

Márcia Souto Maior M. Sá"

O presente artigo tem sua origem numa pesquisa antropológica em educação (Sá, 1991). Versa sobre a socialização de crianças numa escola religiosa católica que atende a uma clientela feminina proveniente das camadas populares. Está organizado em quatro momentos: o *ethos* escolar; a gramática da socialização; a trajetória pedagógico-social da aluna e o rito de passagem. À guisa de conclusões, proponho a abertura de algumas questões.

O processo de socialização escolar de meninas é entendido, aqui, como currículo oculto — mapa orientador da aprendizagem de valores sociais. Tal aprendizagem, subjacente aos conteúdos acadêmicos, envolve uma construção concomitante dos agentes socializadores e das alunas, num vir-a-ser contínuo e dialético.

Os agentes participam do processo de aprendizagem como atores que exercem o papel de educadores, tendo como tarefa a transmissão das disciplinas, normas, valores e regras de comportamento. As alunas sofrem a ação dos agentes, ao modificarem e internalizarem valores e significados construídos historicamente e socialmente, dentro e fora da comunidade escolar.

O dentro e fora da escola — como as categorias sociológicas casa/rua (DaMatta, 1987) — agem como painéis de significação que estabelecem relações entre as especificidades do microcosmo pesquisado (escola) e a complexa rede social em que nos movemos: a sociedade brasileira (rua).

* Trabalho apresentado na XV Reunião da ANPEd, Caxambu, 1992.

* Professora do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Aluna do Doutorado em Educação Brasileira da FASED/UFRJ.

O percurso escolar das meninas, cujo ponto de partida é o Jardim de Infância aos quatro anos de idade tem como ponto de chegada, nesta escola, a finalização do primeiro segmento do 1^o grau, pode ou não ter sua rota aumentada através de um rito de passagem: a seleção de alunas que cursarão de 5^a a 8^a série num outro colégio — local onde supostamente nasce a carreira profissional de alunas.

A fim de compreender a cosmologia de significados presentes na escola foi necessário tecer uma malha teórica que desse sustentação ao difícil equilíbrio entre o empiricamente visível e constatável e a dimensão invisível do código social. Tal tessitura teórica, costurando os fios de pensamento de diversos autores — Berger e Luckman (1985), Foucault (1987), Ariès (1973) e Geertz (1978) — permitiu o diálogo com autores e sujeitos investigados ao longo da pesquisa, investindo, neste ato de linguagem, na atividade crítica de compreensão do real.

A Antropologia Cultural, através da visão de Velho (1987), Guimarães (1980) e Da Matta (1987), forneceu a tonalidade de fundo da tessitura teórica e possibilitou um olhar e um situar-se criticamente no processo de investigação/distanciamento do real. Entendendo o real como uma tonalidade complexa e dinâmica, o proceder etnográfico da Antropologia reconhece ser o conhecimento produzido na pesquisa de campo uma aproximação provisória, limitada e parcial, em outras palavras, uma das possíveis versões do real.

Ethos Escolar

A partir da recente discussão travada no seio da Antropologia acerca do *ethos* (Geertz, 1978) e da concepção histórica da escola (Ariès, 1973) é possível compreender os aspectos simbólicos das situações sociais cotidianamente vividos por agentes e alunas.

Na visão de Geertz, o *ethos* de um povo diz respeito ao tom, ao caráter e à qualidade de vida, à construção de um estilo moral e estético à sua disposição. E a atitude subjacente a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. A visão de mundo (*eidos*) caminha junto com a de *ethos* nos informando que o povo tem um quadro elaborado das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, de sociedade. Esse quadro é colorido por suas idéias mais abrangentes sobre a ordem.

Já Ariès (1973), fiel à tradição historiográfica, sublinha que o longo processo de escolarização das crianças teve início de forma definitiva e imperativa a partir do século XVIII. Até esse período, a aprendizagem era realizada pelas crianças lado a lado com os adultos, dos quais recebiam uma educação prática.

A respeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Ariès, 1973, p.11).

O interesse do autor é traçar a história das mentalidades e das categorias sociais cujas relações conformam a trama da ordem e suas representações. Seguindo este critério pode-se afirmar que a pesquisa em história social se assemelha à investigação antropológica por sua estratégia — associar traços e características considerados significativos no tecido social e na ordem cultural em que estão inseridos. Ariès empenha-se em examinar/interpretar a emergência e a configuração social dessas novas figuras históricas denominadas família, criança, afetos familiares e preocupação com a educação.

Na pesquisa em questão essas figuras históricas fazem parte do repertório de representações dos processos (agentes socializadores) deste universo social dando o tom da prática pedagógica, definindo um estilo moral e estético tanto para si mesmos como para o comportamento de suas alunas e famílias.

A análise sócio-histórica revelou que aos 102 anos de existência, a instituição, criada para ser asilo de meninas órfãs ou filhas de indigentes, só deixou de sê-lo por curto espaço de tempo (entre 1920 e 1950). Nascida com o propósito de servir à MISERICÓRDIA de seus patronos e benfeitores (pessoas ditas caridosas) passou a receber, alguns anos depois, menos meninas *pobres*¹, e mais meninas *ricas*, mas

¹ No texto destaquei em itálico as categorias e expressões próprias dos sujeitos investigados.

sempre meninas. Assim foi elevada à categoria de *escola para classe média*, que via nessa instituição a *oportunidade de educar bem suas filhas, através de um bom ensino, completo em todos os sentidos*.

O bom ensino significava (e ainda significa) o que uma menina deveria (e ainda deve) aprender para se tornar mulher. Daí decorre toda uma constelação de valores e significados sociais cuja construção histórico-social parece ter pautado a aprendizagem, a vida e a visão do mundo de um grande número de mulheres de classe média no Rio de Janeiro, durante um certo tempo².

Os relatos dos sujeitos investigados explicam porque mudou a clientela atendida. Assim em depoimentos de professoras mais antigas é recorrente a fala de que *outras escolas para a classe média foram criadas* e por isso a *competição entre elas ficou mais acirrada*, a instituição retomou seu projeto inicial, especializando-se em uma única clientela: *meninas carentes*.

Por se tratar de uma escola particular religiosa cuja organização social diária comporta um regime de internato e semi-internato torna-se "natural" que seu projeto social seja lidar com a *carência das alunas*.

O projeto social formulado e elaborado dentro de um campo de possibilidades, *circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas prioridades e paradigmas culturais existentes* (Velho, 1987), diz respeito a todos os grupos que coexistem neste *ethos* escolar, *irmãs* que atuam como moradoras e administradoras da escola; professoras; funcionários; famílias e alunas. Sua matéria-prima é cultural e em alguma medida, tem de **fazer sentido**, num processo de interação com aquilo que diz respeito ao fazer pedagógico, ao currículo, etc. Ora, tanto o projeto como a conduta dos indivíduos encontram-se sempre referidos a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço da sociedade em que estão inseridos e por isso as filiações hierárquicas superpostas à escola (Sociedade

² Em viagens e cursos pelo país tenho tido a oportunidade de encontrar diversas mulheres egressas de instituições semelhantes, inclusive três vezes, em três estados diferentes, ministrei cursos em estabelecimentos cujo mapa físico-social era bastante similar ao do universo da pesquisa.

Mantenedora, Congregação Religiosa e Igreja) alimentam e enfatizam a eficácia simbólica do projeto social desta instituição.

O cotidiano pedagógico, configurado neste *ethos* escolar e mapeado pelos objetivos do projeto social, informa as alunas a respeito do comportamento a elas consignado através das representações sobre carência, embutidas nas falas diárias dos agentes. Nesse sentido, o discurso sobre a carência conjuga vários significados, dentre os quais destaco os que considero fundamentais.

A carência é essencialmente afetiva e está intimamente ligada à vida agitada dos pais que, por precisarem trabalhar muito, dão pouca atenção aos filhos.

Esta categoria de representação da carência aparece entrelaçada com o conceito de família, dos agentes socializadores que privilegiam um modelo familiar hierárquico de classe média. Tal conceito se assemelha à nova configuração social de família que emerge na passagem da chamada velha sociedade tradicional para a sociedade industrial.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre os pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimia sobretudo através da importância que passou a atribuir à educação (...) Tratava-se de um sentimento novo; os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas antes desconhecida. (Ariès, 1973, p.11).

No dia-a-dia escolar, o conceito de família significa e designa a rede social que comporta turmas e professoras. Desta forma, aparece recorrentemente o sentido de que *somos uma família e, por isso, precisamos nos tratar bem umas às outras... Precisamos nos ajudar, nos respeitar e gostarmos umas das outras...*

As professoras, chamadas de *tias*, assumem essa matemagem-substituta colocando-se como modelo de comportamento a ser seguido. Nesta lógica, ser duplamente tia e professora, é um papel (encargo) social cuja construção tem como significado a constelação familiar, profissional e ainda a identidade feminina.

As famílias (reais), fonte de inúmeras queixas por parte das professoras e irmãs, caracterizam-se pelo alto nível de desagregação e distanciamento da forma ideal de família de classe média, conforme descrita por Ariès (1973). Esse distanciamento se evidencia pela relevância das uniões transitórias e pela *ausência física, espiritual e afetiva do pai*; no excessivo número de filhos (*têm filhos como coelhos*); *no pequeno ou nenhum estímulo* dado às crianças em relação à escola e no *não-acompanhar o estudo das filhas*.

As famílias que fogem a essa caracterização, embora raras, dentro da escola, gozam de *boa* reputação junto aos agentes, sendo classificadas como *boas famílias* ou uma família de verdade. Essa categorização abrange outros aspectos, igualmente valorizados, como: pai presente, comparecimento às reuniões promovidas pela escola, mensalidade paga regularmente, pequeno número de filhos, grau de instrução e profissão dos pais (o mínimo exigido é o 1º grau completo) e interesse na educação como via de ascensão social.

As famílias que não se enquadram neste sistema de valores são consideradas *ruins*, embora existam nuances e possíveis justificativas para a *falta* de organização familiar — é o caso de mães *abandonadas* ou *pais desempregados*.

A carência é alimentar — *dificultando o rendimento intelectual das crianças*, muito embora a escola tente supri-la fornecendo três alimentações diárias para as alunas semi-internas e quatro para as internas.

A carência é material — é pobreza. Esta palavra quase nunca é dita, é praticamente interdita. As pessoas usam artifícios de linguagem em seus discursos para poder escapar de uma fala sobre a miséria. A miséria aparece fortemente entrelaçada à origem das alunas; quando os agentes se referem aos lugares de moradia das crianças — favelas (semi-internas) e Baixada Fluminense (internas) — e, quando falam de revolta dos pais acerca do salário mínimo/custo de vida.

A carência é intelectual—contudo pode ser sanada, por uma professora *competente*, que saiba diminuir o déficit cognitivo *ao explicar bem a matéria*.

A carência é educativa — porque a educação é vista como *algo que vem desde o*

berço. Caberia à escola tentar suprir o que não foi feito antes pelos pais. Educação é, pois, concebida pelos agentes como um conjunto de hábitos, comportamentos e normas que devem ser inculcados desde cedo pela família, a escola *aproveita* o que já *foi aprendido* e acrescenta o ensino das disciplinas. A visão de sociedade das professoras e irmãs mistura-se a esta concepção de educação, orientando a rota social dos agentes dentro da instituição. Em outras palavras, numa sociedade "naturalmente" dividida em ricos e pobres; os pobres devem aprender o "certo" deixando de serem *sujos e desmazelados*, pois só os ricos são *limpos e arrumados*. Entretanto, só a aparência física não basta, é preciso usar *expressões orais adequadas, próprias de quem tem boa educação*. Assim, aprender a norma culta da/na escola torna-se garantia de *ter sucesso na vida*. A escola ensina *ser alguém na vida*, contratando professoras que atuam como referencial vivo de *boa educação*.

Neste tipo de sociedade (a nossa) compete aos ricos fazer o *que é certo*, qualidade que parece emergir "naturalmente" pronta de seu meio ou adjetivada *pelas escolas que freqüentam*, já que suas famílias se encarregam de lhes propiciar *boa educação*.

A tensão entre escola/sociedade (fragmento/todo) é aparentemente "apaziguada" pela tentativa dos agentes de colocá-las juntas, como paradigmas culturais, no mesmo caldo de crenças e valores. Escola e sociedade, então, tomam-se conceitos legitimadores de suas *práxis* pedagógicas, e é através destas que as experiências e ações cotidianas dos agentes, sacralizadas como individuais, são foco e referência básica para as alunas.

Entretanto, os agentes vivem, no desempenho de seus papéis, o contraste entre o dentro e o fora da escola, contraste este que carrega a semente de uma possível alquimia de concepções. É assim que o código social é, às vezes, relativizado. As vivências e interações sociais diárias tornam possível a projeção de novos caminhos para a escola, propiciando uma certa crítica ao cotidiano e a autocrítica, como as trazidas pelas inquietações: *será que esta escola é adequada para todas as meninas que atendemos*, ou *só para algumas*? *Será que estamos conseguindo lidar bem com a nossa missão de educar*?

A carência é do povo brasileiro — a questão sócio-econômica e política do país explode com muita força nesta categoria. *As desigualdades sociais; a impotência e a revolta do povo* em ter que aceitar os *atos políticos* e, mais ainda, as crianças estão

vendo, percebendo, captando, aprendendo desde pequeninhas que estes fatos fazem *parte de suas vidas*³.

É tarefa dos agentes promover uma boa e adequada aprendizagem para sua aluna e, portanto, são necessários conceitos que dêem conta do que significa aprender. Assim temos:

— *aprender como um ato de memória* — cabe à boa professora o papel principal de tomar, através do ensino, a aprendizagem possível através de *boas explicações da matéria*;

— *aprender como algo que faz parte do cotidiano humano* — neste sentido, a aprendizagem pressupõe uma *evolução espiritual*, um alcançar de *qualidades* como *humildade, generosidade, aceitação do outro*, etc;

— *aprender é construir hábitos e comportamentos socialmente desejáveis* — é nesta categoria que educação e aprendizagem se mesclam fortalecendo-se mutuamente e, apontando o papel da escola e dos agentes como co-responsáveis e cúmplices do processo de socialização infantil.

A Gramática da Socialização

No *ethos* escolar, aprendizagem e educação caminham juntas e, neste percurso têm eficácia simbólica para determinar comportamentos e atitudes socialmente desejáveis. Torna-se imprescindível conjugar nesta rota a aquisição e/ou construção de qualidade e valores humanos.

Para Berger e Luckmann (1985), a preocupação dos agentes faz parte do processo de socialização secundária, pois estas pessoas necessitam lidar no seu cotidiano com

³ As representações dos agentes socializadores acerca da educação e carência coincidem com as categorias nativas dos moradores do Conjunto Habitacional Cidade de Deus (Dauster et al., 1981).

personalidades já construídas (socialização primária) e com um mundo já interiorizado. Como esta realidade já interiorizada tende a persistir, os novos "conteúdos" (valores) que precisam agora ser internalizados devem se sobrepor aos presentes, o que representa um problema de coerência, podendo ter uma solução mais ou menos difícil, dependendo do indivíduo.

A maior parte da socialização secundária dispensa uma dose alta de identificação afetiva. Prosseguindo de maneira eficiente através de uma mútua identificação (neste caso a identidade feminina de alunas, professoras e irmãs), embutida em qualquer comunicação entre pessoas.

Um alto grau de anonimato perpassa as funções da socialização secundária que, por conseguinte, as destaca dos executantes individuais. Assim, por exemplo, a criança percebe que *um mesmo conhecimento poderia ser ensinado tanto por uma professora como por outra*.

Há uma vinculação entre este formalismo de passar o conteúdo e anonimato com o caráter afetivo das relações sociais na socialização secundária e, como consequência, confere-se ao conteúdo ensinado uma inevitabilidade muito menos subjetiva. Desta maneira, o indivíduo tem maior facilidade em colocar entre parênteses o tom da realidade do conhecimento interiorizado na socialização secundária. Em outras palavras, o sentimento subjetivo da realidade das interiorizações é mais tênue.

São necessários graves choques ao longo da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interiorizações secundárias. (Berger e Luckmann, 1985, p.190)

Evidentemente, o melhor e mais claro exemplo de socialização secundária é aquele realizado nas instituições especializadas, como as escolas, indicando o declínio da família em relação a esta "etapa" da socialização. Cabe perguntar aos autores: nas escolas que funcionam como *instituições totais* (Goffman, 1987) em regime de internato e semi-internato, atendendo a crianças a partir de quatro anos de idade, também o

processo de serialização primária (interiorização maciça da realidade) não é conduzido, em parte sob os auspícios destas instituições?

Berger e Luckmann (1985, p.195) atentam para a socialização dos "religiosos" que utilizam técnicas destinadas a reforçar a carga afetiva do processo de interiorização da realidade:

... sistemas muito diferenciados de socialização secundária em instituições complexas, às vezes montados de modo muito sensível, de acordo com as exigências de várias categorias do pessoal institucional.

O fato de a socialização nunca ser concluída e dos conteúdos interiorizados estarem continuamente ameaçados em sua realidade subjetiva, torna imperativo que toda instituição crie procedimentos de conservação da realidade para salvaguardar um certo grau de simetria entre realidade objetiva e subjetiva. Dentre estes procedimentos, as regras e as rotinas — enquanto definições da realidade objetiva e recorrentes na vida diária — se impõem à consciência do indivíduo muito mais clamorosamente, mas podem ser socialmente desafiadas. Contudo, o desafio (a transgressão, o desvio à normatividade dos valores) teria de ser muito forte para constituir uma ameaça à realidade aceita como "verdadeira" (rotinas, regras e valores em questão).

Os procedimentos de conservação da realidade, como dispositivos disciplinares (Foucault, 1987), atuam na gramática físico-social da escola ao ordenar e hierarquizar os comportamentos consignados às alunas.

Assim, se pode interpretar o funcionamento, o ordenamento e o aproveitamento dos espaços físicos pela escola como tomando, de certa forma, visível a complexidade hierárquica das relações sociais aí existentes. São espaços que realizam a fixação dos sujeitos e, ao mesmo tempo, permite a circulação: recortam segmentos individuais e grupais estabelecendo ligações e interações; marcam lugares e indicam valores sociais; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor e mais eficaz economia de tempo e gestos.

No *ethos* escolar, tais espaços são mistos. São "reais", pois regem a disposição das diversas construções: salas, mobiliário (gramática física). Mas também são ideais,

pois vão se projetar sobre a escola nas caracterizações, valores e hierarquias (gramática social). Fazem funcionar o espaço escolar (gramática pedagógica) como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de controlar, de hierarquizar, de recompensar e punir. É através desta distribuição espacial que se realiza, simultaneamente, toda uma série de distinções valorizativas: alunas *internas e semi-internas*; segundo o *valor de cada uma, segundo sua melhor ou pia aplicação nos estudos*; segundo sua *higiene pessoal*; segundo sua família, etc. Então, a sala de aula se torna uma cena única, com entradas múltiplas, sob o olhar "naturalmente" classificador da professora e/ou irmã.

Foucault (1987) reconstrói a história da violência nas prisões, abrangendo em uma análise as instituições escolares, hospitais, fábricas e quartéis. Aponta como a eficácia do sistema corretivo das prisões pode servir, de alguma forma, como um modelo inspirador para instituições escolares, hospitais, etc. Para ele, a disciplina exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Pois assim como houve o grande encarceramento dos vagabundos dos miseráveis e dos ditos loucos, houve outros mais discretos, mais insidiosos e eficiente como os quartéis, as fábricas, etc. Quanto aos colégios, o modelo do convento se impõe aos poucos, e o internamento aparece como o regime de educação, senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito. Mas esse princípio da "clausura" não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira mais sutil⁴.

Assim sendo, os comportamentos individuais das meninas são orientados e ordenados, através de ação educativa dos agentes que natural e sutilmente difundem valores sociais que como mensagens significantes se tomam a expressão do código que mapeia a trajetória feminina das alunas.

⁴A pesquisa mostrou que a sutileza e a flexibilidade dos agentes e alunas estão presentes no cotidiano escolar como uma tela de rachaduras tramadas no tecido social e no muro circular de habitue instituído (Bourdieu, 1972). O que me levou a relativizar o conceito do autor.

A Trajetória das Alunas

Os dispositivos disciplinares e os mecanismos seletivos internos que regulamentam a passagem para a outra escola, se pautam em valores e crenças compartilhados por freiras e professores em relação à educação, à promoção, à caridade e aos diversos significados emprestados ao ensino, aprendizagem e carência das alunas.

No cotidiano, esta constelação de significados é orquestrada por ditos — falas contextuais e práticas pedagógicas — e por não-ditos — gestos e olhares, comportamentos avaliativos, manifestações afetivas e outros.

A configuração de um sistema classificatório e seletivo diário informa quem está potencialmente *habilitado* a ser admitido na *outra* escola. Dentro desta complexa lógica, as alunas que demonstram *ter atitudes mais quietas, sérias, de capricho* nas atividades escolares e são atentas às aulas já ostentam um emblema apriorístico de *admitidas*, só lhes restando *passar no concurso de seleção para a 5ª série*.

É claro que as notas obtidas contém, também, uma eficácia simbólica do ponto de vista estritamente pedagógico. Funcionam como paradigma escolar — representando um patamar mínimo e necessário a ser atingido, medindo apropriação de conteúdos, *esforço nos estudos*, objetivo máximo em termos de percurso escolar além de servirem de referencial avaliativo da professora ao medir a eficácia da *didática utilizada* em sala de aula. Nas palavras de uma professora:

Quando corrigir as provas e testes estou dividindo o sucesso ou o fracasso neles com as minhas alunas. Se uma aluna minha tira 100, eu considero que tirei 100, mas se uma aluna minha tira 0... isto significa, para mim, que preciso rever a minha maneira de ensinar... ver onde foi que eu errei...

Mas, na visão das alunas o processo de seleção e avaliação não funciona em duas vias — não há uma mão e contra-mão. Elas não crêem estar dividindo fracassos escolares com a professora, pois a *nota ruim, vermelha e abaixo de 60* só pertence a elas: a sua *burrice, falta de atenção, ignorância mesmo...* Entretanto, as meninas

compartilham o sucesso de boa nota com a professora, acreditando que:

Quando a professora explica bem a gente se esforça para entender, e aí presta atenção nas aulas... não conversa, não brinca e estuda mais, o nosso resultado só pode ser bom né?

Raríssimas são as alunas que encaram as boas notas como suas, como sendo o resultado de sua *inteligência* ou de *seu próprio esforço*.

Tais representações acerca das notas sugerem que a promoção das alunas está conjugada ao valor *esforço*. Aparecendo como uma espécie de qualidade moral e ser aprendida no cotidiano, supõe uma recompensa futura para todas, alunas e professoras que momentaneamente, se encontram entrelaçadas no esforço de alcançar o *esforço*. Para as alunas, ser esforçada nos estudos significa *passar de ano com notas azuis*. Para os agentes, ser esforçado em suas ações pedagógicas significa não ser reprovado como educador no desempenho de sua tarefa social: extinguir as carências das alunas.

As irmãs, também agentes, consideram uma *caridade necessária* promover meninas *fracas* para a série seguinte, desde que estas alunas aprendam *qualidades* como *boa vontade, interesse, capricho e esforço para estudar...*

Estas qualidades se conjugam a valores de ordem familiar (cooperação dos pais e interesse familiar pelo estudo das filhas), embora as meninas que exibam comportamentos de *relaxamento, sujeira nos cadernos e indisciplina...*

Comportamentos estes com o mesmo valor da nota e que por isso, sinalizam a necessidade de repetência para as alunas que persistem nestas atitudes, embora demonstrem ser *inteligentes e espertas* na realização das atividades escolares. Isto porque a promoção desta categoria de alunas "não seria um ato caridoso e sim *uma grande injustiça da nossa parte com elas mesmas e com o resto da turma... Elas precisam aprender mais...*

A prática escolar de caridade pelas irmãs confere um valor simbólico que tem como interface a questão da justiça e da misericórdia, atrelando as noções de *justo* e *injusto* à aprendizagem que deve ser alcançada.

Em outras palavras, *aprender mais* expressa o currículo oculto da escola, as normas que regulamentam comportamentos e atitudes deste *ethos* escolar o significado que os agentes imprimem às categorias sociais *menina, mulher* e ao mesmo tempo, aluna dessa escola.

É assim que a realidade fala da existência de dois boletins que caminham juntos, mapeando a trajetória social das alunas, dentro e fora da escola. Um boletim, concreto, visível e graficamente produzido, fornece uma síntese numérica da biografia de cada aluna — sua carreira — e evidencia *certos* e *errados* através de notas azuis e vermelhas nas diversas disciplinas.

O segundo boletim, abstrato, invisível, social e historicamente construído, sintetiza os valores, qualidade e características sócio-afetivas de aprendizagem necessárias para se tornar mulher (e cidadã brasileira).

Além de esse segundo boletim apontar para um projeto social, digamos assim mais amplo e ambicioso, ele organiza os determinantes qualitativos para o ingresso e permanência na *outra escola, da mesma forma que privilegia e enfatiza as funções de mãe (cuidar de crianças pequenas) e donas-de-casa. Ou seja, a avaliação é simultaneamente seletiva e marginalizadora, na medida em que normatiza formas de pensar e agir, tanto nesta escola quanto na outra e no mundo, agora e sempre.*

As meninas de 4ª série, vistas como os emblemas simbólicos da escola, introjetam esses valores, internalizam esses submundos simbólicos (Berger e Luckmann, 1985) tendo seu comportamento guiado por regras internas/externas. Cito, como exemplo destas regras curriculares, aquelas que se referem a sentimentos públicos e privados; às horas e espaços de trabalho e lazer, qual é o trabalho que lhes confere e que tipo de diversão pode-se ter, o comportamento adequado para se relacionar com outras pessoas em função de sua posição hierárquica, idade, sexo, etc.

O Rito de Passagem

A cultura pedagógica da escola se tece numa rede de significados e definições da realidade social, na qual procedimentos e mecanismos seletivos tomam parte da trama e do drama cotidiano. Atuam como organizadores e legitimadores de normas, valores e crenças que, num movimento dialético, interagem com os padrões de socialização secundária (e primária) imprimindo nas alunas formas de comportamento social.

É esta organização social que mantém a eficácia do universo simbólico escolar que sustenta os contrastes entre ela e o outro colégio, evidenciados pelos movimentos de continuidade/descontinuidade entre as duas instituições.

O movimento de continuidade entre os agentes (definidores da realidade) é enfatizado pela mesma filiação à Sociedade mantenedora; pelos laços de parentesco (*superiora* da escola é irmã da diretora do *outro* colégio que, por sua vez, é ex-freira da mesma congregação); pela história biográfica das duas instituições que se interpenetram; pelas normas e valores comuns em que se apóiam no processo de socialização de suas alunas; pelo mesmo sistema de internato e semi-internato e, pela disposição físico-social dos espaços.

Quanto às descontinuidades, de certa forma, também se configuram em aspectos físico-sociais, como: clientela atendida (escola particular que atende às camadas médias); escola mista; possuir *cantina*, *esportes* e *bom ensino*.

Estas categorias que, ao mesmo tempo qualificam a *outra* escola como inverso e contraste da primeira, pertencem ao repertório da representações das alunas da 4ª série. Embora "coincidam" com a "realidade concreta" traduzem e imprimem à passagem para a 5ª série o significado de recomeço, um fechamento de um ciclo de vida (menina) para o nascimento de outro (mulher), marcando uma outra travessia: a perspectiva de emprego e liberdade social.

Para as alunas, o ingresso para a *outra* escola expressa aspectos biológicos e sexuais (a primeira menstruação e perspectiva de conviver com meninos), somado a um caráter social (a passagem e a promoção para uma escola particular que atende a crianças de classe média). Lá vão encontrar (como um prêmio pelos anos vividos)

piscina, esportes, cantina e bom ensino, *vantagens* que lhes exigirão um *esforço* ímpar para assegurar sua permanência. Acreditam que a passagem lhes conferirá *direitos especiais* dentro de suas famílias, por corresponder a um *grande sonho de seus pais*, que, por conseguinte, lhes deverão recompensar com mais *liberdade para agir e pensar*, tratando-as como moças.

Assim, interpreto esta passagem como estando pautada em princípios organizatórios, nos quais há necessidade de incorporar o novo, reduzir a incerteza para que, então, possa se fundamentar o deslocamento de posição social: 4ª para a 5ª série; escola de meninas para escola mista; escola de camadas populares para escola de classe média; menina para mulher.

Tudo parece sugerir que o sistema de seriação escolar atua com períodos de preparação para a grande síntese; a ida das *vitoriosas* para a *outra*.

O fato empiricamente constatável da *outra* escola não ser religiosa, "naturalmente" demarca a travessia das fronteiras entre o sagrado e o profano. O colégio misto dá um novo passaporte às meninas; a possibilidade de encontro e convívio com outro gênero (visível, concreto, social e humano). Na escola antiga só é possível conviver e conhecer Deus (abstrato, invisível, não social e sobrenatural).

Um rito mapeado pela puberdade fisiológica e social necessita compreender os padrões de comportamento das alunas em relação à sexualidade feminina, conjugando sexualidade e desejo num verbo só.

Refletindo sobre as representações acerca da sexualidade feminina, presentes neste universo social, à luz das contribuições de Lacan (1988) acerca da feminilidade, interpreto a trajetória pedagógica das alunas como estando também pautada pelo desejo, pelo sonho, pelos projetos utópicos e por tudo aquilo que subjaz à criação, à imaginação e à história humana.

No Freud que Lacan usa nem o inconsciente nem a sexualidade são fatos predeterminados; eles são construções, ou seja, são objetos com histórias. É nessa história do sujeito humano em sua generalidade (história humana), e sua particularidade (a vida específica do indivíduo) que se manifesta a fantasia inconsciente que a

Psicanálise desvela. Isso estabelece os limites dentro dos quais a feminilidade pode ser encontrada. Como relata Freud (1979, p.116):

Em conformidade com sua natureza peculiar, a psicanálise não tenta descrever o que a mulher é—isso seria uma tarefa que poderia executar de modo sofrível — mas começa indagando como ela é.

É a efervescência deste movimento de indagação de-como-a-mulher-é que transparece no rito de passagem. Ocorre que todo esse período é marcado por um tom especial. A realidade cotidiana é colorida pelas possibilidades de inauguração do novo, do sensacional, de tudo que poderá inverter ou neutralizar a rotina, o velho, o antigo.

As alunas vivem, simultaneamente, a desagregação e a agregação dando adeus a suas companheiras (turma, escola, professores e irmãs) e boas-vindas ao novo papel social que vão assumir de agora em diante. É uma situação de conflito, porém de um bom e ordenado conflito que visa à resolução: passar para a outra escola e lá ficar.

Ao viverem esta situação de flutuação entre dois mundos distintos, as alunas, embora sintam agudamente a pressão do significado de *estudar mais para passar na prova de seleção*, colocam a rotina escolar entre parenteses, dando mais atenção e investindo seu desejo na passagem para a puberdade social — agora seu mundo sagrado, místico e mítico.

É a mobilização do significado *passagem*, socialmente construído no grupo de alunas, que transforma e reveste a travessia de uma escola para *outra* numa criação que permite ir além do tradicional sistema de seriação escolar, com suas ordenações e inclusões sucessivas, planejamentos e avaliações.

Pensar na passagem de uma série para outra dentro do sistema educacional em cada uma delas, sua trama de significados, valores e crenças que subjazem à pedagogia dos agentes socializadores.

Abrindo Questões

A pesquisa realizada nesta escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, no período de 1989-

1990, centrada numa abordagem qualitativa de pesquisa educacional, não pretendeu em nenhum momento esgotar as perguntas e inquietações que levou para o campo; muito pelo contrário, a saída do campo carregou consigo a certeza de incerteza, do muito que ainda precisa ser desvendado sobre a construção do gênero feminino e masculino dentro das escolas de 1º e 2º graus.

Também, não ambicionou servir de modelo explicativo para tudo aquilo que ocorre cotidianamente nas escolas, com suas teias de significações sustentando a *praxis* pedagógica dos professores e da busca/construção de identidade e conhecimentos pelos alunos.

Tive e ainda tenho temor por admitir que não acredito em determinismos absolutos, sejam eles sociais, culturais, econômicos ou políticos. Penso que um estudo microscópico como este está sempre mostrando ao pesquisador as milhares de possibilidades criativas, porque humanas, de transgressão à norma, à rotina, à robotização dos sujeitos, etc.

Acredito nas indagações e inquietações porque elas contém a semente de toda produção/construção/criação humana. Por isso, indagar é preciso... É assim que problematizo nossa *praxis* perguntando: se já nos preocupamos o bastante em extrair de cada microcosmo investigando as possíveis saídas para os reflexos que o macro-social impõe? Se na nossa tarefa política de educadores/pesquisadores (legitimados pelos sujeitos investigados e pelos nossos pares) retomamos com o objeto de conhecimento para estas pessoas, co-autoras desta produção teórica, para que assim tivessem a oportunidade de refletir em cima de suas cotidianidades com múltiplas significações? Será que tais reflexões não poderiam transformar a *praxis* pedagógica destes microcosmos investigados?

Penso que estas perguntas são perigosas. Elas nos levam a olhar para o nosso poder pessoal, de alguma forma investindo na pulsão de intelectualidade e no avanço do conhecimento científico.

Considero como questões cruciais para a pesquisa/compreensão do currículo que as futuras investigações levem em conta:

— os projetos sociais dos agentes socializadores presentes e atuantes nas escolas da rede pública, analisando-os enquanto códigos histórico-sociais;

— os projetos sociais dos alunos e através deles, buscar o sentido de suas trajetórias escolares tanto no que concerne à construção de conhecimentos na/da escola, quanto aos conhecimentos que ambicionam construir para suas vidas;

— o imaginário social embutido nas diversas seriações escolares, vendo-as enquanto mapeamentos sociais da aprendizagem acadêmica;

— os significados emprestados ao currículo pelos agentes socializadores e alunos (aquelas pessoas a quem impomos o que se deve e o que não se deve aprender).

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1973.

BERGER, Peter L, LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade* .8.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie da 1ª pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.

DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

DAUSTER, Tânia et al. O cavalo dos outros. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.40, maio/jun. 1981.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, história da violência nas prisões. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Standard, 1979. v.23.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 2.ed. São Paulo: [s.ed.], 1987.

GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). *Desvendando máscaras sociais* .2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

SÁ, Marcia Souto Maior M. *Em nome da Misericórdia... um estudo etnográfico sobre a socialização de meninas num educandário religioso*.- Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado)— PUC-RJ.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.