alertar para o fato de que, ao se pensar sobre o processo de escolarização das crianças negras, não se pode deixar de lado esse aspecto tão significativo da convivência interpessoal, ou seja, que nossas representações funcionam como elementos orientadores de nossas atitudes frente ao 'outro', o diferente de nós.

A discussão racial/étnica na formação de professores: um caminho a percorrer

Das incertezas, negações e incompreensões dos professores emerge outra questão importante: o preparo do professor para lidar com a diversidade racial/étnica dos alunos. Os poucos estudos existentes discutindo as relações raciais/étnicas e a formação dos professores têm denunciado a precariedade dessa formação tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico.

Alertam que, desde muito tempo, a escola dedica-se a orientá-los no que diz respeito aos papéis que aí devem desempenhar e em especial na sala de aula, sob a ótica das correntes teóricas funcionalista e tecnicista (Seron, 1992).

Nesse sentido, a orientação do futuro profissional é estabelecida de forma mecânica, no que se refere ao seu papel técnico, enquanto organizador da ação educativa (Nóvoa, 1992) e, raramente, ocupa-se em discutir outras questões relevantes que fazem parte das relações escolares como, por exemplo, as relações raciais/étnicas e de gênero que perpassam o cotidiano da escola.

Esse descompasso entre a formação recebida e a realidade da sala de aula repercute negativamente na atuação do professor que, freqüentemente, sente-se despreparado e inseguro quanto à maneira de abordar o tema em especial na presença do aluno negro.

A constatação da permanência das representações sociais hegemônicas sobre os negros, índios ou qualquer outro grupo visto como diferente, mostra a

necessidade de um investimento na formação dos professores de modo a proporcionar conhecimentos e habilidades que visem a superação dessas representações e permitam pensar a escola como campo possível de produção de novas representações.

Nesse sentido, longe da intenção de fazer apologia ao 'messianismo pedagógico,' e atenta à advertência de (Arroyo, 1986, p. 15) sobre o "perigo de nos deixar ofuscar pelo valor da escolarização em si," entendo que a escola pode se constituir num espaço de possíveis transformações.

Lembrando que a transformação de uma representação ocorre quando há um forte impacto de mudança ou alterações progressivas das imagens que compõem o seu 'núcleo figurativo', (Ibáñez,1988) é importante que nos cursos de formação sejam instauradas práticas questionadoras que discutam os complexos problemas enfrentados pelos negros na sociedade e na escola; que desconstruam certas imagens e estereótipos; que proporcionem o conhecimento da própria história; que provoquem novos espaços de aprendizagens que poderão resultar em novas representações e novas práticas.

Devemos estar atentos às representações sociais circulantes na escola de modo a perceber as estereotipadas e preconceituosas e trabalhar no sentido de produzir/construir novas representações que quebrem o núcleo figurativo daquelas representações.

Produzir novas representações envolve questionar as bases sociais que sustentam nossa forma estereotipada de ver o outro. Daí a necessidade de instaurar reflexões sobre nossas próprias atitudes e preconceitos; sobre a necessidade de dar visibilidade aos conflitos; questionar a banalização; e, o que parece óbvio, quebrar com os silenciamentos impostos e desmistificar o discurso do tratamento igual que faz parte do universo escolar. Criar maiores espaços e momentos de discussão nos quais seja possível, efetivamente, acontecer um processo de desconstrução das representações naturalizadas.

Um processo que envolva a discussão sobre as condições históricas de produção dessas representações para que se possa compreender as razões sócio-históricas de determinadas representações individuais ou de grupos. No caso da escolarização das crianças negras, por exemplo, isso pode ser feito explicitando, não só, o esquema estrutural de dominação e subordinação que regulam as relações de classe, mas também as representações sociais que regem as relações entre brancos e negros, na sociedade brasileira. Um processo de reflexão sistemática e coletiva que envolva professores, pais e alunos na discussão das prática sociais e pedagógicas vividas no dia-a-dia, onde brancos e negros possam questionar suas próprias representações de superioridade, inferioridade, preconceitos e racismos.

Talvez, deste modo os professores (brancos e negros) possam envolver-se de modo mais engajado, mais consciente, na construção de uma escola e de uma sociedade não racista, nas quais as diferenças possam ser valorizadas e não

consideradas como sinônimo de desigualdades sociais. É nesse sentido que entendo a importância de estarmos atentos às nossas próprias representações como um dos caminhos possíveis para compreender as complexas relações raciais/étnicas no cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

Althusser, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Martins Fontes, 1980.

Apple, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Arroyo, Miguel (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986 (Coleção Educação Popular, n. 8)

Baudelot, Christian; Establet, Roger. *La Escuela Capitalista*. México: Siglo Vientiuno, 1975.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert. *Schooling in capitalist America*. Nova York: Basic Books, 1976.

Brandão, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Callai, Helena. *O ensino em Estudos Sociais*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

Cavalleiro, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: USP, 1998. (Dissertação /Mestrado em Educação)

Chapoulie, Jean Michel; Briand, Jean Pierre. *A Instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. Educação e Sociedade*, Campinas, n. 47, abr. 1994. (Tradução de Julieta Desaulniers).

Ciampa, Antonio. *Identidade*. LANE, Sílvia (org.). *Psicologia social*. O homem em movimento. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Cunha Junior, Henrique. *A criança (negra) e a educação. Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 31, p.69-72, 1979.

Faar, Robert M & Moscovici, Serge. *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Fernándes Enguita, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Figueira, V.M. O *preconceito racial na escola.* NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.) *A África na escola.* Brasília, Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

Freire, Paulo. *Professora Sim, tia Não.* Cartas a quem ousa ensinar. 2 ed., São Paulo: Olho d'água, 1993.

Giroux, Henry. *Escola crítica e política cultural.* São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Os professores como intelectuais.* Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Gomes, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial.* Belo Horizonte: UFMG, 1994. (Dissertação/ Mestrado em Educação).

Gonçalves, Luis Alberto Oliveira. *O silêncio, um ritual pedagógico em favor da discriminação racial.* Estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1985. (Dissertação/Mestrado em Educação).

Hasenbalg, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Cadernos de Pesquisa.* FCC, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio. 1990.

Ibáñez, G.T. *Ideologia de la vida cotidiana.* Barcelona: Sendai, 1988.

Mclaren, Peter. *Rituais na escola.* Petrópolis: Vozes, 1992.

Mazzotti, Alda Judith Alves. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto.* Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-77, jan./mar. 1994.

Miceli, Paulo. *O Mito do herói nacional.* São Paulo: Contexto, 1989.

Moraes, A. F.; Ramirez, Mirtha. *Meninas na rua, mulheres no mundo (um olhar sobre a lenda).* ps. 133-152. Rizzini, Irene (org.). *A criança no Brasil hoje*: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Stª Úrsula, 1993.

Nadai, Elza. *Ensino de História e a "pedagogia do cidadão"* PINSKI, Jaime. *O ensino da História e a criação do fato.* São Paulo: Contexto, p. 23-29, 1988. (Coleção Repensando o ensino).

Nóvoa, António. *Vidas de Professores.* Lisboa: Porto Editora LDA, 1992.

Oliveira, Ivone Martins. *Preconceito e Autoconceito.* Identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

Oliveira, Rosiska Darcy et al. *A vida na escola e a escola da vida.* Petrópolis: Vozes, 1982.

Penna, Maura Lucia Fernandes. *O que faz ser nordestino.* Identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

Pinski, Jaime; Eluf, Luiza Nagib. *Brasileiro(a) é assim mesmo.* Cidadania e preconceito. São Paulo: Contexto, 1993.

Pinto, Regina Pahim. *Raça e educação uma articulação incipiente. Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 80, p. 41-74, fev.1992.

_____. *Educação do negro: uma revisão da bibliografia. Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago.1987.

Rosemberg; Fúlvia. *Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 68, p. 325-355, maio/ago. 1987.

Serón, Antonio Guerrero. *Perspectivas teóricas sobre la formación docente. Revista Complutense de Educação*, Madrid, v. 3, n. 1 / 2, p.44-71, 1992.

Willis, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO PÓS-CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE[1]

TOMAZ TADEU DA SILVA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Não constitui nenhuma surpresa que num mundo em estado de revolução cultural, aquela instituição oficialmente encarregada precisamente da tarefa de transmissão cultural – a educação escolarizada – condense o impacto da crise que se forma na colisão entre o velho e o novo. Como sabemos, existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionalistas quanto a educação escolarizada. Sua forma básica – universal, obrigatória, estatal, seriada, hierárquica, disciplinar – tem permanecido fundamentalmente a mesma por pelo menos dois séculos. É notória sua impermeabilidade a todo tipo de reforma e inovação. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos.

É precisamente essa instituição – anacrônica, impermeável, imutável – que se vê particularmente envolvida no turbilhão das atuais transformações que estão alterando radical e profundamente a nossa paisagem cultural e social: na economia e na natureza e organização do trabalho; nas relações entre nações; na tecnologia, sobretudo nas comunicações e nos transportes; na natureza, produção, armazenamento e difusão do conhecimento e da informação; nos processos de formação da identidade cultural e social. A questão que se apresenta é, pois, a de saber qual é ou será o impacto dessas transformações sobre a escola, sobre sua configuração, sobre sua organização, sobre o papel do/a professor/a e, no caso que aqui nos interessa, sobre o currículo e a formação docente. Essa veneranda e fixa instituição continuará permanecendo alheia e imutável às transformações que atingem as mais variadas esferas e dimensões da vida humana sobre o planeta? Ou também acabará ela sendo afetada de uma forma ou de outra por essas transformações? Se como diz Paul Willis (s/d, p.1) a escola "foi a última grande instituição da era moderna", qual será a escola, qual será a professora, qual será o currículo, qual será o processo de formação docente desta era pós-moderna e deste capitalismo neoliberal?

[1] Conferência apresentada no Seminário "A crise da Educação e a Formação Docente", FLACSO, Buenos aires, 24 de junho de 1996.

A escola sob o "novo" capitalismo

A escola é "capitalista" – é o que nos têm ensinado as teorias sociológicas críticas sobre a educação institucionalizada. Em tempos de reorganização radical da forma capitalista de ordenação da vida social, a primeira pergunta a fazer é precisamente sobre o papel e as funções da escola nesse capitalismo reorganizado. Quais são as características dessa reorganização que mais podem afetar a escola?

A nova configuração econômica tem sido descrita sob os mais variados rótulos: globalização da economia, pós-fordismo, capitalismo desorganizado, sociedade da informação, sociedade pós-industrial, cada um dos quais chama a atenção para um aspecto particular da nova ordem capitalista mundial. Na busca de novos mercados e de uma força de trabalho mais barata, o capitalismo, facilitado por importantes revoluções na tecnologia de comunicação e de transportes, torna-se verdadeiramente globalizado e planetário.

Esse processo de globalização, que caracteriza a busca de saídas para a crise de acumulação capitalista e para a conseqüente crise fiscal concentra-se, desta vez, na pressão por mecanismos de flexibilização para a movimentação de capital e para a organização do trabalho. O neoliberalismo é a expressão política dessa pressão.

Dois aspectos dessa nova fase do capitalismo são especialmente relevantes para a educação: um estrutural, o outro político. Estruturalmente, este capitalismo reorganizado se caracteriza por profundas modificações na natureza do emprego e do trabalho assalariado. Por um lado, refletindo as mudanças nos padrões de consumo e nas modificações tecnológicas, há agora uma concentração da força de trabalho nas atividades ligadas ao processamento da informação e aos serviços, em detrimento das atividades industriais tradicionais. Paralelamente, há uma polarização entre, de um lado, um segmento restrito e limitado de trabalhadores altamente qualificados, empregados naqueles setores mais dinâmicos e tecnologicamente orientados do capitalismo e, de outro, uma grande massa de trabalhadores ocupados em setores ainda dependentes, em grande escala, do trabalho manual pouco qualificado. Por outro lado, a busca incessante de produtividade, com base na utilização crescente de tecnologias poupadoras de mão de obra e na ausência de mecanismos políticos de redistribuição do trabalho, tem levado aos conhecidos índices estruturais e crônicos de desemprego.

Politicamente, sob a orientação da perspectiva neoliberal, efetua-se, talvez pela primeira vez na história, uma intervenção direta na política educacional para ajustar diretamente a educação institucionalizada aos renovados interesses do capital. A escola ameaça tornar-se agora verdadeiramente "capitalista", de uma forma que nem as teorias da reprodução podiam imaginar ou prever. Dois movimentos centrais caracterizam essa intervenção não-intermediada na forma como, tradicionalmente e dentro da tradição liberal, a educação escolarizada vinha sendo organizada. Há, de um lado, um esforço para "aliviar" os gastos estatais com

a educação pública, transferindo-a para a esfera dos mecanismos de mercado. Presencia-se uma brutal e paradoxal intervenção do estado para desestatizar a escola. No mínimo, quando sua conversão ao mercado não é possível, busca-se ajustá-la a mecanismos de gestão orientados por critérios de eficiência e produtividade espelhados nos da empresa capitalista. De outro lado e paralelamente, os esforços reformadores neoliberais buscam moldar a escola e o currículo de acordo com as necessidades empresariais de formação de mão de obra. O resultado, a se cumprirem os desígnios do projeto neoliberal, será uma escola organizada de acordo com mecanismos de mercado e voltada diretamente para as necessidades do mercado de trabalho.

Qual o impacto dessas transformações sobre o trabalho docente e sobre o currículo? É para uma tentativa de resposta a essa questão que nos voltamos na próxima seção.

O trabalho docente e o currículo: descentralização, mercantilização e controle

A natureza do trabalho docente e o *status* profissional e social do/a professor/a são evidentemente afetados por diversas das transformações sociais e culturais que caracterizam este nosso tempo. Há alguns anos, algumas análises sociológicas mais críticas vêm apontando precisamente para um processo gradual de proletarização da profissão docente, caracterizado não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista.

Os projetos neoliberais de reforma da educação, como demonstram desenvolvimentos em diversos países, vêm intensificar esse processo. Com a ênfase em formas gerenciais de avaliação do resultado e do produto, busca-se tornar o próprio trabalho docente mais "flexível" e "desregulamentado". Nesse processo, introduzem-se mecanismos de medição de eficiência e eficácia que, ao mesmo tempo que trivializam e padronizam a educação e o currículo, aumentam o controle, a regulação e a intensificação do trabalho docente. Como sabemos, a padronização e a medição do trabalho docente são etapas necessárias do projeto de introdução de mecanismos de mercado na educação.

A reorganização do trabalho docente está no centro, pois, dos três eixos centrais das reformas educacionais neoliberais: mudanças na forma de financiamento (transferência para o mercado); introdução de técnicas empresariais de gerenciamento; e reestruturação curricular (Ball, 1994, p. 48). A introdução de mecanismos de mercado na educação significa que terão prioridade critérios de produtividade e eficiência e procedimentos padronizados de medição da "eficácia".

Objetivos educacionais "vagos", "humanistas", sociais, "politizados" não se prestam facilmente à medição padronizada ou são simplesmente vistos como irrelevantes ou "prejudiciais". Por sua vez, a adoção de técnicas gerenciais na educação reforça a tendência ao privilegiamento de objetivos educacionais triviais, utilitários e passíveis de rotinização, uma vez que, espelhando o local de trabalho capitalista, a ênfase está na produção de resultados padronizados de "qualidade". Finalmente, a reestruturação curricular preconizada por essas reformas centra-se no estabelecimento de currículos nacionalmente padronizados que possam servir de referência para a medição centralizada dos resultados educacionais pretendidos.

É preciso avaliar as conseqüências desse processo para as nossas noções de educação, conhecimento e currículo. É necessário também pensar sobre as implicações dessas transformações para a produção de identidades culturais e sociais – tanto de docentes quanto de estudantes. As novas formas de controle, a ênfase na produção do trabalhador ideal e o deslocamento das metas de igualdade para as de eficácia e produtividade implicam uma ressocialização docente, de produção de um/a professor/a apto a exercer a função de gerente eficaz de recursos (escassos) que levem a resultados de aprendizagem rigidamente e estreitamente pré-determinados. A questão consiste em saber se vamos contribuir para essa ressocialização ou se vamos impor-lhe uma resistência.

A revolução nas comunicações e na informação

Tornou-se um lugar-comum citar as transformações radicais trazidas pelas novas tecnologias de comunicação, pelos processos informatizados de tratamento da informação e pela combinação de diversos meios de apresentação na chamada multimídia. Não constitui tampouco nenhuma novidade dizer que as crianças e jovens de hoje estão imersos num ambiente de profusão e saturação de imagens e de informação e sobretudo de estímulos e apelos ao intenso consumo cultural. O que talvez não tenha sido ainda suficientemente avaliado é o impacto desses desenvolvimentos para nossas concepções de conhecimento, para nossas formas de conhecer e para os processos de formação e educação. O que falta, talvez, analisar é o novo tipo de identidade e subjetividade que está sendo construído nesse processo.

Quais as características centrais dessa tecno-cultura, dessa ecologia digital? A ecologia digital existe, antes de mais nada, numa escala planetária. Sabemos, quase instantaneamente, o que ocorre em qualquer local do globo. Evidentemente, ela é predominantemente visual, em contraste com uma cultura onde predominava a informação e a cultura impressa. Ela é também essencialmente mercantilizada, centrada no estímulo ao consumo cultural. Ela é abundante, saturada, fragmentada, descartável. Ela apela ao prazer e à satisfação imediatas. Ela nos coloca e nos

envolve a todos na convulsão dos problemas de nosso tempo: violência, consumo de drogas, aids, degradação do meio ambiente, guerra, genocídio, racismo, extermínio, miséria e exploração... Nossa impotência e falta de poder crescem na exata medida em que crescem nosso conhecimento e nossa informação sobre o que se passa à nossa volta.

Essa revolução tecno-cultural não é apenas quantitativa. Não se trata apenas do aumento da quantidade de informações e de um fluxo interminável e contínuo de imagens. Trata-se, sobretudo, de uma revolução epistemológica, de uma verdadeira revolução cultural. As transformações que estamos presenciando e vivendo afetam profunda e radicalmente nossas formas de percepção, nossos modos de conceber e tratar a informação e nossas estratégias de pensamento e de produção e aquisição de conhecimento. Mudam as próprias noções de tempo e espaço. As possibilidades de armazenamento, tratamento e busca da informação possibilitadas pela tecnologia informática constituem uma revolução sem precedentes nas nossas concepções sobre conhecimento.

A questão que se põe, pois, é a de saber como fazer sentido disso tudo, como avaliar o significado dessas mudanças. Se as transformações que caracterizam essa tecno-cultura têm essas implicações epistemológicas, como isso afeta aquela instituição tradicionalmente encarregada precisamente de transmissão do conhecimento e da cultura? Como isso afeta as novas identidades sociais assim produzidas, em sua relação com a escola? E, naquilo que aqui nos interessa, como isso afeta a identidade e a formação docente? E como isso afeta o currículo? Continuará sendo possível para a escola e para as instituições de formação docente continuar ignorando a complexidade e a extensão dos processos em que nos vemos envolvidos cotidianamente como habitantes dessa ecologia digital?

Epistemologias e epistemicídios

Não são, entretanto, apenas as novas tecnologias da comunicação e da informação que estão alterando radicalmente nossa forma de conceber o conhecimento. Elas, de fato, têm contribuído de forma fundamental, por exemplo, para apagar as fronteiras entre alta cultura e cultura popular. A produção e a divulgação da chamada "alta cultura" estão intimamente ligadas, hoje, a meios "próprios" da "cultura popular": televisão, vídeo, disco, multimídia, etc. Há também uma interpenetração e uma influência mútuas dificilmente distingüíveis. E não é apenas a chamada "cultura popular" que utiliza, de forma supostamente degradada, materiais originalmente produzidos no âmbito da "alta cultura". O movimento ocorre também em sentido contrário, embora, neste caso, de um ponto de vista elitista, os materiais e os elementos da cultura popular, sofram um processo de elevação.

Mas há outros movimentos e processos menos ligados ao desenvolvimento dos novos meios, os quais também apontam para transformações epistemológicas importantes: tendência ao apagamento das fronteiras disciplinares, questionamento do caráter necessariamente benigno da ciência e do conhecimento; "denúncia" da cumplicidade não apenas da utilização da ciência mas do seu próprio processo de produção com relações de poder; problematização da concepção de ciência e conhecimento como "domínio sobre a natureza"; revoluções constantes nas concepções, princípios e procedimentos internos dos vários campos científicos; consciência crescente da inseparabilidade entre conhecimento, ciência e ética.

Sob o impulso da complexidade de tratamento dos problemas contemporâneos e da abertura para novas áreas de pesquisa e exploração, tendem a se dissolver as fronteiras entre os próprios campos disciplinares. Há uma tendência a tratar os problemas científicos, técnicos, sociais de forma global, integrada, o que leva não apenas à colaboração entre diferentes campos de saber, mas ao desenvolvimento de formas novas e integradas de pesquisa e conhecimento. Mesmo que acabem formando novas disciplinas e estabelecendo novas fronteiras, há um movimento constante em direção à integração e à globalização.

Tornam-se expostas, por outro lado, as limitações da própria ciência e as ligações "perigosas" que ela mantém com relações de poder, bem como seu envolvimento na própria degradação do planeta. Torna-se questionável a própria noção de progresso e desenvolvimento constantes com base no "avanço" da ciência e da tecnologia. Os supostos benefícios de curto prazo resultantes do "progresso" da ciência, do conhecimento e da técnica tendem a ser avaliados em relação aos danos e prejuízos de longo prazo infligidos ao ambiente e ao equilíbrio ecológico do planeta.

O questionamento colocado à razão instrumental não se dirige já apenas à sua utilização. Não se trata já apenas de questionar uma boa ou má utilização da ciência e da técnica. São as próprias concepções e racionalidades que estão embutidas em certos princípios e procedimentos científicos e técnicos que são postas em dúvida. É o antropocentrismo, o masculinismo, a "vontade de poder", o impulso de domínio do empreendimento científico que são questionados.

A cumplicidade da ciência e do conhecimento é denunciada sobretudo pelos movimentos sociais protagonizados por grupos explorados e subordinados. A reivindicação, por parte desses diferentes movimentos (as mulheres, os diferentes grupos discriminados pela cor de sua pele, os grupos discriminados por sua sexualidade) de que suas formas de conhecer e suas formas culturais recebam uma consideração igual à das formas dominantes constitui uma virada epistemológica radical. Não se trata, agora, apenas de denunciar a utilização da ciência e do conhecimento para propósitos reprováveis; são os próprios conceitos e produtos dessa ciência que estão "contaminados" desde o início pela perspectiva particular dos grupos dominantes envolvidos na sua produção. No centro da explosão do

cânon epistemológico e educacional está a denúncia do epistemícidio (Santos, 1996) de formas alternativas e dominadas de conhecimento.

Reviravoltas na teorização social

Essas mudanças sociais e culturais amplas estão vinculadas a "revoluções" teóricas e epistemológicas mais específicas na teorização social. Como resultado sobretudo das contestações epistemológicas advindas de movimentos sociais como o feminismo ou o ambientalismo, mas refletindo também desenvolvimentos variados na própria teorização social, sintetizados em conceitos como "pós-modernismo", "pós-estruturalismo", "pós-colonialismo", são as próprias formas tradicionais de pensar e teorizar o social que estão em questão.

A emergência e/ou visibilidade de novos e variados movimentos sociais, com base, sobretudo, em diversos grupos subordinados, têm contribuído para radicalizar a concepção de que existe uma necessária conexão entre conhecimento e posição nas várias formas de estratificação social, de que conhecimento e interesse, saber e poder estão inextricavelmente vinculados. A pretensão de um saber universal, neutro e desencarnado das relações sociais é atacada a partir dos vários grupos sociais que vêm seus modos de ver, suas tradições culturais, suas formas de conhecer sufocadas e distorcidas precisamente por essas formas supostamente universais de conhecimento.

Presencia-se, sob a influência desses movimentos, uma reviravolta radical em várias áreas da teorização social, da história e das chamadas "humanidades", em geral. Há uma história cultural centrada no resgate das perspectivas, das lutas e das culturas de grupos "esquecidos" ou subordinados. Os estudos literários, passam não apenas a analisar as "grandes obras" do cânon literário a partir da perspectiva de grupos subordinados, mas também a reivindicar a inclusão, naquele cânon, das obras literárias e artísticas produzidas por pessoas pertencentes a esses grupos. Há, enfim, uma sociologia e uma antropologia feitas não a partir do olhar imperialista, benevolente e dominador dos grupos dominantes, mas da perspectiva de pelo menos alguns dos grupos dominados. Há, claramente, uma revolução epistemológica em curso no centro da teorização social. A importância crescente do feminismo como perspectiva epistemológica é uma das indicações mais evidentes dessa revolução. O desenvolvimento vertiginoso dos chamados "Estudos Culturais" é outra demonstração de uma importante e decisiva mutação nas próprias fundações da teorização social.

De forma independente ou em interação com as perspectivas desses movimentos sociais, movimentos de ordem mais "teórica", como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo vêm, da mesma forma, colocando em questão alguns dos fundamentos da moderna teorização social. Para

além de ser uma moda intelectual, o chamado pós-modernismo reflete algumas das perplexidades, incredulidades e desconfianças de nosso tempo para com narrativas supostamente universalizantes e absolutizadoras, sejam elas teóricas, científicas, políticas ou religiosas. O chamado pós-estruturalismo, por sua vez, reúne, na verdade, diversos *insights* centrados na idéia de que a linguagem e o discurso têm um papel central na constituição do social e do sujeito social, questionando a pré-existência de absolutos e essências e enfatizando o caráter construído da identidade cultural e social. Os estudos pós-colonialistas, finalmente, deslocam os pontos de vista de nações, povos, etnias e raças dominantes, em favor dos modos de ver e conhecer dos grupos dominados.

Reunidos, esses diversos impulsos modificam radicalmente as "fundações", os procedimentos, os princípios e os métodos da teorização social. Resta saber como eles afetarão a "epistemologia" dos currículos escolares e, no caso que aqui nos interessa, a "epistemologia" da formação docente.

Novas identidades sociais e culturais

Especula-se que essa ecologia digital, essa sociedade globalizada e de fronteiras culturais pouco nítidas, essa cultura do consumo e da imagem, esse cenário social e cultural mutante tendem a produzir novas e distintas identidades sociais e culturais. As identidades sociais "anteriores" estavam determinadas pela filiação a um estado-nação e por fronteiras nacionais nítidas e rígidas ("cidadão"), pela cultura escrita, por papéis sociais fixos e estáveis, por relações sociais baseadas na autoridade e na hierarquia, por identificações sexuais e culturais bem "definidas" e "determinadas".

Os "novos" sujeitos da sociedade revolucionada pelas novas tecnologias e pelo novo cenário cultural tendem a se identificar menos com um país específico e mais com seus semelhantes transnacionais, menos com a participação numa esfera política abstrata e mais com as experiências culturais e sociais cotidianas. As novas identidades sociais são plasmadas mais pelas novas tecnologias da comunicação e da informação (televisão, vídeo game, computador, correio eletrônico) do que pelos meios tradicionais de uma sociedade baseada na cultura escrita (livros, jornais, revistas, correio convencional). O contato precoce com as "realidades" de um mundo complexo e múltiplo tende a provocar um amadurecimento também precoce e a diluir as fronteiras entre posições de autoridade. A emergência das reivindicações de grupos marginalizados e subjugados coloca no centro da política de identidade, por outro lado, além da classe, uma multiplicidade de outras fontes de identificação: sexualidade, gênero, etnia... À nova ecologia social e cultural corresponderia, enfim, uma nova identidade social e cultural: fragmentada, fluida, descentrada.

À essa "explosão" de novas identidades corresponde uma nova forma de conceber e compreender o próprio processo de formação de identidades culturais e sociais. A identidade não é mais vista como transparente, auto-referenciada, como um resultado final, acabado. Como diz Stuart Hall (1994, p. 222), deve-se pensar, agora, na identidade como uma "produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação". Esse processo de formação da identidade está sempre referido a um "outro". Sou o que o outro não é; não sou o que outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis.

As relações de alteridade são, por sua vez, fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização. Por outro lado, essa hierarquização – que permite afirmar o que é "superior" e o que é "inferior" – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferença cultural não são, nunca, simétricas. As relações de diferença são, desde o início, relações de poder, construídas, como diz Hall, no interior de processos de representação. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento. A sociedade não está, assim, formada simplesmente da soma de identidades culturais que pré-existam às relações de poder que as constituem. Nessa perspectiva, pois, a identidade não está constituída em torno de um núcleo de autenticidade, de uma experiência cultural primordial, que definiriam as diferentes culturas. A própria diferença é sempre o resultado – nunca definitivo – de um processo de construção. Por isso, essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, naturalmente, exista.

A questão da identidade social adquire importância crescente precisamente por causa da emergência e visibilidade dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade. A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos. Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. Como se verão afetados pelos conflitos e pelas configurações das novas políticas de identidade? Qual será o seu papel num cenário identitário transformado?

O impacto da revolução cultural sobre a escola, o trabalho docente e o currículo

Parece evidente que, dentre as transformações descritas, aquela que mais provavelmente afetará o modelo atual de escolarização (público, universal, laico...) e, portanto, a própria natureza da formação docente, é a contida nas reformas neoliberais. A reforma educacional neoliberal altera radicalmente o vínculo apenas indireto que a educação mantém com a economia, tornando-a *diretamente* dependente de uma lógica puramente econômica. Esse rompimento da autonomia relativa da educação frente à economia tem implicações de diversas ordens.

Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de *treinamento* docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o conseqüente deslocamento não apenas de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes.

Paralelamente, à medida que se implantam esquemas de mercado nas escolas de primeiro e segundo graus, pode-se esperar também uma demanda "espontânea" por esquemas de formação que ajudem os docentes a satisfazer as exigências não apenas das novas "habilidades" técnicas e gerenciais exigidas para fazer frente às urgências cotidianas, mas também para poder avançar na carreira e se candidatar aos prêmios de produtividade que vêm sendo instituídos. Abordagens mais teóricas, mais abstratas, para não falar das mais políticas, que, sob condições normais, já são pouco populares, tenderão a ser ainda menos solicitadas. As alterações no processo de trabalho docente certamente pressionarão por alterações nos esquemas de formação docente. A natureza da formação docente se verá, assim, transformada, sob o peso de pressões vindas tanto de "cima" quanto de "baixo". Obviamente, essas mudanças não se fazem sem negociação, adaptação, resistência e acomodação. Mas, mesmo resistidas e contestadas, é certo que elas estão deixando, e continuarão deixando, marcas profundas no processo de trabalho e na formação docentes.

Mais difíceis de se prever são as conseqüências das outras transformações, sobretudo as de ordem mais cultural, sobre o processo de trabalho e a formação docentes. Há uma distância cada vez maior entre a cultura e o conhecimento da escola e da sala de aula e a cultura e o conhecimento da mídia, dos movimentos sociais, das novas tecnologias e das revoluções teóricas e epistemológicas das

ciências e da teorização social. Face a esse crescente divórcio entre a cultura da vida cotidiana e a cultura escolar, crianças e jovens, de um lado, e professores/as, de outro, tendem a se confrontar, no cotidiano das salas de aula, cada vez mais, como alienígenas (Green & Bigum, 1995).

Minha previsão é de que os efeitos das atuais revoluções culturais e epistemológicas tenderão a ampliar as presentes divisões educacionais. Não me parece que haja qualquer indício de que as escolas serão deslocadas, a curto e médio prazo, por alguma instituição socializadora de outra natureza. Apesar da desvalorização de seus títulos, ela continua firmemente estabelecida como o mecanismo mais imediato de certificação e credenciamento para um mercado de trabalho cada vez mais restrito e polarizado.

Ao mesmo tempo, as escolas não estão colocadas de forma uniforme e homogênea diante das novas tendências tecnológicas, sociais e culturais. Antigas estratificações educacionais são substituídas por novas, à medida que mudam as bases e os conteúdos do que conta como capital cultural. Pode-se esperar que os efeitos das importantes mudanças sociais e culturais sobre a educação institucionalizada se distribuam ao longo de divisões definidas por classe, gênero, raça. De um lado, instituições educacionais – privadas ou "públicas" convertidas ao mercado – equipadas com a melhor tecnologia e capazes de se alinharem com as exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo e com um capital cultural "atualizado". De outro, escolas "públicas" dotadas de equipamentos desatualizados ou simplesmente desequipadas, desenvolvendo um currículo organizado em torno de umas poucas e estreitas habilidades diretamente vinculadas às necessidades do pólo inferior da divisão do trabalho. Essa divisão certamente não é nova – foi para descrevê-la e explicá-la que se desenvolveu uma sociologia crítica da educação. Entretanto, dada a velocidade e a extensão das transformações tecnológicas, sociais e culturais, juntamente com a disposição do estado de diminuir os gastos com a educação da maioria, pode-se prever um aprofundamento dessa estratificação.

É verdade que a escola, está, em geral, em descompasso com várias das transformações aqui descritas. É também verdade que é generalizada a alienação da juventude em relação à educação institucionalizada. A tendência, entretanto, é que a juventude dos grupos subordinados seja a mais atingida. De um lado, há a perspectiva de um futuro sem trabalho ou de um trabalho mal remunerado e sem significado. De outro, uma escola e um currículo sem qualquer conexão com sua vida cotidiana num mundo social cada vez mais complexo e incerto. Em suma, o conservadorismo e a inércia são também seletivos.

Os/as educadores/as parecem mal equipados para lidar com essas novas configurações do cultural. Os/as pensadores/as educacionais têm dedicado muito pouco tempo a essa importante questão. A escola, por outro lado, parece não apenas habitada por seres que se confrontam como numa relação entre alienígenas,

mas parece, ela própria, uma nave alienígena e anacrônica plantada na paisagem futurística e ficcional de um outro planeta. O que aí se passa tende a se movimentar em paralelo com aquilo que se passa no restante da paisagem cultural, não havendo jamais a possibilidade de qualquer encontro.

Como sabemos, o currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Como tal, o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pela nova ecologia digital e por outras importantes mudanças econômicas, sociais e culturais demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais. Da mesma forma, precisamos inventar e reinventar modos de formação docente que preparem professores e professoras para lidar com todas essas transformações.

Assim, se vemos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. E esse processo de transformação não tem como referência qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana. Os processos a que se referem a crítica cultural pós-colonialista, as teorizações feministas, a política de identidade cultural e as novas compreensões sobre o papel da mídia e da cultura popular estão no centro de nossas vidas cotidianas. Existem oportunidades de iniciar estratégias de descolonização do currículo nos esperando em momentos e locais muito "modestos", prosaicos e cotidianos. É nesses interstícios do cotidiano que podemos inserir outros significados e representações.

Uma estratégia para um currículo crítico deveria se centrar nas questões e nos problemas de nosso tempo: AIDS, pobreza, alienação e drogas, machismo e violência, ódio e racismo, homofobia e sexismo, ganância e destruição ambiental, exclusão e repressão. Um currículo crítico não pode passar ao largo das preocupações e vivências centrais das crianças e jovens deste tempo. Descolonizar o currículo é também torná-lo relevante para a vida social dessa conturbada época. Avaliar a medida na qual o currículo está envolvido com essas questões pode ser um bom teste de um currículo crítico e descolonizado.

Nossa luta é por uma educação e por um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras. Como disse a educadora norte-americana Maxine Greene, a "educação, como a democracia, está sempre por ser feita, está sempre incompleta, sempre baseada em possibilidades...". São essas possibilidades que temos que explorar e construir, são essas possibilidades que temos que considerar em qualquer projeto de "reforma" do processo de formação docente.

Referências Bibliográficas

Ball, Stephen J. *Education reform. A critical and post-structural approach.* Buckingam: Open University Press, 1994.

Green, Bill & Bigum, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 1995.

Hall, S. "*Cultural identity and diaspora*". In: P. Williams & L. Chrisman (Orgs.). Colonial and post-colonial theory: a reader. Londres, Harvester & Wheatsheaf, 1994: 392-401.

Santos, Boaventura de Souza. "Para uma pedagogia do conflito". In: Luiz Heron da Silva; José Clóvis de Azevedo & Edmilson Santos dos Santos (orgs.). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996.

Willis, Paul. "*The metamorphoses of cultural commodities*". (Mimeo, sem data).

CAPÍTULO 11

Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle

ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO
JARBAS SANTOS VIEIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFPEL

O objetivo deste capítulo é discutir o impacto das políticas neoliberais sobre o processo de trabalho escolar, mais particularmente sobre o trabalho dos professores e das professoras. Muito estudos têm sido realizados sobre o processo de trabalho docente, tanto aqui no Brasil como no exterior[1], no entanto, o entendimento predominante, embora com diferentes nuances e enfoques, é que as formas de controle e de desqualificação que atingem o processo de trabalho docente constituem-se em um inevitável processo de proletarização do professorado, nos mesmos moldes daqueles processos aplicados ao trabalho especificamente capitalista.

Todavia, muitos desses trabalhos[2] chamam nossa atenção para o fato de que os professores e as professoras apresentam reações às formas de racionalização sobre seu processo de trabalho. Tais resistências, como poderiam ser denominadas essas reações, são contraditórias ao capital e, muitas vezes, contraditórias em si mesmas. De uma forma ou de outra, indicam que aquilo que é desejado da escola pelo capital, não é tão positivo e diretamente obtido como resposta. Os agentes escolares têm uma pertinência de classe, uma cultura de classe, uma cultura de gênero e uma cultura de raça que atuam na interpretação das "mensagens" enviadas à escola, possibilitando atitudes contraditórias às demandas exigidas pelo modo de produção dominante e pelo próprio Estado capitalista (Apple, 1989).

Nas últimas décadas surgiram estudos e investigações analisando o trabalho docente numa perspectiva mais focada em aspectos políticos e sociais, seguindo a tradição do que se poderia chamar de sociologia do trabalho. Uma avaliação de

[1] Em nível internacional referimos aqui, por exemplo, os trabalhos de Jenny Ozga & Martin Lawn (1991), Apple (1987, 1988, 1989 e 1995), Enguita (1991), dentre muitos outros. Da mesma forma, em nível nacional podemos citar Sá (1986), Arroyo (1979, 1985), Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), Hypolito (1991; 1995; 1997), Vieira (1992, 1994), entre outros.

[2] Apple, (1987, 1988, 1989, 1994, 1995), Ozga e Lawn (1991), Hypolito (1995, 1997), Vieira (1992, 1994) entre outros.

parte significativa dos trabalhos científicos produzidos no Brasil foi desenvolvida em estudos anteriores, buscando entender as modificações no processo de trabalho docente, desde uma análise da organização do trabalho escolar e da organização do trabalho na sociedade, para uma melhor compreensão da condição social e das atividades dos professores e das professoras (Hypolito, 1991, 1994, 1995, 1997; Vieira, 1992, 1994). Nestes estudos foi privilegiado um modelo teórico centrado nas análises de classe social e de gênero para uma interpretação do trabalho docente. As políticas educacionais dos últimos anos impõem a continuação deste tipo de estudos com a finalidade de aprofundar o modelo teórico interpretativo para melhorar o entendimento das modificações que estão se processando na organização escolar e no processo de trabalho docente.

Estamos vivendo momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinada com os processos de reestruturação da própria sociedade, ambos de natureza neoliberal. Os processos de reformas educativas e a implantação de novas políticas para o sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle e maior ou menor autonomia do/a professor/a sobre o seu trabalho.

Nesse sentido, a investigação sobre o processo de trabalho docente – principalmente quando essa nova ofensiva política (no caso latino-americano) tem procurado reeditar o tecnicismo, agora sob a indisfarçável lógica neoliberal e neoconservadora – pode permitir um entendimento maior e mais nuançado sobre os impactos que a educação e seus agentes têm sofrido no e sobre o seu processo "produtivo".

As políticas neoconservadoras e neoliberais têm buscado níveis crescentes de cooptação e conformação dos agentes e agências educacionais às demandas, cada vez mais especializadas, do mercado de trabalho, o que implica na eliminação de posturas autônomas e independentes na definição do "como" ensinar e do "quê" ensinar[3].

Dessa maneira, esse debate poderá permitir uma compreensão mais profunda das formas de organização das escolas e do próprio processo de trabalho docente. Tal aprofundamento torna-se necessário para a compreensão dos efeitos das reformas educacionais que têm sido gestadas à luz das políticas neoliberais que, certamente, têm produzido modificações na concepção de escola, de educação e do próprio papel dos professores e professoras nesse processo.

Reestruturação da sociedade e reestruturação educativa

A crise do modelo capitalista, que atualmente provoca uma profunda reorganização mundial da economia, tem colocado o mercado como "a nova força"

[3] Ver os livros de Apple "Conhecimento Oficial", "Trabalho Docente e Textos" e "Política cultural e educação", todos já publicados no Brasil.

reguladora das demandas sociais. O discurso em favor do mercado, por seu lado, tem encontrado nas políticas neoliberais e neoconservadoras sua sustentação ideológica mais consistente e, por conseguinte, acaba atingindo profundamente a educação, agora sob a "vigilância" da lógica do mercado e de todos aqueles "artefatos" conceptuais e tecnológicos que a encerra.

Essas modificações, que vêm sendo elaboradas e incentivadas por intelectuais conservadores, encontram no mercado, na esfera privada, no não-estatal, nas formas empresariais (privadas) de organizar o trabalho produtivo, um modelo de "indiscutível sucesso".

A crise do modelo fordista, confirmada pelo crescente abandono das linhas de produção desenvolvidas no início do século, somada à nova qualidade do mercado – mais seletivo e mais exigente – tem promovido a busca de uma nova qualidade, uma qualidade que seja total e, fundamentalmente, definida pela aceitação das regras de mercado.

Está em andamento uma reestruturação da economia mundial que busca a hegemonia da sociedade de mercado, com a organização de blocos econômicos (Europeu, Mercosul, Nafta etc.), reestruturação essa implementada pelas políticas neoliberais. Este processo, que vem sendo denominado de globalização, é acompanhado de toda uma retórica neoliberal e neoconservadora com profundas conseqüências para a educação (Gentili, 1995a)[4].

O processo de trabalho no capitalismo, nas últimas décadas, sofreu modificações substanciais com o desenvolvimento de inovações tecnológicas que, regra geral, foram acompanhadas de novas formas de organização do trabalho (grupos semi-autônomos, toyotismo, *just in time* e outras modalidades denominadas neofordistas), como alternativas à crise do modelo fordista. Uma dessas novas formas de gerência do trabalho que ganhou espaço e foi bem difundida no Brasil é a Gerência da Qualidade Total (GQT), como um dos pilares importantes do projeto neoliberal para a educação (Silva, 1994 e 1995).

A educação, nesse sentido, passa a ser um dos campos centrais que favorece e contribui para a reestruturação neoconservadora e neoliberal, tanto como campo de aplicação quanto como campo de convencimento da lógica do mercado (Silva, 1994). Do sistema escolar espera-se, a partir dessa lógica, que seja "competente", o que só pode ser alcançado com a implementação de novas formas administrativas e de novas formas de realização do processo educativo. "Competência" essa que deve ser "medida" pelo mercado, isto é, controlada desde fora da escola.

---

[4] Este livro contém excelentes artigos de autores brasileiros e estrangeiros que analisam, por diferentes enfoques, as muitas facetas das políticas neoliberais em educação e do fortalecimento do neoconservadorismo em países da América Latina, Europa e América do Norte, dando continuidade aos debates proporcionados anteriormente no livro *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* (Gentili e Silva, 1994).

Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passam a ser exigidos e começam a ser articulados processos de reestruturação educativa. As propostas neoliberais para a educação podem ser resumidamente identificadas a partir de dois eixos de análise (Gentili, 1995c): a) princípio da competência do sistema escolar – que inclui mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, subordinando o sistema educativo ao mercado e propondo modelos de avaliação do sistema; b) programa combinado de *centralização* e *descentralização*: aspectos de centralização – controle pedagógico centralizado por intermédio de mecanismos de avaliação nacional (provas etc.); reformas curriculares visando um currículo nacional (Apple, 1994a; Moreira, 1995); e programas de formação e atualização de professores (tele-ensino, p. ex.); aspectos de descentralização – transferências das instituições públicas das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais); do poder público para comunidades locais; e propostas de autonomia da gestão financeira.

Essa política tem conseguido maior legitimidade na medida que o discurso neoliberal dominante atribui ao Estado toda a ineficiência e a incapacidade histórica de promover uma educação de "maior qualidade". Uma qualidade que deve ter como parâmetro a busca da "eficiência", da maior "produtividade" e da garantia de "sucesso" dos futuros trabalhadores no mercado. A opção de organização é clara: deve seguir o modelo organizacional e de trabalho consagrado pelas empresas privadas, por exemplo, aquelas que têm implementado a GQT. Este modelo organizacional, segundo seus defensores, garante a melhoria da qualidade de trabalho em qualquer esfera ou instituição social.

> Não se trata somente de um método, de um conjunto de técnicas de uma abordagem mecanicista, nem tampouco de uma nova maneira de lidar com as pessoas ou com uma nova linha filosófica. Em realidade estamos diante da *feliz* combinação de todos estes elementos. Trata-se de um sistema gerencial elaborado pelos japoneses na década de 50, com base em idéias ocidentais (mais precisamente norte-americanas), cujos resultados positivos estão desafiando as tradicionais estruturas de gerenciamento vigentes em nossos dias em todas as partes do mundo. É um sistema gerencial que se apóia em conceitos e princípios *aplicáveis a qualquer instituição, a qualquer organização humana, independentemente de sua dimensão, especialidade ou característica: empresas, escolas, hospitais, repartições públicas, prestadoras de serviço em geral etc.* (Liberato Povoa, 1994:28) [grifos nossos].

A estratégia dominante no convencimento dos agentes e agências educacionais passa pela incorporação de reivindicações consagradas pelas lutas históricas dos trabalhadores em suas mais diversas categorias e, no caso da educação, numa longa trajetória de combate pela melhoria da qualidade do ensino. Muitas das propostas "atendidas", aparentemente incorporam reivindicações das

entidades sindicais docentes, tais como eleição para Diretor de Escola e regulamentação de Conselhos Escolares como parte da estrutura escolar, porém recontextualizando seus significados, ou seja, "as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado" (Silva, 1995, p.2).

No Brasil as novas propostas de políticas educacionais estão centradas, em boa medida, nestes mesmos princípios, tanto em nível de Governo Federal quanto de vários Governos Estaduais. Grosso modo, essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de *ranking*); b) projetos de reformas visando um currículo nacional (ou parâmetros nacionais); c) organização de programas de formação e atualização docente – por exemplo via tele-ensino; d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (políticas de municipalização e adoção de escolas por empresas, p.ex.). Isso tudo é defendido como necessário porque o sistema escolar é absolutamente ineficiente e o Estado de Bem-Estar Social tem se mostrado incapaz de solucionar os impasses da educação pública. Para tanto é fundamental adotar-se critérios que possam fazer "melhorar" a *qualidade* e a *eficiência* do sistema; daí, então, a necessidade da implantação de um modelo baseado naquilo que é "eficiente" e obtém "sucesso", ou seja, o mercado. De acordo com essa lógica, a transferência dos pressupostos da organização das empresas bem sucedidas é uma questão de bom senso e necessidade. Daí que o modelo de organização escolar deve estar baseado no modelo de organização do trabalho de empresas: neste momento, o modelo de Gerência da Qualidade Total (ver Ramos, 1994).

No Rio Grande do Sul, o então governo do estado tentou implantar um programa de "gestão democrática" da escola[5] que previa várias alterações para o sistema de ensino. Com este programa foi introduzido o conceito de avaliação por meio de provas, para posterior classificação das escolas de acordo com os resultados obtidos por seus alunos e obtenção de recursos repassados às escolas também de acordo com os resultados obtidos nas avaliações, numa relação diretamente proporcional. Este projeto abria a possibilidade de descentralização do ensino por meio de procedimentos de municipalização ou da adoção de escolas por empresas. Todas essas medidas visavam, segundo seus proponentes, a ampliação da autonomia escolar e a democratização da gestão da escola.

Essas políticas para uma reestruturação educativa que começam a ser implementadas, de forma cada vez mais ofensiva e abrangente, englobam ações em torno da definição de novos parâmetros curriculares nacionais, da instauração de

[5] Foi aprovado pela Assembléia Legislativa do RS, dia 20 de novembro de 1995, o projeto de lei do Governo do Estado sobre Gestão Democrática da Escola, gestão Antônio Britto, PMDB, que regulamentava as eleições para Diretores e reorganizava vários aspectos do sistema de ensino. Muitas aspectos deverão ser reformulados pela atual gestão da Frente Popular.

um sistema de avaliação das escolas que busca homogeneizar um determinado padrão de qualidade do ensino – notadamente aquele estabelecido desde critérios de eficiência e produtividade utilizados pelo mercado –, e de ações pedagógicas baseadas na utilização de recursos telemáticos e de educação televisiva à distância, afastando cada vez mais a escola e os/as professores/as dos processos de decisão pedagógica.

A reestruturação educativa e o trabalho docente

Considerando o trabalho docente e sua histórica reivindicação por autonomia, as políticas neoliberais para a educação, à medida que dissimulam sua arbitrariedade e violência características, estabelecem formas de controle mais sutis e potencialmente mais cooptadoras dos agentes educacionais e, no limite, da própria comunidade que cerca a escola.

Entretanto, o processo de trabalho docente e o conjunto de contradições que o envolve, produzem inúmeras formas de resistência – e de interesses – dificilmente ajustáveis à lógica neoliberal. Como salienta Apple (1989), também acreditamos que muitas coisas acontecem nas escolas. Isto é, nem sempre e nem totalmente o processo de trabalho docente e suas práticas cotidianas podem ser prontamente relacionadas às formas de organização e de gerenciamento do processo de trabalho tipicamente capitalista, seja como conformação, seja como resistência. As professoras e os professores, no processo de trabalho, desenvolvem ações que não obedecem a um determinismo econômico ou de classe de uma forma unidirecional e mecânica, embora estejam – e não poderiam deixar de estar – imersos no processo de luta e de conformação das classes, desenvolvendo um conjunto de práticas e concepções dificilmente moldáveis a uma rígida lógica administrativa, tal como apregoam os *experts* da qualidade total.

Isso evidencia profundas disjunções entre aquilo que a economia e o Estado capitalista requerem e o que, de fato, é respondido pelas escolas e pelos/as professores/as. No limite, as práticas docentes asseguram e mantêm muitas funções conceptuais sob o controle dos/as professores/as e das escolas, implicando, ao mesmo tempo, num permanente processo de requalificação da categoria.

Contudo, essas práticas, embora contraditórias às tentativas de controle e desqualificação – até porque pouco organizadas –, não protegem os/as professores/as e as escolas das políticas racionalizantes implementadas pelas diretrizes administrativas neoliberais.

É neste contexto que as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam reconstruir a hegemonia conservadora e a conseqüente legitimação da lógica do mercado. No entanto, a hegemonia de classe exige do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante. Em outras

palavras, requer um consenso ativo por parte de quem sofre ou aplica tal hegemonia (Apple, 1989). Entretanto, nem sempre isso ocorre, seja porque os professores e as professoras têm sua própria pertinência de classe – portanto, uma concepção e interpretação próprias de mundo –, seja porque o trabalho educativo exige dos/as docentes uma posição no debate social, cultural e ideológico (Cabrera & Jaén, 1991; Jaén, 1991).

Os professores e as professoras procuram, sob tensão dessas contradições advindas da luta por hegemonia, ao mesmo tempo, responder às necessidades e aspirações das diferentes classes em competição e garantir sua posição no processo de produção capitalista:

> Nesse sentido, a situação dos professores permite resistir e criar respostas às sistemáticas tentativas por parte da Administração para controlar o conteúdo do seu trabalho e das formas de transmissão dos conhecimentos – através de meios e tecnologias "inovadoras" – e de suas concepções sobre a sociedade e sobre a escola (Cabrera & Jaén, 1991: 206).

Muitas dessas respostas são produzidas nas próprias experiências de escola, são construídas na prática do trabalho. Por conseguinte, essa 'cultura do trabalho' em ação (Apple, 1989) opera como uma verdadeira mediação frente às tentativas de controle externo e de desqualificação do processo de trabalho docente, indicando que as professoras e os professores não se vêem totalmente apartados da determinação sobre "o quê" e "como" desenvolver o ensino, isto é, o seu processo "produtivo". Portanto, essa prática do trabalho, a experiência vivida, constitui-se numa dimensão fundamental do trabalho docente.

Essa dinâmica do trabalho docente, construída em grande parte pela experiência do trabalho, pela cultura do trabalho, envolvendo relações de classe, de gênero e de raça, cria sérios obstáculos às tentativas de padronização do trabalho educativo, evidenciando a irredutibilidade da educação a uma ou outra demanda social, seja da economia, seja da política.

Dessa forma, as próprias práticas desenvolvidas pelos/as professores/as, ainda que informais, voluntaristas e assistemáticas, constituem uma dimensão importante do trabalho docente e, no limite, resguardam aos/às docentes um grau de autonomia e de controle sobre seu processo de trabalho.

Entretanto, é fundamental evidenciar que o Estado e a intervenção pública têm sido "vendidas" como ineficientes e geradoras das deficiências da sociedade capitalista. E, num mesmo movimento, ao retirar do Estado o atendimento de demandas sociais, a lógica da naturalização dos privilégios é reforçada e, por conseqüência, é construído/produzido um discurso que atribui às classes mais pobres – funcionais ao sistema – a responsabilidade por suas próprias condições de vida (Gentili, 1995c; Silva, 1995).

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade do ensino são importados do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade do mercado, do "deus mercado" (Frigotto, 1995; Gentili 1995b). A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica do mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um "novo modelo disciplinador menos visível" dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino (Gentili, 1994, p. 138). Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura do trabalho (Apple, 1989). Portanto, essas políticas, incluindo as formas de implantação do GQT, visam cooptar os/as próprios/as agentes do ensino e convencê-los/as de sua (in)capacidade mercadológica, isto é, convencê-los/as de que a eficiência e a produtividade – sinônimo de qualidade – de seu trabalho devem ser definidas pelos indicadores do mercado.

Nesse sentido, a implantação do GQT, por exemplo, busca estabelecer itens de controle sobre o processo de trabalho escolar e docente, quantificando cada uma de suas etapas, tentando tornar

> (...) possível o Controle Estatístico da Produção ou do Processo (CEP), traduzindo em gráficos, ilustrativos da evolução, tendo como referências as metas a serem atingidas. Com isso, deseja-se passar instruções precisas e de forma clara, e substituir os métodos empíricos de trabalho escolhidos arbitrariamente pelos trabalhadores (Machado, 1994, p.18)

Dessa forma, as políticas neoliberais e neoconservadoras – que expressam aquilo que pode ser considerado como restauração conservadora da nova direita (Apple e Olivier, 1995) –, ao "venderem" a idéia de maior autonomia e participação das escolas e de seus agentes sobre "o quê" ensinar e "como" ensinar, desqualificam a própria dinâmica do trabalho docente, que é fortemente determinada pela experiência do trabalho, pela própria cultura do trabalho em ação (Apple, 1989).

Portanto, o discurso de mais autonomia dos adeptos e defensores da qualidade total, visa a eliminação das respostas práticas que os/as docentes vêm produzindo no seu processo de trabalho, buscando constituir uma subjetividade conformada a uma autonomia que, de antemão, não pode romper com a forma e o conteúdo do trabalho e da administração previamente determinadas.

Os métodos de gerenciamento orientados pelos modelos neoliberais de qualidade total, entre outras recomendações, decretam que todas as pessoas devem falar o "mesmo" idioma. E mais, "esta tendência pode representar uma negação da subjetividade humana, pois considera a incorporação da iniciativa, da criatividade e do saber prático dos trabalhadores, dentro de esquemas pré-estabelecidos, fechados e uniformizados". (Machado, 1994, p. 19)

Muito daquilo que poderá ser "achado" na realidade empírica pode se constituir em possibilidade de contestação dos arranjos neoliberais e neoconservadores que estão sendo aplicados hoje no Brasil, onde a luta pela igualdade e pela justiça social tem sido sufocada pela lógica que naturaliza os privilégios e culpa aqueles e aquelas que vivem (sobrevivem) na miséria e na pobreza.

Trabalho docente: autonomia, contestação e controle

Existe uma contradição nas proposições neoliberais para a educação que precisa ser explorada criticamente: há, de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente; de outro lado, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado (como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação do sistema e a proposta de um currículo nacional), que é a própria negação da autonomia docente. Ladwig (1995) analisa duas experiências cuja base proposta era o fortalecimento do poder docente na escola: uma nos EUA e outra na Austrália. Nos dois casos o que se verificou foi não diretamente um fortalecimento do poder docente, mas um confronto entre os interesses docentes e da estrutura de poder escolar, uma luta pelo aumento do controle sobre o trabalho dos professores e das professoras. Ladwig considera que há várias estratégias e possibilidades de poder e de resistência ao poder que devem ser avaliadas nos processos de fortalecimento da autonomia docente, todas evidentemente centradas nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e no processo de trabalho docente, entendido de forma ampla.

Essas contradições existentes evidenciam que ao mesmo tempo que formas – pelo menos discursivas – de aumentar a autonomia escolar são propostas, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico, pode ocorrer uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino (provas e currículo nacional, por exemplo) e de controle do trabalho pedagógico (por exemplo, GQT), que definem muito mais o conteúdo e a forma do processo de trabalho docente, ou seja, daquilo que deve ser ensinado.

Nas estratégias educacionais neoliberais três proposições podem provocar mudanças significativas para o trabalho docente: processos de avaliação externa, currículo nacional e as políticas de formação docente. As duas primeiras tendem a buscar uma padronização do ensino à medida em que definem qual deve ser a educação mais adequada para toda a sociedade e, ao mesmo tempo, o que deve ser ensinado para que o padrão desejado seja atingido. A terceira proposição refere-se à formação docente necessária para que professores e professoras realizem uma educação em consonância com a avaliação do sistema e com o currículo nacional.

Essa padronização tende a ser extremamente perversa para amplos setores da sociedade e particularmente para os/as docentes. O sistema de avaliação nacional

que pretende definir qual deve ser o "aprendizado" dos/das estudantes e a "qualidade" das escolas e do trabalho docente, na verdade tende a provocar uma *pasteurização* da teoria e uma padronização das práticas, o que exclui as culturas diferentes e os grupos sociais minoritários que buscam construir suas próprias identidades, negando, ao mesmo tempo, os diferentes interesses de classe existentes na sociedade. A padronização do ensino e da formação docente tende a excluir outras formas de ensinar e outros modos de produção cultural, negando assim os próprios sujeitos e as possibilidades de afirmação de suas identidades.

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, vêem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais.

Dessa forma, tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização quanto as práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes, não estão estabelecidas *a priori*. As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes mas próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades[6].

Neste sentido, parece ficar claro que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais afetam significativamente o trabalho docente. O impacto das políticas neoliberais para a escola pública sobre o trabalho docente e sobre sua cultura do trabalho, devem ser mais estudadas e criticadas para a constituição de políticas (práticas) de contestação às formas de controle sobre o trabalho de ensinar e de fortalecimento da autonomia do trabalho docente, o que poderia significar a busca de um aumento do poder decisório dos professores e das professoras sobre o processo pedagógico.

---

[6] O que as políticas educacionais que buscam o controle e a padronização do trabalho docente esquecem é que "a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas (...). Além disso, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações" (Britzman, 1996 : 72-73).

Referências Bibliográficas

Apple, M.W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (60):3-14, fev. 1987.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64): 14-23, fev. 1988.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

_____. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo : Cortez, 1994a.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

Apple, M. W. e Oliver, A. *Indo para a direita; a educação e formação de movimentos conservadores*. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

Arroyo, M. G. Administração na educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (2):36-46, 1979.

_____. Quem de-forma o profissional do ensino. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 14 (58): 7-15, out/dez 1985.

Britzman, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, Porto Alegre, 21(1): 71-96, jan./jun. 1996.

Cabrera, B. e Jaén, M. J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.190-214, 1991.

Enguita, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, (4): 41-61, 1991.

Frigotto, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo : Cortez, 1995.

Gentili, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995a.

_____. Adeus à Escola Pública; a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995b.

_____. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para os educadores. In: Silva, L. H. e Azevedo, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1995c.

Gentili, P. e Silva, T. T. da (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.

Hypolito, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n°.4, p.3-21, 1991.

_____. Pedagogo e educador: formação, de-formação e re-qualificação nas relações concretas de trabalho. *Cadernos de Educação*, Pelotas/RS, ano 3, N°. especial, p.25-31, jul. 1994.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPel, Pelotas, n°4, p.5-18, jan./jun. 1995.

Jaén, M.J. Os docentes e a racionalização o trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, (4):74-90, 1991.

Ladwig, J. *O fortalecimento do poder docente no processo de reestruturação educacional. A Paixão de Aprender*. Porto Alegre, SMED, n°.8, p.12-27, nov. 1995.

Liberato Povoa, F. Qualidade total na educação: modismo ou utopia? (nem uma coisa nem outra. *Cadernos de Educação*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 27-30, mai. 1994.

Machado, L.R. de S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: Fidalgo, F. S. & Machado, L.R.de S. (orgs.). *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte : Movimento de Cultura Marxista, 1994.

Moreira, A.F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: Silva, L. H. e Azevedo, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1995a.

Ozga, J. e Lawn, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, (4): 140-158, 1991.

Pucci, B.; Oliveira, N.R. e Sguissard, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

Ramos, C. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro : Qualitymark Ed., 1994.

Sá, N.P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (57):20-29, maio, 1986.

Silva, T.T.da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Gentili, P. e Silva, T.T.da (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.

_____. *O projeto educacional da "nova" direita e a retórica da qualidade total*. Porto Alegre, Conferência proferida no seminário "A Escola Básica no ano 2000", comemorativo aos 25 da FACED/UFRGS, 1995. (mimeo)

Vieira, J.S. *Limites da racionalização do processo de trabalho docente*. FACED/UFRGS, Porto Alegre, 1992. (Dissertação de Mestrado).

_____. Capitalismo, Estado e Educação: elementos para uma investigação processo de trabalho docente. Pelotas, *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação/UFPEL, Número Especial, 94-111, 1994.

Impressão:
Editora Evangraf
Rua Waldomiro Schapke,77 - P. Alegre, RS
Fones: (51) 3336-2466 - 3336-0422
E-mail: evangraf@terra.com.br

qualidade social

SME

Secretaria Municipal da Educação

PREFEITURA DE PELOTAS