

TRADUÇÃO

RUTH BENEDICT E A EDUCAÇÃO

Ruth Benedict and Education

Ruth Benedict y la Educación

Amurabi Oliveira

Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina

E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br

Áltera, João Pessoa, Número 16, 2023, e01601, p. 1-17

ISSN 2447-9837



RESUMO:

Ruth Benedict (1887-1948) foi uma das mais proeminentes antropólogas do século XX. Alguns de seus trabalhos mais conhecidos foram os livros *Padrões de cultura* (1937) e *O crisântemo e a espada* (1946), que impactaram e influenciaram gerações de pesquisadores nas ciências sociais. Em sua produção acadêmica são menos enfatizados seus trabalhos dedicados à educação, ainda que esse tenha sido um tema relevante durante toda sua carreira, especialmente em diálogo com suas pesquisas com crianças. No artigo “Para que educamos?”, Benedict discute sobre o papel da pré-escola na sociedade americana, indicando sua singularidade cultural e problematizando falsas percepções que universalizam uma determinada concepção de educação e de infância.

PALAVRAS-CHAVE:

Ruth Benedict. Antropologia da educação. Antropologia da criança. Educação pré-escolar.

ABSTRACT:

Ruth Benedict (1887–1948) was one of the most prominent anthropologists of the twentieth century, some of her best-known works being the books *Patterns of Culture* (1937) and *The Chrysanthemum and the Sword* (1946), which impacted and influenced generations of social science researchers. In her academic production her works dedicated to education are less emphasized, although this was a relevant topic throughout her career, especially in dialogue with her research with children. In the article “What do we educate for?” Benedict discusses the role of preschool in American society, indicating its cultural uniqueness and problematizing false perceptions that universalize a given conception of education and childhood.

KEYWORDS:

Ruth Benedict. Anthropology of education. Anthropology of the child. Preschool education.

RESUMEN:

Ruth Benedict (1887-1948) fue una de las antropólogas más destacadas del siglo XX. Algunas de sus obras más conocidas fueron los libros *Patrones en la cultura* (1937) y *El crisantemo y la espada* (1946), que impactaron e influyeron generaciones de investigadores en ciencias sociales. En su producción académica se destacan menos sus trabajos dedicados a la educación, aunque este haya sido un tema relevante a lo largo de su carrera, especialmente en diálogo con sus investigaciones con niños. En el artículo “¿Para qué educamos?” Benedict analiza el papel del preescolar en la sociedad americana, señalando su singularidad cultural y problematizando las falsas percepciones que universalizan una determinada concepción de la educación y la infancia.

PALABRAS CLAVE:

Ruth Benedict. Antropología de la educación. Antropología de la niñez. Educación preescolar.



APRESENTAÇÃO

Ruth Benedict (1887-1948) foi possivelmente uma das mais proeminentes antropólogas do século XX, integrando o grupo seletivo de pesquisadores na Universidade de Colúmbia que, trabalhando diretamente com Franz Boas (1858-1942), foi responsável pelo florescimento da Antropologia Cultural nos Estados Unidos. Sua formação inicial em antropologia ocorreu na *New School for Social Research*¹, onde se formou sob a supervisão de Elsie Worthington Clews Parsons (1875-1941), que também fora uma figura-chave na formação da antropologia naquele país. Foi durante a formação pós-graduada em Colúmbia que Benedict entrou em contato com Boas, defendendo sua tese *The Concept of the Guardian Spirit in North America* em 1923 e tornando-se professora na mesma instituição.

Benedict era parcialmente surda, tendo aprendido a ler lábios exclusivamente em inglês. Segundo Margaret Mead (1949), sua surdez a limitou em campo a interagir apenas com falantes de inglês ou por meio de intérpretes e a observar rituais onde os olhos podiam substituir os ouvidos. Também foi na Universidade de Colúmbia que Benedict conheceu a Mead (1901-1978), quem veio a ser sua primeira estudante de pós-graduação e se tornou além disso uma companheira para o resto da vida, sendo inclusive sua editora após sua morte – de modo que Mead foi a responsável pela organização e publicação em 1959 de *An Anthropologist at Work* (2017), que reuniu cartas, diários e outros escritos de Benedict. Ela também supervisionou a tese de doutorado de Ruth Landes (1908-1991) defendida em 1935, quem mais tarde realizaria trabalho de campo no Brasil, ainda na década de 1930, impactando de forma decisiva os estudos afro-brasileiros (COLE, 2002; OLIVEIRA, 2019).

As obras mais conhecidas de Benedict, *Padrões de cultura* (2002 [1934]) e *O crisântemo e a espada* (1972 [1946]), foram traduzidos para o português já há algum tempo e constituem leitura obrigatória na formação em ciências sociais, não apenas no Brasil. Esses trabalhos revelam algumas das ideias centrais no pensamento de Benedict, que foram capazes de influenciar gerações de antropólogos depois dela. Não sem menor relevância, deve-se destacar que esses também sofreram numerosas críticas, especialmente *O crisântemo e a espada*, considerando a finalidade e o modo como a obra foi produzida. Sobre esta obra, Almeida (2004) chega a afirmar que ela foi o principal produto antropológico do esforço de guerra, voltando-se para um Japão que ela nunca havia visitado.

Apesar de seu reconhecimento no campo da antropologia, sua contribuição ao debate educacional é pouco conhecida, ainda mais se compararmos com o legado de Boas e Mead. Todavia, seria um equívoco indicarmos que Benedict ignorou esse

1 Instituição fundada em 1919, desde 2005 denomina-se *New School University* ou apenas *The New School*.



debate, principalmente no contexto do período do pós-guerra, quando havia um intenso debate sobre a reconstituição nacional. Pode-se inferir que, devido ao fato de Benedict ter se dedicado principalmente (mas não exclusivamente) ao estudo de sociedades que não possuem um sistema escolar formal (ao menos não nos moldes de nossas sociedades), seu trabalho acabou ressoando menos no campo educacional.

Gostaria de enfatizar, contudo, que suas discussões envolveram continuamente a questão da aprendizagem, compreendendo que os padrões culturais são aprendidos. O penúltimo capítulo de *O crisântemo e a espada* intitula-se “A criança aprende” e se volta de forma mais específica aos processos de aprendizagem da criança na cultura japonesa. Porém, como ocorre em toda sua obra, pensar a cultura do “outro” é sempre percebido como um ato que se desdobra na reflexão sobre “nossa cultura” também. Em outros termos, estudar a cultura do outro é sempre posto a partir da alteridade, o que também ocorre no debate em torno aos processos de aprendizagem.

A criança e o adolescente aparecem como sujeitos capazes de nos fornecer um olhar privilegiado sobre a cultura, na medida que ao observá-los podemos observar o processo paulatino de incorporação de um padrão cultural por meio do processo de socialização. Isso também nos possibilita pensar como os padrões de cultura que conhecemos em nossa própria sociedade não são universais, mas sim singulares. Em *Padrões de cultura*, Benedict afirma o seguinte:

A história da vida individual de cada pessoa é, acima de tudo, uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta (BENEDICT, 2005, p. 14).

Desse modo, observar o início do processo de socialização seria fundamental para a compreensão dos padrões de cultura. Como já indicado, essa compreensão da cultura do outro também reverbera em um exame da própria cultura através do exercício comparativo. Voltando ao livro *O crisântemo e a espada*:

O arco da vida é projetado de forma diferente ao dos Estados Unidos. É uma grande curva em U pouco acentuada, com a máxima liberdade e indulgência concedidas aos bebês e aos velhos. As restrições são lentamente aumentadas após a primeira infância, até que a satisfação da própria vontade atinge uma baía logo antes e depois do casamento. Nesta linha prossegue por muitos anos, durante o vigor da mocidade, ascendendo gradualmente o arco de novo até que, após ao sessenta, homens e mulheres acham-se tão desimpedidos pela vergonha quanto as criancinhas. Nos Estados Unidos viramos de cabeça para baixo esta curva. As disciplinas severas são dirigidas para a criança e aos poucos relaxadas, à medida que este cresce em força, até passar a dirigir a própria vida ao arranjar um emprego que lhe garanta a subsistência e construir lar próprio. O vigor da mocidade para nós coincide com o ponto alto de liberdade e iniciativa. As restrições começam a aparecer quando os homens perdem o domínio, a energia, ou se tornam dependentes. É difícil



para os americanos sequer imaginar uma vida arranjada de acordo com o padrão japonês. Parece-nos fugir em face da realidade (BENEDICT, 1972, p. 214).

Esse exercício de alteridade é novamente realizado por Benedict no artigo “Para que estamos educando?”, originalmente publicado em 1948 em *Bulletin of the National Association for Nursery Education*, fundada em 1945. Este foi o último artigo publicado por Benedict em vida. Ao longo de todo o artigo Benedict realiza um esforço em desnaturalizar a educação pré-escolar, situando-a como uma prática particular das “sociedades modernas”. Esse esforço implica também num processo de relativização cultural de nossas práticas educativas e do lugar das crianças na sociedade.

O foco do artigo na educação pré-escolar reflete bem o espírito do pós-guerra, marcado pelo rápido crescimento demográfico e por mudanças profundas nos hábitos culturais da sociedade americana. O próprio período da segunda guerra mundial é citado inúmeras vezes, deixando claro quão presente essa memória estava. A ideia de trazer ao leitor de língua portuguesa esse texto passados 75 anos de sua publicação é possibilitar o acesso ao posicionamento público de uma das principais expoentes da antropologia cultural americana em relação ao sistema educacional e à relação com as crianças. Esse texto nos auxilia, ainda, a pensarmos as contribuições da antropologia à educação e às pesquisas com crianças, visibilizando como essa não é uma discussão nova em nosso campo, senão que está presente já em seus clássicos.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro W. B. A etnografia em tempos de guerra: contextos temporais e nacionais do objeto da antropologia. In: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.) **Antropologias, histórias, experiências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 61-81.

BENEDICT, Ruth. **An Anthropologist at Work**. London: Routledge, 2017.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

COLE, Sally. 'Mrs. Landes Meet Mrs. Benedict': Culture Pattern and Individual Agency in the 1930s. **American Anthropologist**, Washington, v. 104, n. 2, p. 533-543, 2002. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.2002.104.2.533>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MEAD, Margaret. Ruth Fulton Benedict 1887-1948. **American Anthropologist**, Washington, v. 51, n. 3, p. 457-68, 1949. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1949.51.3.02a00080>. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Ruth Landes (1908-1991) and Her Understanding of Brazil in The City of Women. **Asian Journal of Latin American Studies**, Seul, v. 32, n. 3, p. 29-41, 2019. Disponível em: <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2019vol32no302.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.



PRESENTATION

Ruth Benedict (1887–1948) was possibly one of the most prominent anthropologists of the twentieth century, integrating the select group of researchers at Columbia University who worked directly with Franz Boas (1858–1942), responsible for the flourishing of cultural anthropology in the United States. Her initial training in anthropology took place at the *New School for Social Research*², where she graduated under the supervision of Elsie Worthington Clews Parsons (1875–1941), who was also a key figure in the formation of anthropology in that country. It was during her postgraduate training at Columbia that Benedict came into contact with Boas, having defended her dissertation titled *The Concept of the Guardian Spirit in North America* in 1923, becoming a professor at the same institution.

Benedict was partially deaf, having learned to read lips exclusively in English. According to Mead (1949), her deafness limited her in the field to interacting only with English speakers or through interpreters, and to observing rituals where the eyes could replace the ears. It was also at Columbia University that Benedict met Margaret Mead (1901–1978), who became her first graduate student and also a lifelong companion and was her publisher after her death, so Mead was responsible for organizing and publishing *An Anthropologist at Work* (2017) in 1959, which gathered letters, diaries, and other writings by Benedict. She also supervised the doctoral dissertation of Ruth Landes (1908–1991), defended in 1935, who would later carry out fieldwork in Brazil in the 1930s, decisively impacting afro-Brazilian studies (COLE, 2002; OLIVEIRA, 2019).

The best-known works by Benedict, *Patterns of Culture* (2002 [1934]) (*Patterns of Culture*) and *The Chrysanthemum and the Sword* (1972 [1946]) (*The Chrysanthemum and the Sword*) have been translated into Portuguese for some time and are mandatory reading in social science training, not only in Brazil. These works reveal some of the central ideas in Benedict's thinking that were able to influence generations of anthropologists after her. Not without minor relevance, it should be noted that these works also received numerous criticisms, especially *The Chrysanthemum and the Sword*, considering the purpose and manner in which the work was produced. About this work, Almeida (2004) went so far as to state that it was the main anthropological product of the war effort, turning to a Japan she had never visited.

Despite her recognition in the field of anthropology, her contribution to the educational debate is little known, even if we compare it with the legacy of Boas and Mead. However, it would be a mistake to indicate that Benedict ignored this deba-

2 Institution founded in 1919, denominated *New School University* or simply *The New School* since 2005.



te, especially in the context of the post-war period, when there was intense debate about national reconstruction. One may infer that due to the fact that Benedict dedicated herself mainly, but not exclusively, to the study of societies without a formal school system – at least not in the molds of our societies – her work ended up resonating less in the educational field.

However, we would like to emphasize that her discussions continually involved the issue of learning, understanding that cultural patterns are learned. The penultimate chapter of *The Chrysanthemum and the Sword* is titled “The child learns” and turns more specifically to the learning processes of children in Japanese culture; however, as occurs in all her work, thinking about the culture of the “other” is always perceived as an act that unfolds in the reflection on “our culture” as well. In other words: studying the culture of the other is always based on otherness, which also occurs in the debate around learning processes.

The child and the adolescent appear as subjects capable of providing us with a privileged view of culture insofar as, by observing them, we can observe the gradual process of incorporation of a cultural pattern through the process of socialization. It also enables us to think about how the patterns of culture we know in our own society are not universal but singular. In *Patterns of Culture*, Benedict stated the following:

The life-history of the individual is first and foremost an accommodation to the patterns and standards traditionally handed down in his community. From the moment of his birth the customs into which he is born shape his experience and behavior (BENEDICT, 1971, p. 2).

Thus, observing the beginning of the socialization process would be fundamental for understanding the patterns of culture. As already indicated, this understanding of the culture of the other also reverberates in an examination of one’s own culture through the comparative exercise. Going back to *The Chrysanthemum and the Sword*:

The arc of life in Japan is plotted in opposite fashion to that in the United States. It is a great shallow U-curve with the maximum freedom and indulgence allowed to babies and old. Restrictions are slowly increased after the babyhood till having one’s own way reaches a low just before and after marriage. This low line continues many years during the prime of life, but the arc gradually ascends again until, after the age of sixty men and women are almost unhampered by shame as little children are. In the United States we stand this curve upside down. Firm disciplines are directed toward the infant and these are gradually relaxed as the child grows in strength until a man runs his own life when he gets a job and when he sets up a household of his own. The prime of life is with us the high point of freedom and initiative. Restrictions begin to appear when men lose their grip or their energy or become dependent. It is difficult for Americans to even imagine a life arranged according to the Japanese pattern. It seems to us to fly in the face of reality (BENEDICT, 1947, p. 254).



This exercise in otherness was again carried out by Benedict in the article “What are we educating for?”, originally published in 1948 in the *Bulletin of the National Association for Nursery Education*, which had been founded in 1945. This was the last article published by Benedict while she was still alive. At all times, Benedict made an effort to denaturalize preschool education, situating it as a particular practice of “modern societies”. This effort also implied a process of cultural relativization of our educational practices and also of the place of children in society.

The focus of the article on preschool education well reflected the post-war spirit, marked by rapid demographic growth and profound changes in the cultural habits of American society. The period of the Second World War itself was cited numerous times, making it clear how present this memory was. The idea of bringing this text to the Portuguese-speaking reader 75 years after its publication is to provide access to how one of the leading exponents of American cultural anthropology publicly positioned herself relative to the educational system and the relationship with children. This text also helps us to think about the contributions of anthropology to education and research with children, making visible how this is not a new discussion in our field and that it was already present in its classics.



REFERENCES

ALMEIDA, Mauro W. B. A etnografia em tempos de guerra: contextos temporais e nacionais do objeto da antropologia. In: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.) **Antropologias, histórias, experiências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 61-81.

BENEDICT, Ruth. **An Anthropologist at Work**. London: Routledge, 2017.

BENEDICT, Ruth. **Patterns of Culture**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1971.

BENEDICT, Ruth. **The Chrysanthemum and the Sword**. London: Secker & Warburg, 1947.

COLE, Sally. 'Mrs. Landes Meet Mrs. Benedict': Culture Pattern and Individual Agency in the 1930s. **American Anthropologist**, Washington, v. 104, n. 2, p. 533-543, 2002. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.2002.104.2.533>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MEAD, Margaret. Ruth Fulton Benedict 1887-1948. **American Anthropologist**, Washington, v. 51, n. 3, p. 457-68, 1949. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1949.51.3.02a00080>. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Ruth Landes (1908-1991) and Her Understanding of Brazil in The City of Women. **Asian Journal of Latin American Studies**, Seul, v. 32, n. 3, p. 29-41, 2019. Disponível em: <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2019vol32no302.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.



PARA QUE ESTAMOS EDUCANDO?³

Por Ruth Benedict., Ph. D.
Professora Associada de Antropologia
Universidade Columbia
Cidade de Nova York

Vocês pediram-me para falar hoje como uma antropóloga. Antropólogos, seja falando sobre as sociedades secretas dos *Duk-duks*⁴ da Melanésia, ou dos hábitos alimentares de Kentucky ou das creches dos Estados Unidos em 1947, são sempre o produto de determinado tipo de treinamento, e tiraram determinadas conclusões de suas experiências. Esses estudaram as tribos e nativos em cantos estranhos do mundo, e têm uma convicção vívida de quantas variedades de uma “boa vida” a raça humana foi capaz de inventar para si mesma. De pequenas vilas de pagãos pré-literários a grandes nações do mundo moderno, comunidades humanas diferem amplamente em, o que necessitam e valorizam. E, quaisquer que sejam seus padrões, corpos e mentes dos homens foram habituados a esses, e suas personalidades são influenciadas pelos mesmos.

Nós americanos não somos uma exceção. Nossas maneiras características de comprar e vender, nosso julgamento do sucesso e fracasso nossos hábitos de votar e ir para a igreja, são todas maneiras de organizar a vida que compartilhamos com o restante da Civilização Ocidental ou com a população dos Estados Unidos ou com um grupo menor com o qual estamos identificados. São parte de invenções realizadas pelo homem: a cultura da civilização moderna ou dos Estados Unidos da América ou dos 7 Sindicatos de Caminhoneiros Locais.

Falarei de creches, portanto, não como algo que toda criança precise quando chega aos dois ou três ou quatro anos, mas como algo que desempenha determinadas funções particulares na nossa sociedade americana de 1947. Ouvi pessoas tentando constituir uma creche alegando que “a” criança de três não deveria ser exposta a essa companhia próxima e constante da sua mãe, ou que o Estado tem a obrigação moral de dar aos seus cidadão futuros nesses anos formativos uma educação para a qual os pais eram inadequados, só porque eram pais. Não vou argumentar nesses termos. Como uma antropóloga sei que o tipo mais próximo de contato com a mãe e a educação mais satisfatória dos pais biológicos foi socialmente valiosa em muitas sociedades.

3 Originalmente publicado como: BENEDICT, Ruth. What are we educating for?. Bulletin of the National Association for Nursery Education, v. 3, n. 2, p. 5-10, 1948.

4 Nota do tradutor: Duk-duk é uma sociedade secreta, parte da cultura do povo Tolai da Nova Bretanha, a maior ilha no Arquipélago do Bismark na Papua Nova Guiné.



As questões que quero levantar são sobre como as práticas e políticas de nossas creches podem dar suas melhores contribuições possíveis a uma maneira particular de viver nos Estados Unidos nesse momento e no futuro imediato.

A creche é um exemplo especialmente bom de um movimento em crescimento para atender uma necessidade especial da nossa vida moderna. Muitas das necessidades que a creche tem o objetivo de atender foram criadas pelo desenvolvimento muito removido das relações mãe-criança. Algumas dessas são devidas às condições modernas na indústria. Durante a Guerra o argumento para creches foi bastante adequadamente baseado na necessidade de usar o trabalho da mãe nos esforços de Guerra, e entre as duas Guerras Mundiais creches foram constituídas para cuidar das crianças de mães trabalhadoras. Como pessoas em qualquer sociedade se tornam mais dependentes de salários recebidos na indústria, a necessidade é transferida ao sistema escolar para manter as crianças de mães trabalhadoras afastadas de solidão ou má companhia.

A grande urbanização dos Estados Unidos também levou a uma necessidade de creches. Mesmo antes do déficit habitacional, cortiços e apartamentos eram muito pequenos para criar crianças. A constante barreira de “Não toque”; “Não faça tanto barulho”; “Não, Não”; “Não” que uma criança recebe nos apartamentos americanos não constitui parte de uma política parental de repressão, mas uma consequência da maneira que uma casa americana moderna é mobiliada, o fato de que há coocupantes no andar abaixo, e os padrões de limpeza da dona de casa americana. Logo, chega a necessidade de creches em que equipamentos de musculação possam ser abrigados e em que haja espaço suficiente para brincar com ele; chega a necessidade de uma brinquedoteca que seja mobiliada para a própria criança e não principalmente para adultos, em que essa possa ela mesma assumir a responsabilidade de pegar e cuidar de ou afastar as coisas com as quais quer brincar.

A necessidade de creches nos Estados Unidos atualmente não é completamente baseada nessas mudanças das condições do mundo objetivo. Também é baseada nas maneiras especiais como os americanos consideram crianças. Esse aspecto da necessidade de creches é muito menos frequentemente reconhecida que aqueles do aumento da industrialização e aumento da urbanização. Nenhuma sociedade é muito verbal e explícita sobre as maneiras especiais que crianças são criadas pelos seus pais. Métodos de educar crianças não são, portanto, menos importantes. Cada sociedade tem suas maneiras aceitas de educar sua geração em crescimento que se adequam a essa para levar para a fase adulta, os hábitos e valores da sua cultura particular. Esses métodos, algumas vezes são extremamente autoritários; algumas vezes são tão permissivos que a criança parece, para terceiros, que foi criado sem saber o



que é disciplina. Algumas vezes são acolhedores, mas errados; algumas vezes são frios, mas previsíveis.

Muitas sociedades tratam suas crianças como se não houvesse diferenças qualitativas entre essas e adultos. Essas reconhecem, é claro, determinadas diferenças quantificadas na força, no conhecimento, na experiência do mundo. Mas crianças, pensam, são apenas adultos menos fortes, menos experientes. Pais, conseqüentemente, não devem planejar nada para as crianças que não planejariam para adultos. Crianças não comem alimentos especiais, nem têm um mundo especial de “brincadeira”. Isso não deve significar que nessas sociedades se espera que as crianças sejam escravas; significa apenas que o mundo do adulto, também tem lugar para relaxamento e ocasiões agradáveis, e que a criança compartilha esses com seus idosos. Não se espera que seja uma criatura que brinca, e, conseqüentemente, seja o oposto dos seus pais, criaturas que trabalham.

Nessas sociedades, também, se essas admiram independência e agressividade, a criança pequena é admirada pela desobediência. Se essa bate no seu pai em público, seu pai se orgulha de que homem forte seu filho será. Ele acredita que uma criança que controlou sua raiva e foi submissa, naturalmente, crescerá para ser um homem submisso e isso deve ser evitado de qualquer maneira. Essas pessoas frequentemente mostram exatamente o mesmo respeito pelos pequenos pertences que mostram pelos dos adultos; se a criança vende seus sapatos por um doce de um centavo, os pais aceitam o fato que essa está perfeitamente usufruindo do seu direito e não é repreendido. Mas precisa viver sem seus lindos sapatos. Seus direitos a seus pertences são os mesmos de qualquer adulto. Os castigos para quaisquer maus comportamentos são tratados da mesma maneira em todas as idades, porque as crianças são consideradas, como adultos, como querendo fazer as coisas da maneira correta, e, conseqüentemente, não há motivo para insistir na obediência aos comandos dos adultos, se adultos não precisam obedecer a comandos.

Nos Estados Unidos, as crianças são consideradas qualitativamente diferentes de adultos. Crianças brincam; adultos trabalham. Crianças deve comer o que é bom para elas; adultos podem ter suas próprias preferências e mostram sua maturidade através de indulgências como uso de tabaco ou álcool. Crianças são assexuais, adultos maduros devem lidar com experiências heterossexuais. Praticamente as únicas coisas nas quais insistimos consistentemente a partir da idade de cinco ou seis meses até a morte é três refeições por dia, eliminação regular, e horas fixas de sono. Essas três coisas são todos atos que a maioria das culturas do mundo considera serem impossíveis em função da diferença quantitativa no tamanho da criança. “Como um bebê de um ano, com um estômago tão pequeno, pode ingerir comida suficiente se



faz apenas três refeições por dia?”, perguntam. A maioria das culturas provavelmente esperará vários anos antes de insistir nesses regimes para crianças.

Nos Estados Unidos, no entanto, é precisamente nessa área psicológica em que treinamos uma criança a agir exatamente como quer quando crescer. Em questões morais e emocionais não garantimos que essa é como um adulto. Julgamos a criança com grandes detalhes em comparação com outra de três anos de idade, outra de dez anos; cada ano de vida tem características especiais e precisa de tratamento especial. Enfatizamos uma faceta da verdade e sociedades que enfatizam a identidade essencial da natureza humana em todas as idades estão enfatizando outra. A pergunta não é “Qual é melhor?”. Um método não leva por si só à boa via e o outro ao desastre. O ponto que precisa ser destacado é que nos Estados Unidos o processo de crescer é descontínuo. Primeiro é uma criança; depois é um adulto. Os dois são comparados, em vez de serem duas fases da mesma coisa.

Logo, os períodos de transição da primeira infância para a infância, da infância para a adolescência, da adolescência para a maturidade são cheios de problemas especiais nos Estados Unidos. As crianças não passam formalmente por uma iniciação que marca esses períodos como são em muitas culturas primitivas; essas são deixadas para encontrarem sua maneira sozinhas de passar de um status para outro. Frequentemente o momento da transição é fisiologicamente bastante irrealista. A criança pode estar física e psicologicamente preparada para um novo status muito mais cedo que a sociedade permite a expressão honrável dessas novas capacidades. Isso é especialmente verdadeiro em relação à maturidade sexual, mas na cultura americana também é verdadeiro em relação à entrada da criança na escola.

Seis anos de idade não é, nas nações da Europa e do Oriente Médio, muito para a criança deixar a casa e se aventurar no mundo. Do ponto de vista do estudante americano do desenvolvimento da criança, crianças no Velho Mundo são comumente passivas e submissas em comparação com aquelas com quem estão mais familiarizadas. A quantidade de independência e autoafirmação permitida a uma criança americana de três e quatro torna a idade convencional de seis indesejavelmente tardia para entrar na escola. Essa estava confinada em casa por alguns anos e esses anos poderiam ter sido mais bem aproveitados numa creche. É consenso direto dos nossos métodos de educar crianças.

A creche é, portanto, uma solução americana para o período de transição difícil entre seus anos isolada na casa da família e na grande sala de aula. Da maneira como nossas escolas fundamentais são organizadas, a transição normal é terrivelmente abrupta, tão abrupta quanto qualquer coisa que esperamos que um adulto passe. É importante perguntar sobre crianças de seis. Precisamos pensar em creches,



não apenas como uma instituição por si só, mas como uma maneira de lidar com essa transição para escolas primárias de maneira que a criança possa se beneficiar completamente dessa escolaridade tardia. Talvez seja necessário que professores de creches exerçam um papel na modificação da rotina das escolas públicas fundamentais para que a creche cumpra sua função; talvez se comprove necessário revisar alguns procedimentos das creches. Em qualquer caso, a educação de crianças deve ser pensada como algo que passa ano após ano, e cada parte deve ser cada vez mais ajustada de acordo com os anos que se seguem.

A creche frequentemente assumiu uma posição extrema contra usar autoridade na sala de aula. Muitos artigos são escritos como se os autores supusessem que a educação de crianças americanas era baseada no tipo de identificação qualitativa das crianças e adultos que descrevi para alguns Indígenas americanos e tribos dos Mares do Sul. Esses artigos alegam porque o ideal democrático para adultos proíbe o autoritarismo, logo, nenhum comando deveria ser dado a uma criança. Pode-se dizer “Essa é a nova maneira de fazer as coisas aqui”, não “Guarde seus brinquedos”. Na maneira de vida americana, esse medo de dar um comando formal a crianças parece-me irrealista. Em casa e na escola primária, a obediência é exigida em muitos assuntos. Consideramos essa como nosso dever moral de fazer a criança acertar e evitar que erre; comandos e castigos são uma parte normal desse processo. Quando alguns professores de creches descrevem como determinadas das suas crianças “ficam em pedaços” quando lhes é permitida a autodireção, pode não ser porque as práticas particulares da sua creche são muito extremas para crianças criadas da maneira americana.

Respeito pela individualidade da criança não é incompatível com regras e proibições diretas; essas foram categorizadas em muitas culturas. A criança procura o adulto para pedir ajuda, e algumas vezes a preocupação muito grande de um professor em não interferir pode ser mais difícil que um comando direto. A creche pode ser bem julgada pelo padrão de cooperação das crianças, e não por evitar um comando direto.

Forte ênfase em jamais usar autoridade causa prejuízo especial em tornar os professores culpados pela autoridade que usam. Autoridade, quando não há culpa nessa, tem sido socialmente valiosa em muitas culturas. Se o professor se sente culpado, as crianças sofrem. Na nossa cultura americana, há, portanto, perigo constate se proibimos comandos diretos; “essa é maneira como fazemos aqui” pode facilmente se tornar meramente uma indireta e substituto embaraçoso de um comando direto. Considerando os modelos americanos de educação de crianças, é provavelmente inevitável que deveria ser assim; e, portanto, o que deve ser evitado é qualquer con-



junto de modelos profissionais que tendem a tornar os professores culpados numa situação dessas.

Haverá, sem dúvida, uma grande expansão das creches nos Estados Unidos. Estamos reunidos aqui esse ano especialmente para analisar esse programa. Do ponto de vista do estudante de cultura, qualquer expansão envolve a escola fundamental como uma instituição, e a casa – especialmente a mãe da criança. Há duas maneiras de as creches poderem ser instaladas nas milhares de comunidades americanas em que ainda não existem. Uma é uma parte integrante do sistema de escola pública, e a outra é como a creche cooperativa das mães. Ambas devem ser pensadas em relação aos modelos culturais existentes de escolas fundamentais, duplicação estadual e federal de fundos, e a relação das mães com professores da creche.

Para quem creditar como eu, no interesse do estabelecimento rápido de creches, considerar cooperativas de mães como uma das possibilidades importantes da expansão. Sei muito bem como essas falharam durante a guerra e ainda acredito que essas não podem ser descartadas como impossíveis se estamos realmente preocupados com os programas educacionais para crianças. Aqueles que acreditam em creches fazem bem, acredito em dispensar atenção particular às razões culturais para o fracasso no tempo de guerra e dar passos para corrigir as dificuldades.

A dificuldade das creches de cooperativas de mães remonta ao grande conflito americano entre especialistas e leigos, entre profissionais e voluntários. Qualquer assistência social, cada organização comunitária testemunha esse estresse e tensão. O status profissional é desejável nos Estados Unidos por si só. Descartamos a ideia comum anterior que era melhor e mais prestigioso contribuir com o serviço de alguém sem pagamento e sem treinamento. Não admiramos Princesas Boazinhas atualmente; prestigiamos a pessoa que “tem um emprego”. Logo, nas cooperativas de mães, o professor da creche é mergulhado nessa grande situação americana de especialistas e leigos. Mas é uma situação em que questões são levantadas para a solução. As mães alimentaram suas crianças, disciplinaram as mesmas, sabem tudo sobre elas. E são reunidas com um “especialista”. Não é de admirar que as creches cooperativas em tempos de guerra fracassaram.

Na nossa cultura americana, no entanto, há uma maneira em que seria possível encontrar essa situação. Sabemos muito bem que um profissional pode ser treinado para assumir responsabilidade pelo sucesso no tipo mais difícil de trabalho. Toda sua autoestima é envolvida na solução de problemas que seu trabalho apresenta. Poderíamos, portanto, treinar um novo tipo de professores de creches cuja participação na sua profissão seria bem-sucedida com mães. No momento tendemos a descartar mães como fracassos, e treinamos para o sucesso com crianças.



Enquanto o treinamento das nossas creches for orientado dessa maneira, escolas cooperativas de mães falharão como falharam durante a guerra. Mas profissionais podem ser treinados por quem cuida tanto de desenvolver suas técnicas com mães, quando professores profissionais de creches agora se sentem mal pelos seus métodos com crianças. Esses, sem dúvida, teriam que respeitar mais as mães, e teriam que criar seus próprios padrões profissionais. Seria um novo ponto de partida, mas se os programas de creches expandirem como podem, esse novo tipo de treinamento profissional é “obrigação” de todos nós que estamos interessados na educação da criança americana.

Tenho destacado consequências no treinamento de creches na minha proposta que cada programa educacional deve ser pensado em relação aos padrões da cultura americana. Tenho dito que em creches estamos educando americanos para a participação total no nosso modo de vida. Essa posição é facilmente mal interpretada como uma aceitação do status quo, mas isso é exatamente o que não significa. Padrões culturais nas sociedades primitivas mais estáveis, no entanto, mudam, e na Civilização Ocidental a mudança é rápida e inevitável. Precisamos estar preparados para a mudança. Mas nessa preparação é necessário enfrentar o problema de quais ativos e passivos estão disponíveis para nós nos nossos costumes tradicionais. A mudança inevitavelmente ocorrerá; precisamos ser realistas no nosso planejamento se precisarmos ser efetivos no nosso mundo em mudança.

