

ANA PAULA DE SOUZA KINCHECKI

**É PRECISO FAZER POR MERECEER:
REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O “SER ALUNO”
(SANTA CATARINA, 1940-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva

**FLORIANÓPOLIS, SC
2015**

K51p

Kinchescki, Ana Paula de Souza

É preciso fazer por merecer: representações docentes sobre o "ser aluno" (Santa Catarina, 1940-1970) / Ana Paula de Souza Kinchescki. - 2015.

226 p. : il. color ; 21 cm

Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva

Bibliografia: p. 183-201

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

1. Docentes. 2. Ensino de primeiro grau. 3. Escolas públicas - Santa Catarina. I. Silva, Vera Lucia Gaspar da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.010098164 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

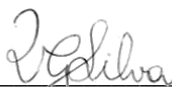
ANA PAULA DE SOUZA KINCHESCKI

**É PRECISO FAZER POR MERECEER:
REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O “SER ALUNO”
(SANTA CATARINA, 1940-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora:

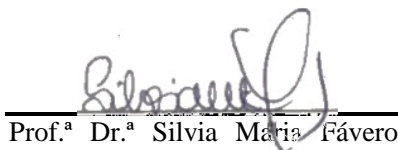


Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC


Membros:



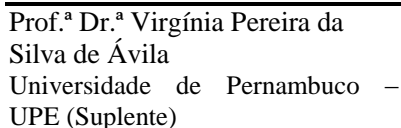
Prof.^a Dr.^a Denice Barbara Catani
Universidade de São Paulo - USP



Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Fávero
Arend
Universidade do Estado de Santa
Catarina - UDESC



Prof.^a Dr.^a Giani Rabelo
Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC



Prof.^a Dr.^a Virgínia Pereira da
Silva de Ávila
Universidade de Pernambuco –
UPE (Suplente)



Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa
Catarina - UFSC

Florianópolis, 14 de agosto de 2015.

Dedico este trabalho a minha avó, Zurita, quem me incentivou a trilhar os caminhos da Educação.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Denise e ao meu irmão, Israel, por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu amor e companheiro, na Universidade e na vida, Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Quando recorri as minhas lembranças, com o intuito de anotar os nomes que não poderiam deixar de estar presentes nessas linhas, percebi que não são poucas as pessoas que fizeram e fazem parte dessa trajetória. Registro neste espaço, portanto, meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, colaboraram para que a produção deste trabalho fosse possível. Espero não me esquecer de ninguém...

Começo agradecendo àqueles que, desde o momento do meu nascimento, cuidaram de mim e me ensinaram a lutar e nunca desistir dos meus sonhos: meus pais, Luiz Carlos Kinchescki e Denise Kretzer de Souza Kinchescki. Obrigada pela paciência de vocês e por me ouvirem, de forma atenta, sempre que conversamos. Israel, meu irmão, obrigada por sua amizade e por me ensinar como é importante ter argumentos consistentes.

Agradeço também aos meus avós, José Kinchescki e Áurea Vieira Kinchescki, que apesar de já terem partido, permanecem em meu coração. Vô Adelino Fermino de Souza e vó Zurita Kretzer de Souza, obrigada pelo incentivo aos meus estudos e por ensinarem o valor da união familiar. Aproveito este espaço para agradecer também aos meus tios e primos, por me alegrarem sempre que estão por perto. Em especial meus padrinhos, Sandra e Jaime, madrinha Terezinha, meus tios, Zezo e Lurdinha, e minhas primas, Kênia e Roberta.

Professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva, sua habilidade em orientar e sua competência profissional me motivaram a buscar fazer o melhor que podia para escrever este

trabalho. Sou grata por todos esses anos que pude contar com seus ensinamentos e por você ter me oportunizado, por meio da pesquisa e das viagens aos eventos científicos, conhecer diferentes lugares, pessoas e culturas. Todo esse tempo ao seu lado me fez perceber que lutar por uma educação de qualidade não é algo em vão e como a união de um grupo e o compartilhar de conhecimentos, leituras e saberes é importante para isso.

Meu muito obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e aos funcionários que colaboraram, em diferentes aspectos, para minha formação. Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Geovana M. Lunardi Mendes, que, por meio de disciplinas e de eventos científicos dos quais pude participar na secretaria e auxiliar na organização, possibilitou meu crescimento acadêmico e profissional. Sua eficiência no que faz e seus ensinamentos ajudaram-me a crescer. Obrigada também, Gabriela Vieira, secretária do PPGE/UDESC, sempre prestativa e com um sorriso que acalma qualquer ansiedade.

Agradeço às professoras Dr.^a Denice Barbara Catani, Dr.^a Ione Ribeiro Valle, Dr.^a Silvia Maria Fávero Arend, Dr.^a Giani Rabelo e Dr.^a Virgínia Pereira da Silva Ávila, por terem aceitado nosso convite para participar da avaliação deste trabalho e pelas contribuições desde a banca de qualificação.

Por confiar a mim fontes tão preciosas quanto os questionários respondidos por professores aposentados no Estado de Santa Catarina, produzidos no âmbito de um projeto de pesquisa por ela coordenado, agradeço à Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle. Muito obrigada também por me receber como

sua aluna em disciplina ministrada no PPGE/UFSC, foi de grande valia esse semestre de estudos.

À Prof.^a Dr.^a Giani Rabelo agradeço pelo envio de documentos relativos a escolas do Sul de Santa Catarina e por disponibilizar, em conjunto com seu grupo de pesquisa, documentações valiosas no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina – CEMESSC.

Por tornarem essa caminhada mais leve, pelos momentos de estudos e de descontração, agradeço ao grupo “Objetos da Escola”: Marília Gabriela Petry, Luani de Liz Souza, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Hiassana Scaravelli e Sélia Ana Zonin, obrigada por todos esses anos de amizade e pelas ajudas. Dilce Schüeroff e Luiza Scheffel, sou grata pelas contribuições e leitura do meu texto para a qualificação.

A graduação me fez conhecer uma grande pessoa, Luiza Pinheiro Ferber, parceira de trabalhos, na bolsa de iniciação científica e, agora, colega de mestrado. Agradeço pelas leituras atentas e sugestões em minhas produções. Obrigada por todos os sorrisos e por ter se tornado essa amiga que tanto estimo.

Gustavo Rugoni de Sousa, não sabia bem ao certo onde colocar seu nome nesses agradecimentos, pois você faz parte da minha vida, da minha família e do meu círculo acadêmico. Você foi fundamental em todo esse percurso: obrigada por dividir comigo seus sonhos, por sempre me incentivar e por todas as leituras e críticas construtivas que fez aos meus trabalhos. Agradeço também por estar presente nos momentos que mais precisei e por me ensinar que é necessário diminuir a ansiedade. Estendo os agradecimentos a sua família pelo apoio e carinho, seus pais, Lúcia e Helder, suas irmãs, Giselli e Luciana e ao Guilherme. À Luciana, agradeço pelas

contribuições sempre que eu tinha alguma dúvida relacionada à língua portuguesa e pelo afeto que demonstra ter por mim.

Tainara Lemos das Neves, expresso aqui minha gratidão por sua amizade e por você sempre estar disposta a ajudar. Nossas conversas e cafés me trazem ânimo e renovam as energias.

Obrigada ao diretor Dirceu Antunes da Costa e aos funcionários da Escola de Educação Básica Professora Marta Tavares, por nos receberem tão bem e nos permitirem ter acesso aos documentos. Agradeço também à Viviane Tomelin Santin, Diretora da Fundação Municipal de Cultura de Rio Negrinho, por permitir que nossas pesquisas fossem realizadas no Museu Municipal Carlos Lampe e no Arquivo Histórico Municipal. Sou grata à Sandra Regina Tabalipa e Leandro, funcionários do Arquivo Histórico Municipal e Museu Carlos Lampe, pela recepção e auxílio nas pesquisas.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento deste trabalho, por meio de bolsa de pesquisa.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos, aqueles que estão presentes em qualquer situação, alegre ou triste. Não posso deixar de destacar aquela que aprendeu a caminhar junto comigo e se faz presente até hoje, Joana, e as amigas do EIC, minhas “Jeguelines”: Gabriela, Bruna, Karla, Luisa, Stefany, Laís, Luciana, Bárbara e Carla, vocês são muito especiais.

RESUMO

KINCHECKI, Ana Paula de Souza. **É preciso fazer por merecer:** representações docentes sobre o “ser aluno” (Santa Catarina, 1940-1970). 2015. 226f. Dissertação. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

A pesquisa cujos resultados aqui se apresentam tem como objetivo geral aprofundar a compreensão em torno da construção de ideias que envolvem o que é “ser aluno” a partir de representações de professores aposentados de escolas públicas primárias catarinenses. O período das análises está circunscrito entre os anos de 1940 a 1970. O ano inicial foi selecionado a partir do entendimento de que, neste período, o Brasil e o Estado de Santa Catarina vivenciavam um crescimento econômico e social singular, o que acaba alterando funções atribuídas à escola, que deveria participar na produção dos recursos humanos para efetivação do projeto de desenvolvimento da época. O ano de 1970, por sua vez, foi definido como limite para a pesquisa ao se considerar que a educação ganha novos contornos com a reforma do ensino, principalmente a partir da Lei 5.692/71, a qual, entre outras modificações, estendeu a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos. Como fonte para análises, utiliza-se um conjunto de questionários respondidos por professores primários aposentados pelo Estado de Santa Catarina, com base no entendimento de que é possível realizar diversas leituras a partir dos dados neles contidos. Além disso, buscando valorizar os diferentes olhares que podem ser lançados sob a escola e aperfeiçoar as reflexões desenvolvidas neste trabalho, recorre-se a um segundo grupo de fontes, que trazem indícios de rituais realizados em escolas, como por exemplo, livros de avisos,

correspondências e circulares, localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) e em acervos de escolas. Com relação às questões que dão forma aos questionários, elas estão agrupadas em quatro blocos que abarcam os temas: dados pessoais, trajetória escolar, carreira profissional e experiência pedagógica. A partir das respostas dos professores para duas questões principais, presentes no bloco “experiência pedagógica”, chegou-se a seis dimensões que conduziram as investigações. São elas: a) cognitiva; b) comportamental; c) estrutura educacional (questões docentes, administrativas e materiais); d) estrutura e apoio familiar; e) empenho estudantil; f) outros. Neste trabalho busca-se problematizar a escola primária como um espaço responsável por (trans)formar as crianças, moldando seus *habitus* para os de alunos: responsáveis, comportados, comprometidos e estudiosos. Chama a atenção nas representações docentes, uma quase ausência de referência à valorização do desempenho cognitivo quando se pede para que caracterizem o “bom” aluno. Percebe-se ainda que para ser classificado positivamente pelos professores é necessário atender certos requisitos, se policiar e agir adequadamente às normas escolares. Mais do que comparecer às aulas, um aluno exemplar é aquele que “faz por merecer”. Um aspecto importante a ser destacado é que não era apenas a escola que desenvolvia estratégias para reforçar e garantir a formação de “bons alunos”. A busca por se adequar aos modelos valorizados pela instituição escolar também partia de muitos estudantes, que agiam de forma a serem reconhecidos por suas atitudes e produções, ou para não serem reprimidos de alguma maneira.

Palavras-chave: Representações docentes. Meritocracia escolar. Escola primária.

ABSTRACT

KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. **It needs to be earned:** educators' portrayls of a "being called student" (Santa Catarina, 1940-1970). 2015. 226f. Master's Thesis. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

The research, that has its results presented here, has the purpose to deepen the understanding around the construction of ideas involving what it is "to be a student" from representations of retired teachers of primary public schools in Santa Catarina. The period of analysis is limited between the years 1940 and 1970. The initial year was selected because of the understanding that, in this period, Brazil and the state of Santa Catarina were experiencing a unique economic and social growth, which led to changing the functions assigned to the school that should participate in the production of human resources in order to attain the plan of development of that time. The year 1970, in turn, was defined as the limit for the research considering that the education gained new definitions with the educational reform, mainly as of the new Law 5.692/71, which, among other changes, extended the compulsory education from four to eight years. As a source for the analysis, it is applied to schools teachers, retired by the State of Santa Catarina, a set of questionnaires, supported by the acknowledgment that it is possible to perform several readings from the data contained therein. Additionally, seeking to value the different points of view that can be targeted on the school, and improving the reflections developed in this study, it is addressed a second group of sources that brought evidence of rituals performed in schools, such as *livros de avisos* (books of notice), letters, and *circulars* (handouts), located in the Public

Archives of the State of Santa Catarina, in the digital collection of the Southern Education Memory Center of Santa Catarina (CEMESSC), and school collections. Regarding the questions that structure the questionnaires, they are grouped into four blocks that cover the following topics: personal data, school life, career and educational experience. Concerning the teachers' responses to two main questions in the block "teaching experience", six dimensions arose and were the ones that conducted the investigations. They are: a) cognitive; b) behavior; c) educational structure (pedagogical, administrative, and material issues); d) structure and family support; e) student engagement; f) others. This research is intended to problematize the primary school as a charge space to (trans)form children, shaping their *habitus* for the habitus of: responsible, behaved, and committed students. It calls the attention, in the teacher's representations, that they have almost no reference to the appreciation of cognitive performance when they are asked to characterize the "good" student. It is also noticed that to be rated positively by teachers one must meet certain requirements, to control oneself and to act appropriately according to the school rules. More than to attend classes, a model student is one who "deserves it". A remarkable aspect to note is that it was not only the school that developed strategies to strengthen and ensure the formation of "good students". The search for suiting the valued models by the educational institution also started from many students, who acted in order to be recognized for their actions and productions, or to avoid being reprimanded in any way.

Key words: Teacher representations. School meritocracy. Primary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indicações para registro de movimento diário.....	98
Figura 2 - Registro de frequência diária.....	99
Figura 3 - Orientações normativas, administrativas e pedagógicas para 1950.....	146
Figura 4 - Ilustração representativa da necessidade de união entre pais e mestres	153
Figura 5 - Capa e contracapa do jornal “O Estudante”, edição de 1962.....	157
Figura 6 - Redação produzida por aluna do 5º ano do G.E. Manoel Gomes Baltazar	160
Figura 7 - Direitos e deveres dos alunos	162
Figura 8 - Produção de aluna em jornal	164
Figura 9 - Símbolo religioso no Livro de Honra do G.E. Lauro Müller	170
Figura 10 - Livro de Honra do G.E. Manoel Gomes Baltazar	171

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Sistematização geral dos dados extraídos dos questionários.....	61
Gráfico 1 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1940)	80
Gráfico 2 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1950)	81
Gráfico 3 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1960)	82
Gráfico 4 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1940)	136
Gráfico 5 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1950)	137
Gráfico 6 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1960)	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Primeira seleção a partir da amostra inicial dos questionários	62
Tabela 2 – Número de questionários considerados após nova seleção.....	63
Tabela 3 – Total de professores que responderam as questões 01 e 02.....	64
Tabela 4 – Questão 01: Quantidade de termos adotados pelos professores	65
Tabela 5 – Questão 02: Quantidade de termos adotados pelos professores	66
Tabela 6 – Questão 01: Divisão dos termos adotados pelos professores em dimensões	68
Tabela 7 – Questão 02: Divisão dos termos adotados pelos professores em dimensões	68

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMESSC	Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina
CEPE	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
FAEd	Faculdade de Educação
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GE	Grupo Escolar
GPEFESC	Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
GRUPEHME	Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O “SER ALUNO”	43
2.1	DE ONDE FALAM OS PROFESSORES: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	47
2.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO SOCIAL	55
2.3	ORGANIZANDO OS DADOS, SISTEMATIZANDO INFORMAÇÕES	60
3	É PRECISO FAZER POR MERECE	79
3.1	NO CENTRO DAS ANÁLISES, O EMPENHO ESTUDANTIL	83
3.2	ESCOLARIZAÇÃO E REGULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS	101
3.3	O ESPAÇO DESTINADO AO DESEMPENHO COGNITIVO NAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES.....	118
3.4	O “EM TORNO” DOS ALUNOS E A ADEQUAÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR	123
4	QUAL A “LÓGICA” PARA O SUCESSO?	127
4.1	ESTRUTURAS DA ESCOLA: ASPECTOS PROFISSIONAIS E MATERIAIS	139
4.2	“UNIDOS GUIAREMOS NOSSOS FILHOS”: A COOPERAÇÃO ENTRE PAIS E MESTRES	150
4.3	“UM BOM ALUNO” – CONVERGÊNCIAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS	183
	ANEXO	207

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa cujos resultados aqui se apresentam tem como tema central a investigação acerca da constituição do que é “ser aluno”, a partir da análise de representações, ritos e objetos que fazem parte da constituição da escola pública primária catarinense. O objetivo geral foi o de *aprofundar a compreensão em torno da construção de ideias que envolvem o que é "ser aluno" a partir de representações de professores aposentados¹ de escolas públicas primárias catarinenses.*

A motivação para realizar este trabalho, a vontade de saber e entender melhor sobre questões relativas a uma história da escola primária catarinense é resultado de uma experiência ainda como bolsista de iniciação científica no decorrer do curso de Pedagogia realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, a partir da participação no projeto de pesquisa intitulado “Objetos da Escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)²”. Nessa pesquisa, por meio de discussões em torno da cultura material escolar, buscava-se

¹ Quando neste trabalho houver menção aos termos “alunos” e “professores”, compreende-se que são representados tanto o sexo masculino quanto o feminino. Contudo, dos docentes que responderam os questionários analisados 94,5% informaram ser mulheres e apenas 5,5% homens.

² O referido projeto, coordenado pela professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva, foi desdobrado em duas edições e desenvolvido de forma articulada a um projeto de âmbito nacional, denominado “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)”, o qual, depois de finalizado deu lugar ao projeto “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)”, ambos coordenados pela professora Dr.^a Rosa Fátima de Souza. A versão atual está sendo desenvolvida de forma articulada ao Programa de Pesquisa “MODERNO, MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX (2ª Fase)”, que conta com a coordenação geral do professor Dr. Luciano Mendes de Faria Filho.

compreender, entre outros objetivos, distintos sentidos conferidos ao fazer docente e à escola, a partir de vestígios relacionados aos objetos e à materialidade escolar.

Considera-se que os planos de trabalho da pesquisa acima mencionada - os quais compreendiam a realização de estudos relacionados à temática em “Seminários de Aprofundamento Teórico”; o desenvolvimento de investigações em arquivos públicos, tais quais: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Arquivo Histórico do Município de Florianópolis, acervos de escolas públicas, entre outros; além da sistematização e análise dos dados localizados - foram essenciais para se “apurar os sentidos” e compreender que o resultado almejado não era a descoberta da verdade, a produção de um retrato fiel do passado da escola primária, mas a construção de análises situadas “na esteira teórica de se esquivar da idéia de uma história totalizante, verdadeira, e voltar-se para a importância das minúsculas e fragmentadas práticas cotidianas” (SOUZA, 2013, p. 61).

Nessa vertente, compreende-se que representações do passado podem ser construídas por meio de documentos localizados ou até mesmo pela dificuldade e/ou impossibilidade de encontrá-los. Essas representações são criadas a partir de análises desenvolvidas pelos pesquisadores, lembrando que quando se analisa o passado, isso é feito a partir de experiências e perspectivas do presente.

Alie-se aqui o fato de que um mesmo objeto de estudo pode ser apropriado de diferentes formas. Como exemplo, recorre-se a investigações que tomam por base a temática da cultura escolar e que têm demonstrado que existem “diferentes formas de produção, circulação e apropriação de saberes operadas na/pela escola brasileira por meio de ações de diferentes sujeitos no processo de escolarização em espaços e tempos distintos” (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 11).

Considerando as indicações acima e o contato com as fontes, começaram a surgir diversas questões que desejavam

ser compreendidas. Cabe destacar, neste momento, que o objeto de pesquisa e a temática que se objetiva trabalhar não foram definidos instantaneamente, ambos passaram por um longo e nem sempre tranquilo processo de amadurecimento e reformulações. A partir das leituras e estudos iniciais foi possível identificar que não são poucos os trabalhos que têm como temática principal a *disciplina* na escola e os mecanismos que possuem como intuito homogeneizar os alunos para formar determinados tipos de sujeitos: tema pensado inicialmente para o trabalho de mestrado. Isso mostra o quanto o levantamento da produção na área é decisivo para situar um objeto de pesquisa e redesenhar novos projetos.

É importante enfatizar que não está sendo colocada em discussão a pertinência das produções identificadas no levantamento sobre o tema, pelo contrário: entende-se que os diferentes trabalhos³ são fundamentais, e, por essa razão, este estudo parte de produções já existentes e propõe, como tema central, uma investigação acerca da constituição do que é “ser aluno”, a partir da análise de representações, ritos e objetos que fazem parte da constituição da escola pública primária catarinense.

Um importante alerta que serviu como provocação para essa tarefa partiu dos escritos de Pierre Bourdieu (2007a, p. 34). Para o autor “o pré-construído está em toda parte” e a construção de um objeto científico é, antes de tudo, o desafio de se afastar do senso comum e das representações por todos compartilhadas. Foi com a intenção de enfrentar esse desafio que se realizou o levantamento acima mencionado, em busca de pesquisas já desenvolvidas no âmbito da Educação com temáticas similares à proposta inicialmente, procurando

³ Este levantamento foi realizado em busca de dissertações, teses, artigos e livros. Para tanto foram consultadas plataformas como o Banco de Teses da CAPES, sites de periódicos como Revista Brasileira de Educação, da Sociedade Brasileira de História da Educação, artigos publicados no HISTEDBR, entre outros.

identificar no que elas se aproximavam ou se distanciavam do objeto inicial de pesquisa.

A escola primária é aqui entendida como instituição que participa na transformação de discursos sobre o destino social dado pela herança, para a conquista por meio do mérito. Segundo Valle e Ruschel (2010) o termo mérito foi essencial no projeto republicano, que, pautado na defesa da liberdade pessoal e nos talentos individuais, fundamenta, até os dias atuais, políticas educacionais brasileiras, as quais tomam a escola “como a instituição capaz de revelar e desenvolver o mérito individual e de garantir o reconhecimento dos merecedores” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 76). De acordo com as autoras, conduzidas pelos ideais iluministas, as sociedades modernas baseiam-se na compreensão de que é possível a promoção da chamada justiça social se, em contrapartida, houver uma valorização da educação e do mérito. Apesar de demonstrarem que o acesso aos estudos não é a única dimensão de justiça e mobilidade social, as autoras argumentam que as discussões sobre a educação no Brasil pautam-se em ideais meritocráticos e no entendimento de que “lutar pela igualdade de oportunidades num sistema de ensino destinado a poucos supõe lutar pelo reconhecimento dos méritos individuais e não das condições privilegiadas de nascimento” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 82). Ione Ribeiro Valle argumenta ainda, em outra produção, que de maneira camuflada pelas ações pedagógicas e pelo sistema de ensino, a escola acaba legitimando a meritocracia. A autora ressalta a potencialidade das contribuições presentes nos trabalhos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, as quais, além de possibilitarem uma reflexão das “formas de seleção e classificação, sancionadas e reproduzidas pela escola” (VALLE, 2007, p. 127), auxiliam a questionar de que forma os agentes sociais e o sistema de ensino fazem parte deste movimento.

Nessa direção algumas questões passaram a embasar as investigações desenvolvidas e foi sendo construída a problemática desta pesquisa, a qual, conforme já anunciado, propõe como tema a constituição do entendimento do que é “ser aluno”, presente em representações, ritos e objetos que fazem parte da constituição da escola pública primária catarinense. Desse modo, deseja-se entender: como representações, ritos e objetos contribuem pra legitimar aspectos meritocráticos na escola?

A partir dessa questão foi construído o objetivo geral desta pesquisa, qual seja: *Compreender a construção de ideias que envolvem o que é "ser aluno" a partir de representações de professores aposentados de escolas públicas primárias catarinenses.* É pela análise dessas representações, entrecruzadas com fontes que trazem indícios de rituais realizados nas escolas e de objetos nelas adotados, que se pretende perceber alguns elementos das culturas (escolar e material) que se constroem para o reforço de uma “cultura meritocrática” escolar.

Por sua vez, a partir de um exercício de se pensar no que deveria ser feito para atender ao objetivo geral, os objetivos específicos foram elaborados, conforme segue: a) identificar nos discursos dos professores e em documentos produzidos pelas escolas, elementos que caracterizam o “bom” e o “mau” aluno; b) identificar fatores responsáveis pelo fracasso e sucesso escolar, registrados em discursos de professores e presentes em documentos produzidos pela escola; c) analisar rituais da cultura escolar que endossavam práticas meritocráticas; d) aprofundar teoricamente conceitos que favoreçam a análise dos dados encontrados, entre eles representação, *habitus* e cultura material escolar; e) reunir fontes documentais e iconográficas que ofereçam indícios sobre rituais organizados para fomentar condutas e reforçar comportamentos legitimadores de concepções meritocráticas de escola e educação; f) contribuir com os estudos realizados

no interior dos grupos de pesquisa Observatório de Práticas Escolares, particularmente através do Grupo de Pesquisa Objetos da Escola e Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPEFESC.

Tendo consciência de que “as fontes não falam por si, apenas respondem, dentro do possível, às perguntas que lhes são apresentadas” (PANIZOLLO, 2013, p. 85), compreende-se que o desejo de alcançar objetivos implica em escolhas, teóricas e metodológicas, que devem fazer parte do percurso do trabalho, dentre elas estão as definições do “espaço”, do “tempo” e dos “documentos” utilizados para desenvolver as análises.

Conforme já elucidado anteriormente, o “espaço” escolhido para análise é a escola pública primária catarinense do período de 1940 a 1970. A opção deve-se ao entendimento de que se está distante de esgotar a necessidade de investigação de questões referentes a esse nível de ensino, fator percebido a partir de experiências da autora como bolsista de iniciação científica, levando em consideração o desenvolvimento das pesquisas e os investimentos em leituras.

Na esteira das reflexões de Gaspar da Silva (2004) – desenvolvidas a partir de estudos comparados que envolvem os sentidos da profissão docente no ensino primário de Santa Catarina, São Paulo e Portugal – compreende-se que a escola, por ser legitimada simbolicamente como instituição responsável pela educação das massas, torna-se responsável por transmitir um repertório de normas e valores para formar o chamado “ser escolarizado”. É nesse contexto que os sistemas educativos “aos poucos, vão deixando de ser responsáveis pela ‘instrução’, para serem nomeados como responsáveis pela ‘educação’ do povo” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 56). Dessa forma existe uma tendência pela valorização de alguns hábitos em detrimento de outros, considerando que a escola e os professores têm o compromisso de propagar valores e comportamentos sociais e a imposição destes hábitos, ainda

segundo a autora, vai sendo instituída “muito mais por uma força simbólica que pela força bruta” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 62).

Entende-se que não é possível, nas análises desenvolvidas, separar o “espaço” do “tempo”, uma vez que esses elementos estão interligados. Nesse sentido, propõe-se estudar a escola pública primária catarinense no período compreendido entre os anos de 1940 a 1970. É sabido que entre esses anos o estado de Santa Catarina vivenciou muitas mudanças, tanto no que diz respeito à escola, quanto a aspectos políticos e econômicos.

Entre os anos de 1940 e 1970, a exemplo do que aconteceu no Brasil, Santa Catarina passou por diferentes configurações políticas; sua base produtiva se diversificou, com isso surgiram novos setores, os quais foram transformando o padrão de crescimento do estado (GOULARTI FILHO, 2010). Até a década de 1940, o estado esteve caracterizado mais fortemente por um padrão de crescimento baseado na pequena propriedade mercantil, por conseguinte, “o salto que a economia catarinense deu nas décadas de 1930 e 1940 só pode ser explicado pelo forte engajamento que o estado teve com a economia nacional” (GOULARTI FILHO, 2010, p. 39), que estava em um processo mais acelerado de formação.

O estado de Santa Catarina, por não possuir uma capacidade alta de acumulação de capital, não ser integrado economicamente e não ter o aporte financeiro necessário, só começou a ver crescer seu capital industrial na segunda metade da década de 1940, o que resultou na necessidade de investimentos institucionais, financeiros e em infra-estrutura. Ao levar em conta as mudanças em diversos quesitos, alguns autores como Besen (2011), por exemplo, discorrem que certas funções atribuídas à escola passam a ser alteradas nesse período, com base em discursos que proclamavam a necessidade de produção de recursos humanos para a efetivação do projeto de desenvolvimento.

Na década de 1950, com vistas a atingir a modernização da sociedade brasileira, a educação também ocupou um papel essencial, ganhando força a elaboração de programas, projetos e planejamento administrativo para mobilizar ações em prol da escolarização. Goularti Filho (2010) argumenta que na década de 1960 o padrão de crescimento se modificou e que a região catarinense passou a se integrar a partir de políticas estaduais de desenvolvimento e da articulação entre os grandes grupos econômicos em nível nacional. Nesse período, conforme Valle (2003) predominava uma visão utilitária e mercantil do ensino primário, reforçando o caráter dual da educação.

O período limite para a pesquisa, por sua vez, é o ano de 1970, considerando que a educação ganha novos contornos com a reforma do ensino, principalmente a partir da Lei 5.692/71, a qual, entre outras modificações, estendeu a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e uniu o ensino primário ao ensino ginásial.

Esta Reforma explicita a igualdade de oportunidades e estabelece um vasto conjunto de medidas visando expandir as redes de ensino e atender, em especial, aos que demonstrarem aproveitamento, aptidão, capacidade, talentos individuais e forem selecionados pelos diversos mecanismos de avaliação colocados à disposição pelos sistemas de ensino. (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 88).

Com relação aos “documentos”, optou-se por utilizar um conjunto de questionários (modelo disponível no Anexo 1), respondidos por professores primários aposentados pelo Estado de Santa Catarina⁴. A possibilidade de uso dos questionários como fonte é decorrente de ações do GPEFESC e da

⁴ No decorrer do trabalho serão explicitadas de forma detalhada as metodologias de trabalho com essas fontes.

participação da professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva, orientadora deste trabalho, no projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr.^a Ione Ribeiro Valle, que teve como título *Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*⁵. Nessa pesquisa foram elaborados e aplicados questionários, os quais foram adotados como instrumentos de coleta de dados para realização de análises a partir da memória de professores que atuaram e se aposentaram na educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina (VALLE, 2011).

O referido projeto foi renovado e, atualmente, com o título *Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina* propõe analisar, por meio do projeto-matriz e de subprojetos “os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina, dos anos de 1950 aos dias atuais, abrangendo dimensões políticas, institucionais, profissionais e pedagógicas” (VALLE, 2011, p. 26). Articulado aos objetivos dessa pesquisa, e, levando em conta pressupostos e metodologias adotadas pela equipe, este trabalho busca colaborar na ampliação do entendimento acerca das representações sobre um “ofício” de aluno que colaboram para legitimar um ideal meritocrático na escola.

A definição dos questionários como fonte principal para a realização desta pesquisa deve-se a existência de uma quantidade significativa de dados que merecem ser explorados e o entendimento de que é possível realizar diversas leituras e análises a partir das respostas neles contidas, para além das que já foram desenvolvidas em outros trabalhos que fizeram uso

⁵ Pesquisa desenvolvida entre os anos de 2009 a 2012.

destes como empiria⁶. Fator não menos importante para a escolha é o vínculo da autora com o Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GPEFESC, com sede na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e constituído pela parceria entre os pesquisadores desta instituição e da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC⁷.

Do total de questionários aplicados até o mês de maio de 2014, 723 exemplares já estavam digitalizados e catalogados pelo grupo de pesquisa quando surgiu a proposta de manuseá-los para o presente trabalho. Em muitos deles os professores “ultrapassam o espaço ‘apropriado’ as respostas e ‘invadem’ os versos das páginas, os pequenos espaços entre as perguntas e, por vezes, chegam a colocar folhas anexas” (BESSEN, 2011, p. 118), características que são consideradas muito promissoras, dependendo da metodologia de trabalho definida.

Se por um lado entende-se que a quantidade, a princípio elevada, de fontes e de elementos para analisar são desafios para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, demonstra um grande potencial para discussão de questões atinentes aos sentidos conferidos às práticas docentes e à educação, de forma

⁶ Dentre eles destaca-se a dissertação de Danielly Samara Besen (PPGE/UFSC), defendida em agosto de 2011 e intitulada “**Entre a rigidez e a flexibilidade legal:** os impactos das exigências de escolaridade sobre a identidade profissional dos professores primários em Santa Catarina (1950-1980)”, e a tese de Marilândes Mól Ribeiro de Melo (PPGE/UFSC) “**Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida’:** convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (década de 1960)”, defendida em junho de 2014.

⁷ Na UDESC as ações do GPEFESC são coordenadas pela professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva. Trata-se principalmente de seminários de aprofundamento teórico, desenvolvimento de projetos de pesquisa e realização de eventos nos quais os Programas de Pós-graduação em Educação das duas instituições atuam como parceiros.

geral. Pensando nisso, para atender os objetivos propostos foi preciso, antes de tudo, sistematizar os dados disponíveis e selecionar uma amostra do que seria considerado para analisar. Para essa tarefa, foi necessário produzir diversos quadros e tabelas que permitissem visualizar um panorama geral que indicasse qual seria o número total de professores, quando nasceram, quando começaram a trabalhar e quais os anos de suas aposentadorias, além de perceber se tinham respondido as perguntas.

Com relação às questões que dão forma aos questionários, elas estão agrupadas em quatro blocos que abarcam os temas: dados pessoais, trajetória escolar, carreira profissional e experiência pedagógica. Foram selecionadas, a partir do objetivo da pesquisa, as seguintes questões, ambas presentes no bloco “experiência pedagógica”:

- Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno
- Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar

Assim como toda pesquisa, existem limites que precisam ser reconhecidos na tentativa de superá-los. Nesse caso, ressalta-se que não se possui a ilusão de que o que foi escrito pelos professores esteja isento de influências de suas vivências até o momento de responder às questões, que as respostas contidas nos questionários necessariamente representam “exatamente” o que professores pensavam enquanto atuaram no magistério, mas sim as ideias (re) formuladas a partir de suas memórias.

Compreende-se que, a partir de recorrências presentes nas respostas elaboradas pelos diferentes professores, é possível perceber algumas representações construídas sobre e por meio de suas práticas. Contudo, além dos elementos recorrentes, as dissonâncias e as exceções das respostas,

também colaboram para perceber esse processo de construção acerca do que é “ser aluno” nas percepções docentes.

Dessa forma, acompanhando reflexões de Neide Almeida Fiori (2010), com relação aos diferentes pontos de vista que podem ser encontrados em respostas de professores para perguntas efetuadas em entrevistas, entende-se que as escolhas aqui efetuadas valorizam

[...] a diversidade de pontos de vista (no presente caso, ‘pontos de vista’ de professores catarinenses aposentados). E propicia[m] percepções diversificadas mas que paralelamente, pela força de sua incidência (ou mesmo ausência), permitem a formação de um quadro homogêneo de pensamento, estimulando, por assim dizer, o desenvolvimento de uma certa visão mental da realidade. (FIORI, 2010, p. 22).

Nesse compasso, buscando valorizar os diferentes olhares que podem ser lançados sob a escola e aperfeiçoar as reflexões desenvolvidas neste trabalho, recorre-se a um segundo grupo de fontes, que trazem indícios de rituais realizados em escolas públicas primárias catarinenses, como por exemplo, livros de avisos, correspondências e circulares, localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC)⁸ e em acervos de escolas⁹.

⁸ O acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), coordenado pelo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME), pode ser acessado pelo endereço: <https://www.unesc.net/cemessc>.

⁹ Muitas dessas fontes foram localizadas na Escola de Educação Básica Professora Marta Tavares, antigo Grupo Escolar Professora Marta Tavares, uma instituição estadual localizada no município de Rio Negrinho – SC que surpreendeu pela organização do acervo e disponibilidade para consultas.

Dessa forma, e no intento de atingir os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, foi aceito o desafio de analisar as fontes de forma atenta, a partir de um cuidado e de uma prática que vise olhar “para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam desapercibidos” (PESAVENTO, 2008, p. 64).

Com inspiração na perspectiva adotada por Melo & Valle (2013), entende-se que, de certa forma, as análises são aprimoradas quando se desenvolvem debates com outros campos do conhecimento, como a Antropologia e a Sociologia, por exemplo. Assim como as autoras, acompanha-se o entendimento de Mogarro (2005, p. 08), de que a incorporação de novos temas e objetos de estudos em pesquisas na área de História da Educação “pressupõe a utilização de abordagens e perspectivas adequadas, assim como as ligações interdisciplinares” com outras áreas do saber.

Nessa direção, compreende-se que há a necessidade da definição de ferramentas que contribuam para analisar as fontes encontradas, pois, conforme afirma Aróstegui (2006), mais do que uma transcrição das fontes, “A exposição da História, que é o resultado final do método de pesquisa, tem de tornar inteligível e explicável o que as fontes oferecem como informação” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 92). Assim optou-se pela conceituação de algumas categorias de análises que permitiram realizar reflexões a partir das respostas dos questionários e dos indícios encontrados no segundo conjunto de fontes, como por exemplo, o conceito de *representação*, as noções de *cultura material escolar* e de *habitus*.

Os discursos presentes nos questionários são analisados como representações, que procuram transmitir concepções de educação a partir de determinados ideais. Conforme explica Chartier (2002, p. 17), as representações não são discursos imparciais,

[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

A noção¹⁰ de cultura material escolar¹¹, por sua vez, é utilizada na pesquisa tomando como base, principalmente, os trabalhos de Rosa Fátima de Souza e Agustín Escolano Benito, para quem a escola é um espaço de produção de cultura, no qual “as ações se materializam nos espaços, objetos, ícones e textos que fazem parte do patrimônio histórico-educativo”¹² (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 12). Conforme Bencosta (2013), as produções que envolvem a cultura material escolar têm amadurecido e conquistado espaço de reconhecimento no campo da historiografia da educação no Brasil e a tentativa de construir explicações que vão além do relato das fontes é uma tarefa importante para quem deseja fazer análises a partir dessa noção.

Os investimentos que temos feito no grupo de pesquisa já nos mostram que estudar a cultura material escolar não se reduz ao encontro e estudo da materialidade em si, sendo possível realizá-lo a partir de referências presentes em diferentes formas de registros e que trazem indícios sobre seus usos. Assim, nas questões respondidas pelos professores, bem como nos documentos produzidos nas escolas, tenta-se

¹⁰ A escolha por chamar de *noção* e não de conceito de cultura material escolar é explicada, principalmente, pelos textos de Richard Bucaille e Jean-Marie Pesez (1989), que afirmam haver sentidos bastante distintos para esta expressão.

¹¹ Ressalta-se a importância de obras do autor Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses como fundamento para o estudo da noção de cultura material.

¹² Tradução livre feita pela autora. No original “Las acciones se materializan en los espacios, objetos, iconos y textos que forman parte del patrimonio histórico-educativo”.

identificar a recorrência das indicações de questões materiais como elementos envolvidos no sucesso ou no fracasso escolar.

A noção de *habitus* intenta, neste trabalho, romper com visões duais para entender as ações e representações docentes. Pierre Bourdieu (2008) ajuda a compreender que os pontos de vista dos agentes e as maneiras com que eles agem na sociedade não são “naturais”, mas sim sociais, estando relacionadas ao espaço ocupado por eles no campo, sendo, portanto, variáveis através do tempo, lugar e distribuições de poder. Para o autor,

Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos do *habitus*, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como ‘distintos’, ‘vulgares’, etc. A dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva. (BOURDIEU, 2008, p. 164).

A base teórica advinda do aprofundamento desses conceitos é utilizada para compreender, conforme já mencionado, discursos compartilhados pelos professores aposentados acerca do que seriam bons ou maus alunos, dos fatores determinantes do sucesso ou do fracasso escolar. O intuito é o de buscar identificar tensões no conteúdo das respostas que ajudem a aprofundar a reflexão sobre a problemática.

Para a composição do presente texto optou-se pela divisão em três capítulos, organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, “Construindo sentidos sobre o ‘ser aluno’” objetiva-se situar de onde partem as análises e

explica-se um pouco sobre a diversidade dos pontos de vista encontrada nos questionários. Além disso, problematiza-se a questão da formação docente, faz-se uma breve contextualização do período proposto para análises e, por último, explica-se como foram sistematizados e organizados os dados e informações presentes nas fontes selecionadas.

No capítulo dois, intitulado “É preciso fazer por merecer”, busca-se identificar, em discursos de professores e em documentos produzidos pela escola primária, elementos que caracterizam o “bom” e o “mau” aluno. A partir das análises das fontes, percebe-se a presença de alguns rituais da cultura escolar que de certa maneira colaboravam para fomentar práticas meritocráticas na escola. Discute-se nesse capítulo que a construção dos sentidos não é algo exclusivamente subjetivo, mas que está também relacionado a questões objetivas.

O terceiro capítulo, “Qual a ‘lógica’ para o sucesso” concentra reflexões em dados que qualificam o sucesso e o fracasso escolar, buscando identificar maneiras pelas quais se manifestam nos discursos de professores e nos vestígios identificados nos registros provenientes de escolas públicas primárias do estado de Santa Catarina. Em termos teóricos, são mobilizados conceitos chave e categorias de análise, como “meritocracia”, por exemplo. Destaca-se ainda o livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto (1993), que contribuiu para a idealização da confecção desse capítulo.

Ainda no terceiro capítulo, a partir da noção de cultura material escolar, intenta-se colocar em destaque objetos variados que de alguma forma contribuem para materializar o ideal meritocrático nas escolas. Esses objetos são aqui compreendidos como artefatos culturais que contribuem para construir comportamentos escolares, particularmente a partir de seus valores simbólicos e dos processos ritualísticos realizados nas escolas em torno deles.

Por fim, nas considerações finais, realiza-se uma retomada dos principais aspectos abordados no decorrer do trabalho, buscando destacar os resultados mais relevantes obtidos na pesquisa, bem como apontamentos de temas que possam ter surgido a partir dos estudos desenvolvidos para a escrita do texto.

2 CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O “SER ALUNO”

Para dar início a este capítulo, é importante destacar que nas análises aqui desenvolvidas não se deseja minimizar os professores e alunos das escolas públicas primárias catarinenses “ao papel de executantes, vítimas ou cúmplices, de uma política inscrita na Essência dos aparelhos” (BOURDIEU, 2007a, p. 77), mas relativizar essa compreensão, por considerar que os jeitos de ser, de pensar e de perceber o mundo não estão subordinados e nem são regulados de maneira mecânica e automática pelas estruturas. Conforme Valle e Catani (2014, p. 06)

a perspectiva desenvolvida por Bourdieu e Passeron obriga a pensar a escola nas suas relações com a sociedade que a produz e nas relações sociais específicas que se travam no interior das instituições, justamente onde as regras apresentam uma autonomia relativa.

É acompanhando esse pensamento, percebendo as práticas como resultado dessas relações, que as fontes empíricas são analisadas neste trabalho, compreendendo, por exemplo, que as práticas e os sentidos atribuídos pelos professores às características que definem o que é “ser aluno” são também produzidos.

Nessa direção, compreende-se que a construção de sentidos está entrelaçada a diversos fatores, que envolvem tanto questões subjetivas quanto objetivas e, por essa razão, ao adotar questionários aplicados com professores aposentados no magistério estadual catarinense como fontes de pesquisa, procura-se estar sempre atento às representações que estão ali contidas, tendo em vista a singularidade de cada um dos

docentes que se dispôs a responder as perguntas e expor um pouco de suas memórias e histórias.

Como bem discorre Pierre Bourdieu (2008a, p. 9), “Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tomar *públicas* conversas *privadas*, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas?”. Pensando nisso e procurando respeitar a confiança expressa pelos professores ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optou-se, neste trabalho, por não divulgar o nome dos profissionais que responderam aos questionários. Seus relatos e opiniões não serão desconsiderados, pelo contrário, pois foram essenciais para a construção das análises durante a pesquisa, contudo suas identidades serão preservadas.

Todos esses professores, personagens importantíssimos nessa caminhada de pesquisa, compartilham alguns aspectos em comum; questões sobre as quais foi necessário estar atento enquanto eram definidos os rumos que esta pesquisa iria tomar. O primeiro ponto que se destaca é que, conforme já explicitado, todos lecionaram no ensino primário do magistério público catarinense, o segundo, é que todos eles já se encontravam aposentados no momento em que compartilharam suas memórias ao responder as perguntas do questionário.

Apesar de existirem questões semelhantes entre os docentes que responderam aos questionários, suas visões de mundo nem sempre coincidem, existem diferentes pontos de vista sobre as práticas e concepções educativas. Bourdieu (2008b) no texto intitulado *O espaço dos pontos de vista*, auxilia com relação à metodologia usada neste trabalho, quando, ao argumentar acerca das entrevistas em pesquisas¹³, chama atenção para o cuidado que se deve ter para não analisar

¹³ Adota-se aqui a perspectiva de o *questionário* e a *entrevista* são metodologias diferenciadas de pesquisa, as quais necessitam de diferentes cuidados, apesar de terem alguns aspectos em comum.

de forma simplista os relatos dos entrevistados, mas sim entendê-los a partir de uma representação “complexa e múltipla” (p. 11), já que lugares como a escola, por exemplo, são “*difíceis de descrever e de pensar*” (p. 11).

Compreende-se aqui que, mesmo que atuem em um mesmo nível de ensino e em um mesmo estado, as apropriações que cada um desses agentes faz não necessariamente são as mesmas, tendo em vista diversas outras questões que também se encontram em jogo. Dessa forma, concorda-se com Bourdieu (2008b, p. 12) quando o autor valoriza a pluralidade dos pontos de vista que convivem e que, às vezes, concorrem entre si. Em seu texto há o argumento de que “esse perspectivismo nada tem de um relativismo subjetivista”, mas que “está realmente fundado na própria realidade do mundo social e contribui para explicar grande parte do que acontece neste mundo”, quando em um mesmo espaço, no interior de um mesmo grupo, percebem-se oposições, inclusive no que diz respeito aos estilos e perspectivas de vida.

Bourdieu (2008c), no texto intitulado *Compreender*¹⁴, reforça a ideia da existência de diferentes perspectivas e destaca que essas diferenças não estão ligadas apenas aos sujeitos de pesquisa, mas também à atuação do pesquisador, o qual, para ele, “não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” (p. 713). Em outros termos, em consonância com as ideias do autor, considera-se aqui que os professores, ao responderem os questionários, realizaram uma representação das suas experiências profissionais e estão demonstrando seus pontos de vista por meio de suas palavras; por outro lado, este trabalho manifesta os pontos de vista do pesquisador produzidos a partir de análises das representações expostas pelos docentes.

¹⁴ Este texto está presente na obra “A Miséria do Mundo” escrita por Pierre Bourdieu e publicada originalmente na França no ano de 1993.

Uma pesquisa nunca é neutra. Ao escolher os problemas que serão investigados, as categorias de análises utilizadas, bem como as formas de sistematização e escrita dos resultados, o pesquisador está fazendo uso do seu “ponto de vista” para compreender uma determinada situação¹⁵.

Arrisca-se afirmar que por meio dos cursos de formação de professores, da legislação e diferentes prescrições relacionadas à educação, bem como das páginas de manuais pedagógicos, por exemplo, eram/são propagadas concepções e representações referentes às atribuições dos professores e aos “modelos” de aluno que se buscava/busca formar.

Entre objetivos disseminados por meio da escola primária moderna podem ser citados o desejo de homogeneizar e o de desenvolver atitudes consideradas “civilizadas” por parte dos alunos, como, por exemplo, o respeito às convenções sociais e aos horários preestabelecidos. Com vistas a efetivar esse projeto algumas práticas tornaram-se comuns em instituições escolares do Estado de Santa Catarina, entre essas, ritos visando à distinção daqueles classificados como “os melhores”, diante das exigências estabelecidas nas e para as escolas (KINCHECKI, 2014).

Mas, quais eram as exigências estabelecidas nas escolas? Para pensar nessa questão, serão abordados no tópico a seguir assuntos relativos à formação dos professores que trabalharam em escolas públicas primárias do estado de Santa Catarina.

¹⁵ Não é objetivo de um trabalho científico como este avaliar se os pontos de vistas apresentados pelos docentes estão “certos” ou “errados”.

2.1 DE ONDE FALAM OS PROFESSORES: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

É na escola que grande parte das esperanças de uma ascensão ou manutenção social é depositada e, nesse compasso, os professores são peças importantes sobre as quais recaem cobranças e (des)confianças. Como seriam os professores que começaram a lecionar nas escolas primárias entre as décadas de 1940 e 1960? Quais as características dessa categoria?

Vicentini e Lugli (2009) encaminham suas discussões na direção de destacar a heterogeneidade dos professores diante dos diversos sistemas de ensino existentes no transcorrer da história no Brasil. Além disso, as autoras ajudam a desmitificar a ideia de que a história dessa profissão segue uma linearidade, na qual a profissionalização necessariamente cresceu com o passar do tempo.

Ainda segundo essas autoras, as primeiras instituições para a formação docente em nosso país surgiram em meados do século XIX, pois até então o ofício de ensinar poderia ser exercido sem a cobrança de cursos e saberes específicos que garantissem a qualidade dos trabalhos. Nesse período, o ofício de ensinar foi se modificando, e, de um panorama “desregulado” passou-se a contar com avaliações que atestavam a moralidade daqueles que desejavam ser professores, com base na verificação do nível de conhecimento que possuíam dos conteúdos que iriam ensinar.

Desde o Período Colonial e ainda na primeira metade do Período Imperial, as exigências para o ensino de primeiras letras restringiam-se a provas que atestassem que os professores tinham uma boa moral¹⁶ e que sabiam ler, escrever, contar e ensinar assuntos relativos à religião. No começo do século XIX, a recomendação do método Lancaster - que

¹⁶ Para atestar uma boa conduta moral, eram válidas as opiniões de padres e juízes de paz da região em que o professor fosse lecionar.

objetivava um ensino simultâneo aos alunos, além de mais econômico para o Estado - contribuiu para um debate a respeito da formação adequada para o ensino de primeiras letras, o que culminou em duas alternativas: o sistema de professores adjuntos¹⁷ e a formação por meio dos cursos desenvolvidos nas Escolas Normais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), a criação de Cursos Normais¹⁸ no Brasil foi impulsionada por críticas efetuadas com relação à eficiência do método lancasteriano, que, entre outros fatores, não possuía os materiais pedagógicos necessários para funcionar. Vicentini e Lugli (2009) ressaltam que a implantação dos Cursos Normais também não se realizou facilmente, houve diversos estabelecimentos que foram fechados devido à insuficiência quantitativa de alunos, às dificuldades estruturais, bem como a preferência por um modelo que fosse mais econômico ao Estado, qual seja: o modelo artesanal de formação. Todavia, as autoras destacam que até a metade do século XIX, aproximadamente, as aulas que aconteciam nos Cursos Normais eram realizadas por apenas um professor, que ao considerar que os alunos estavam suficientemente preparados para os exames, os encaminhava para serem examinados por “notáveis locais”.

Schaffrath (2002) destaca que a Escola Normal do Rio de Janeiro foi a primeira deste gênero fundada no Brasil, no ano de 1835, estando orientada a partir do modelo utilizado na França e orientando, por sua vez, as Escolas que seriam formadas em outras províncias brasileiras, entre elas a de Santa Catarina. Em um momento no qual o sistema educacional não era centralizado e que o Estado organizava-se em diretrizes

¹⁷ Conforme as autoras, a nomeação de professores adjuntos era predominante por ser um modelo mais artesanal, no qual o futuro professor aprendia a prática docente acompanhando um professor em exercício.

¹⁸ Segundo Vicente e Lugli (2009, p. 32) “Os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados em algumas cidades um pouco depois de proclamada a lei de 15 de outubro de 1826 e do Ato Adicional de 1834”.

liberais, almejava-se como função para a Escola Normal de Santa Catarina - criada em 1892 - a formação de professores que auxiliassem na construção de uma população organizada, civilizada e racional. Com relação ao currículo das escolas brasileiras do século XIX, a autora conjectura que “[...] ele possivelmente apareceria como um instrumento de controle social emergente e necessário à ordem capitalista que se consolidava naquele momento” (SCHAFFRATH, 2002, p. 96).

A importância atribuída a estes cursos entre o final do século XIX e começo do século XX passava a tomar força em um cenário em que os mecanismos curriculares foram se tornando cada vez mais sistematizados nas escolas. O trabalho de Rosa Fátima de Souza (2008) evidencia que nesse período havia discursos que sustentavam a necessidade de se aprimorar o ensino destinado às crianças e que defendiam como uma das vias para esse aprimoramento a realização de maiores investimentos na formação dos profissionais que atuariam nos estabelecimentos de ensino primário. Em outras palavras, seria necessário investir nas Escolas Normais e nos currículos nelas desenvolvidos.

Para Schaffrath (2002) apesar de já haver tentativas de se estruturar o ensino de uma Escola Normal no estado de Santa Catarina, elas “acabavam sobrevivendo entre medidas de criação e fechamento” (p. 110), somente sob as luzes da República que a Escola Normal passou a ter uma força legal e ser valorizada como indispensável à formação de professores com vistas ao progresso.

Diante do contexto republicano, Teive (2008) destaca o objetivo e responsabilidade do Estado na formação de professores que, mais do que ensinar as crianças a ler e escrever, como o mestre-escola de antigamente, fossem capazes de transmitir bons valores e prepará-las para o mundo do trabalho. Gaspar da Silva (2004), por sua vez, alerta que essa ação do Estado na formação de um ideal de professor a partir de uma gama de valores e normas, era algo que não

estava necessariamente ligado a ideologias ou regimes políticos, mas que pode ser entendido como uma “marca do tempo”.

Para a perpetuação e legitimação de tradições, necessitava-se da incorporação de bons costumes, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Nesse contexto, além de ensinar os conteúdos necessários, os professores deveriam preparar os alunos para agirem de forma “civilizada” na sociedade. Por essa razão, além das exigências relativas ao domínio dos conteúdos que deveriam ser transmitidos, também era exigido dos professores um comportamento moral e civil exemplar (GASPAR DA SILVA, 2004). Portanto, com base no entendimento de que o exemplo positivo dos professores era fundamental para a prática em sala de aula, as suas atitudes também deveriam ser reguladas: “Corpos jovens, saudáveis e livres de qualquer ação moralmente não-recomendável, era o que se exigia dos recrutados para iniciar o processo de formação dos ‘obreiros que iriam edificar a Nação’” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 133).

Nessa direção, Vicentini e Lugli (2009) trazem elementos para afirmar que o começo do período republicano foi um marco para o controle do trabalho dos professores no estado de São Paulo, quando o sistema de ensino primário sofreu um processo de racionalização entre os anos de 1890 e 1910 pelo qual foi reforçada a fiscalização do trabalho docente e foram criadas diversas regulamentações.

O modelo paulista de educação foi uma espécie de inspiração para as reformas de ensino realizadas em Santa Catarina no começo do século XX, mais precisamente aquela que foi encabeçada por Orestes Guimarães e aprovada no ano de 1911. Nessa reforma foram criados os primeiros Grupos Escolares e houve a reorganização da Escola Normal Catarinense, a única escola pública para a formação de professores no estado no período (SCHÜEROFF, 2009).

Gaspar da Silva (2004, p. 230), por meio de seu estudo comparado¹⁹, contribui com o raciocínio de que muitos foram os comportamentos almejados para os alunos e professores, por considerar que estes são produzidos “num jogo de que relações que implica negociações constantes, mais autoritárias ou mais democráticas”. Apesar de se referir à virada do século XIX para o XX, suas análises permitem pensar o período aqui estudado, por evidenciar que, na busca por uma “cultura escolar idealizada” algumas atitudes eram reforçadas e legitimadas como as mais adequadas. Nessa perspectiva, a autora argumenta que o desempenho satisfatório (de alunos e/ou professores) seria aquele que estivesse de acordo com um modelo de escola, ou, em outros termos, com uma cultura escolar específica.

As reflexões de Rosa Fátima de Souza (2008), apesar de não tratarem da educação em Santa Catarina, podem servir de base para entender tal panorama. Conforme a autora, no projeto político-social em pauta no começo do século XX, “O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência” (SOUZA, 2008, p. 36). Diante desse desafio, a escola passa a fazer parte do imaginário e das reflexões de diversos intelectuais e educadores como um espaço que deveria estar envolto pela razão, em harmonia com os ideais da sociedade moderna (KINCHESCKI, 2014).

Por meio de histórias e memórias presentes no livro *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*, escrito pela professora Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer (2005), - com base em discursos de docentes que exerceram o magistério no decorrer dos anos 1950 e 1960 no Rio Grande do Sul,

¹⁹ Refere-se aqui à tese intitulada “Sentidos da Profissão Docente: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX”, apresentada ao PPGC da Universidade de São Paulo por Vera Lucia Gaspar da Silva, no ano de 2004.

notícias dos jornais “Correio do Povo” e “Última Hora”, bem como artigos e matérias da “Revista do Ensino” -, identifica-se que, assim como em Santa Catarina e São Paulo²⁰, no Rio Grande do Sul as práticas de controle aos professores também se faziam presentes; mais do que formar a professora, objetivava-se a formação de uma mulher ideal.

Compreende-se que esse controle ocorria de diferentes formas e uma delas se dava por meio de prescrições presentes em Programas de Ensino, os quais indicavam livros e conteúdos a serem ensinados. Prescrições estas que contribuía para a “construção de uma cultura escolar, que se materializava, entre outros aspectos, por meio dos métodos de ensino e práticas que objetivavam disciplinar e moralizar” tanto crianças, quanto adultos (professores) (KINCHESECKI, 2015, p. 5). Ressalta-se que avaliar se essas práticas eram positivas ou negativas não faz parte da alçada deste trabalho. O olhar sensível de Fischer (2005, p. 65) ajuda nesse sentido, para ela “aos olhos de hoje, determinados episódios relatados integrariam o teatro do absurdo. Na época, porém, eram absorvidos como componentes naturais e, por isso, em geral, aceitos sem questionamento” (FISCHER, 2005, p. 64).

Destacando a pluralidade da categoria docente, é possível entender que os sentidos produzidos pelos professores, apesar de sofrerem influências de suas formações, carregam outros elementos consigo, como por exemplo, influências familiares, religiosas, etc. De acordo com essa vertente de pensamento, “por mais padronizado que o ensino possa ser, não produz sujeitos exatamente idênticos” (FISCHER, 2005, p. 62). Além disso, é preciso levar em conta que, nem todos os professores que atuavam no ensino primário no período compreendido por esta pesquisa e que responderam aos

²⁰ Estados brasileiros abarcados nas análises da tese de doutorado de Vera Lucia Gaspar da Silva, apesar de se referir a um recorte anterior ao de Beatriz T. Daudt Fischer.

questionários possuíam a mesma formação²¹; lembremos que, apesar de tê-lo em forma de lei, a falta de habilitação nem sempre foi um empecilho para lecionar.

Valle (2003) destaca que a partir da década de 1950, a escolarização, apesar de ser ampliada para atingir um número maior de sujeitos, ainda precisava lidar com a falta de pessoas com formação necessária para lecionar. Portanto, apesar de na legislação possuírem requisitos mínimos regulassem quem poderia ou não dar aulas, o estado de Santa Catarina precisou admitir novos professores, mesmo sem a formação necessária e facilitar que os já atuantes tivessem acesso aos programas de formação.

A profissionalização do corpo docente, expressa essencialmente pela ênfase à formação, ou diplomação, ganha força na legislação educacional, no fim dos anos de 1960, por meio das reformas do ensino superior (1968) e do ensino de 1º e 2º graus (1971), implantadas no quadro das ações do regime autoritário. A primeira reforma

²¹ Com relação à formação dos professores destaca-se que, dos que ingressaram no magistério público estadual catarinense na década de 1940, 60% cursaram Ginásio Normal, 33,3% responderam que não possuíam essa formação específica, enquanto 6,7% não responderam à questão. Ao analisar os dados dos docentes que ingressaram na década de 1950, percebe-se algumas alterações: 74,5% cursaram Ginásio Normal, enquanto que 17,65% informaram não tê-lo cursado e 7,85% não responderam. Dos professores ingressantes na década de 1960, por sua vez, 68,2% cursaram Ginásio Normal, 15,9% não possuíam essa formação e 15,9% não responderam. Ressalta-se ainda que 73,3% dos ingressantes na década de 1940 cursaram Escola Normal, enquanto 26,7% informaram não tê-lo feito. Dos docentes que iniciaram as carreiras na década de 1950, 66,7% afirmaram ter cursado Escola Normal, 21,6% negaram essa informação e 11,7% não responderam a questão. Com relação aos professores que começaram a trabalhar no Estado na década de 1960, 79,5% afirmaram ter cursado Escola Normal, 11,4% não possuíam esse curso e 9,1% não responderam a questão.

confiava às instituições universitárias, e somente a elas, a formação nas diversas áreas profissionais, algumas delas já anunciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/1961). A segunda reforma objetivou a “qualificação para o trabalho”, tendo priorizado a implantação de uma diversidade de habilitações profissionais, por meio da profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. (VALLE; BESEN; SATO, 2011, p. 2).

Besen (2011) aponta que, apesar da lei do sistema estadual de ensino - aprovada no ano de 1963 - garantir que apenas professores com habilitação exercessem o magistério, ela abria algumas brechas para a contratação e efetivação de professores que não fossem devidamente habilitados. Por essa razão, quando neste trabalho se fala sobre a construção de uma cultura escolar, não se ignora as singularidades existentes nas diversas escolas, nem se afirma que todas atuavam igualmente. Assim como não são produzidos sujeitos idênticos, as escolas primárias e suas práticas também não o são.

É importante salientar que esta pesquisa compartilha do pensamento de Veiga-Neto (2008, p. 37), quando apresenta a seguinte ressalva: “quando me refiro genericamente à ‘educação escolar na modernidade’, não estou assumindo que a instituição escola seja única nem que as práticas e os saberes que ela coloca em movimento sejam homogêneos, iguais em toda e qualquer instância social, cultural, econômica”, mas que, apesar de práticas heterogêneas, compartilham de lógicas comuns.

Essas lógicas comuns que estão presentes na instituição escolar - no caso específico deste trabalho, a escola primária - são definidas continuamente a partir dos interesses ligados às diferentes posições ocupadas pelos agentes no campo, que de certa forma, influenciam nas interpretações e maneiras de agir no mundo (BOURDIEU, 2008). Por esse motivo entende-se

que não é sem razão que nas respostas fornecidas às questões acerca do que caracterizaria um “bom” ou um “mau” aluno, são encontrados sentidos muito “harmônicos”, que sinalizam para um gosto²² produzido, possibilitando, talvez, a construção de uma espécie de perfil do que, no período, seria o aluno ideal, digno de mérito.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO SOCIAL

É importante destacar que no período selecionado para desenvolver as análises neste trabalho (1940-1970) havia uma preocupação acentuada - ao menos nos documentos legais e em discursos de intelectuais - com o acesso ao ensino primário, tendo em vista ser este um fator considerado importante para a formação de uma sociedade civilizada. Por compreender que este é um longo período ressalta-se que são necessários certos cuidados, como por exemplo, não compreendê-lo e nem tratá-lo como uma época homogênea: a exemplo de outros países o Brasil, e por extensão o estado de Santa Catarina, passaram por diferentes configurações políticas, culturais e econômicas, elementos que também influenciaram em medidas e práticas desenvolvidas nas e para as escolas públicas primárias.

Conforme apontam Gaspar da Silva; Besen e Masutti (2010) a escola primária era vista, já no final do século XIX e inícios do século XX, como um espaço importante para a empreitada de regenerar a população. Conforme as autoras há

²² Pierre Bourdieu aborda a construção do gosto por bens culturais, como músicas, obras de arte, etc., demonstrando que os gostos não são naturais e sim naturalizados. Neste trabalho, apesar de não fazer uso desse mesmo “tipo” de gosto, inspiramo-nos nas reflexões efetuadas pelo autor para aprofundar a reflexão e reconhecer que o perfil do aluno digno de mérito é também construído.

um entendimento que se estende com o passar dos anos e que sustenta o desejo de “promover ações de incentivo, apoio ou criação de instituições parceiras, que erguessem a bandeira, especialmente a partir do mote de apoio à escolarização, pela construção da nação desejada” (GASPAR DA SILVA; BESEN; MASUTTI, 2010, p. 75). As reflexões dessas autoras demonstram certas aproximações entre objetivos propostos para a educação primária já no final do século XIX e finalidades apresentadas, por exemplo, na Carta Maior do ano de 1945.

É possível observar que entre os 1940 a 1970 ocorreram muitas mudanças no que diz respeito à produção econômica brasileira, de modo geral, e catarinense, de forma particular. Essas transformações podem ser entendidas a partir de um movimento que já vinha ocorrendo na década de 1930, quando, conforme Andreotti (2006) houve um crescimento do processo de industrialização e uma modernização capitalista no país, o que permitiu que os mercados de trabalho e consumidor fossem ampliados e que a mobilidade social passasse a ser algo possível.

Nesse período de expansão industrial, ganha forças aquilo que é entendido por diversos pesquisadores em História da Educação como movimento da “Escola Nova”, cujas ideias vinham sendo difundidas já há algum tempo. Era muito forte o discurso que atribuía à educação “a criação de uma consciência nacional e a formação dos quadros técnicos necessários à economia em transformação” (GONÇALVES, 2012, p. 42), sendo objetivada a ampliação da rede escolar que ensinasse mais do que conteúdos básicos, mas também questões relacionadas à vida social. Dessa maneira, foram feitas recomendações relacionadas tanto aos aspectos técnicos como, por exemplo, os prédios escolares, quanto aos aspectos pedagógicos, devido ao entendimento de que o aluno deveria ter participação ativa nas práticas pedagógicas.

Diante disso, além da escola ser entendida como o espaço responsável pela formação de uma sociedade civilizada, a função da educação também é pauta de discussão de intelectuais e educadores por ser vista como um elemento que contribui para uma possível melhoria na qualidade de vida a partir da capacitação promovida por meio dos conteúdos ensinados, preparando-os, conseqüentemente, para a vida do trabalho que viria depois do período escolar (quando não ocorria de forma concomitante aos estudos).

Nesse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo. (ANDREOTTI, 2006, p. 105).

Pensando nessas questões, a necessidade de ampliar o acesso à educação escolar era veemente. Nessa direção, Gonçalves (2012) traz elementos que ajudam a perceber esse investimento na expansão do número de escolas no estado: entre os anos de 1940 e 1952, o número de grupos escolares mais do que dobrou de quantidade, de 56 grupos passou para 128. Três anos depois, em 1955, totalizavam 160 grupos escolares no estado.

A década de 1950 teve como característica bastante acentuada a produção de projetos econômicos que envolvessem o crescimento da produtividade brasileira (MELO, 2014). Um nome muito forte nesse período foi o de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que governou o país entre os anos de 1956 e 1961 e que apresentou o Plano de Metas, o qual se dividia em seis grupos, constando entre eles, a preocupação com a educação escolar: “Tratar-se-ia de deslocar o pensamento sobre a educação escolar como instrumento elitista, para a educação escolar como uma das esferas promotoras da modernização” (MELO, 2014, p. 42).

No que diz respeito ao estado catarinense, Melo (2014) destaca o Seminário Socioeconômico, que foi planejado por Celso Ramos no final da década de 1950 como uma estratégia adotada para se lançar como candidato e conquistar o cargo de governador do Estado no ano de 1960. Esse seminário, conforme a pesquisadora “revelou a educação como ‘ponta de lança’ no processo de modernização do Estado e, ao mesmo tempo, como ‘ponto de estrangulamento’ desse processo” (MELO, 2014, p. 47), tendo em vista a defasagem do ensino, que não era compatível às exigências de formação de mão de obra que o processo de modernização exigia. Nessa direção, a autora discorre sobre duas questões consideradas essenciais no período, quais sejam: a necessidade de planejar a educação e a de investir na formação dos professores catarinenses, questão essa que já se encontrava em discursos do final do século XIX e início do século XX, conforme já explicitado.

A partir do começo da década de 1960, segundo Goularti Filho (2010) o padrão de crescimento brasileiro foi alterado e a situação de Santa Catarina pode ser entendida com base no padrão de acumulação no âmbito nacional “que tinha como tripé básico o capital estatal, o externo e o nacional” (p. 45). Para o autor, só se pode entender a integração e a consolidação da indústria catarinense depois do ano de 1962, com a criação de políticas estaduais de desenvolvimento e articulação com grandes grupos econômicos em nível nacional.

Já Gonçalves (2012) destaca que essa foi uma época em que o governo fez uso de medidas financeiras que incentivavam as exportações em um momento cuja dívida externa aumentava com empréstimos para a construção de indústrias no país. Para ela, a educação no período era vista como um investimento que deveria trazer lucro ao país, nesse sentido, “o aumento da produtividade foi o fator determinante para que se planejasse e adaptasse a estrutura e o conteúdo dos programas e a planificação aparece como solução para o atraso educacional” (GONÇALVES, 2012, p. 53). Nessa direção, a

pesquisadora apresenta que cresceu o número de escolas com um estilo arquitetônico padronizado, o que reduziu o número de alugueis de prédios para funcionarem escolas e inspetorias entre os anos de 1962 e 1963.

Segundo Melo (2014, p. 112) era função da educação escolar em Santa Catarina: “promover o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, alargar suas fronteiras, como necessidade requerida pelo próprio desenvolvimento por ela proporcionado”. Para tal objetivo ser concretizado, foram criadas instituições que constituíssem um sistema educacional no estado. Entre essas instituições, Melo (2014) destaca o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAEd) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (como era chamada a UDESC na época). Em nível nacional pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

O entendimento de que seria necessária a ampliação do acesso à escola primária é indicado por Gaspar da Silva; Besen e Masutti (2010) como algo possivelmente relacionado à ideia de que as crianças seriam os veículos de propagação dos saberes aprendidos nas instituições escolares aos adultos de suas famílias. Além disso, as autoras apontam outro fator: a ampliação do atendimento educacional²³ também estaria relacionada a um “processo de crescente ênfase na configuração da escolarização como parâmetro de competência

²³ De acordo com as autoras, entre os anos de 1940 a 1980, propagam-se discursos que defendem a necessidade de ampliar a escolarização primária e são criadas medidas para atender a esse objetivo. Nessa direção, no ano de 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário e, com recursos advindos desse fundo, o estado de Santa Catarina buscou expandir o número de escolas. Outra medida citada pelas autoras foi a criação do Fundo Estadual de Educação, prevista entre os anos de 1961 a 1965, como resultado do Plano de Metas do governo estadual.

(movimento que se acentua na década de 1970)” (GASPAR DA SILVA; BESEN; MASUTTI, 2010, p. 80). Ao pensar no que as autoras denominam por “parâmetro de competência”, indaga-se sobre quais seriam os elementos que caracterizariam um sujeito como competente, apto para ter uma trajetória escolar e, futuramente, profissional de sucesso.

2.3 ORGANIZANDO OS DADOS, SISTEMATIZANDO INFORMAÇÕES

A partir dessa breve contextualização sobre a situação educacional e econômica do estado de Santa Catarina, sobre discursos referentes à necessidade de serem instituídos cursos de formação de professores, bem como a explicitação de alguns posicionamentos metodológicos, tendo como base o entendimento de que são múltiplas as compreensões possíveis sobre a escola e o que significa ser aluno, é necessário mencionar como foi realizada a sistematização dos dados disponíveis nos questionários provenientes da pesquisa “Memória Docente”. Adotam-se as palavras de Melo (2014, p. 71), para expressar que os questionários,

ainda que não se debrucem sobre a história oral, por meio da narração das histórias de vida, por exemplo, fornecem com as questões abertas nele contidas, pistas importantes para uma interpretação do ‘mundo de origem’ como ‘estrutura estruturante’ do perfil das professoras e professores catarinenses [...].

Para definir a amostra que seria considerada, a primeira tarefa foi a realização de uma leitura geral das respostas presentes nos questionários, não com o objetivo de avaliar, de julgar os professores que se dispuseram a responder as

perguntas, mas sim com o intuito de realizar um reconhecimento inicial dos conteúdos. A partir dessa primeira leitura, foi montado um quadro cujo modelo segue abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Sistematização geral dos dados extraídos dos questionários

Número do questionário	Ano de nascimento	Ano do primeiro emprego	Ano de ingresso no magistério estadual	Ano da aposentadoria	Questão 01	Questão 02

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

É importante destacar que as indicações presentes no Quadro 1, referentes às respostas para as questões 1 e 2 não dizem respeito à sequência das perguntas tal qual se encontram no questionário, mas sim às questões escolhidas para serem analisadas neste trabalho, quais sejam: Questão 1: “Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno”, Questão 2: “Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar”.

Conforme anunciado na introdução, a primeira seleção se deu a partir da análise do período de atuação dos profissionais, buscando-se observar nessa etapa o ano em que os professores ingressaram no magistério estadual, bem como, aquele no qual se aposentaram. Apesar de também constar a indicação do ano do primeiro emprego, esse não foi utilizado como baliza, pois se percebeu que nem sempre o primeiro emprego estava relacionado ao magistério. Há indicações, em alguns questionários, de pessoas que trabalharam em outros ramos profissionais antes de ingressar na carreira docente.

Assim, para delimitar os questionários a serem utilizados como fontes nesta pesquisa, optou-se por um

indicador comum que seria o ingresso no magistério público primário catarinense, entre as décadas de 1940 a 1960. Dessa forma, não foram considerados os questionários nos quais não constasse o ano em que o profissional começou a atuar, nem aqueles que indicaram ter iniciado antes de 1940 ou depois de 1970 (Tabela 1).

Tabela 1 – Primeira seleção a partir da amostra inicial dos questionários

Legenda	Total
Amostragem inicial de questionários	723
Ingressaram no magistério estadual após o ano de 1970	399
Não indicaram o ano de ingresso no magistério estadual	077
Ingressaram no magistério estadual antes do ano de 1940	001
Total de questionários considerados:	246

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

Após essa seleção optou-se por separar as respostas dos professores a partir da data de entrada no magistério estadual catarinense: década de 1940, 1950 ou 1960, por entender que essa divisão em uma “série histórica” poderia auxiliar na compreensão acerca de formas de se ver e perceber os alunos. Com base nas respostas desses profissionais, identificou-se o seguinte panorama: 17 iniciaram a carreira na década de 1940, 61 na década de 1950 e 167 na década de 1960.

Contudo, foram levadas em conta ainda mais algumas especificidades: não foram considerados para a seleção da amostra aqueles questionários respondidos por professores que atuaram em alguma disciplina específica, como Educação Física, por exemplo, por compreender que o trabalho com diferentes turmas em uma única matéria é diferente daquele

exercido em todas as disciplinas, de 1ª a 4ª série. Além disso, foram desconsiderados os que não possuem indicação de tempo de serviço como docentes ou dos profissionais que tenham se aposentado nos anos 1990 em diante. Dessa forma, a amostra ficou como apresenta a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Número de questionários considerados após nova seleção

Década em que ingressaram no magistério estadual	Amostra inicial	Nº de questionários considerados
Década de 1940	17	15
Década de 1950	61	51
Década de 1960	167	44
Total	245	110

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

É importante ressaltar que a tarefa de transcrição das respostas dos professores não foi realizada no momento da sistematização apresentada no Quadro 1 e nas Tabelas 1 e 2. Nessa etapa apenas se deixou sinalizado se os professores tinham ou não respondido cada uma das questões. Posteriormente, em novos quadros desenvolvidos para análise, deu-se início às anotações das respostas, separadas por décadas.

De um panorama inicial de 723 questionários, a amostra foi reduzida para 110 e, conforme demonstrado na Tabela 3, desses 110 professores selecionados, 96 responderam a primeira questão, o que corresponde a 87,27%; e 78 responderam a segunda questão, o que indica um quadro de 70,90%.

Tabela 3 – Total de professores que responderam as questões 01 e 02

	1940	1950	1960	Total
Questão 01	13	44	39	96
Questão 02	10	39	29	78

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

Após transcrever as respostas dos docentes, foram pensadas algumas estratégias para organização e análise dos dados. Primeiramente, optou-se por verificar quais eram os discursos mais recorrentes e os menos abordados e, para isso, a definição de alguns “buscadores”²⁴ foi importante. Ao realizar uma primeira leitura das respostas, procurou-se separar esses “buscadores” em dimensões que contemplassem todas as respostas fornecidas.

Para a primeira questão, tentou-se identificar representações que foram dadas a ler pelos professores sobre características do “bom” ou do “mau” aluno (BA) (MA), buscando perceber se elas voltavam-se principalmente para aspectos cognitivos ou comportamentais. Já na segunda questão, buscou-se compreender se os aspectos determinantes do sucesso ou fracasso escolar (SE) (FE), na visão dos professores entrevistados, recaem sobre os alunos, professores, familiares ou outras dimensões do ensino. Os dados disponibilizados nas Tabelas 4 e 5 são representativos das respostas registradas pelos docentes nos questionários, categorizadas em diferentes “buscadores”.

²⁴ Entende-se aqui por “buscadores” termos usados pelos docentes nas respostas fornecidas para as perguntas realizadas nos questionários, a partir dos quais seriam estabelecidas categorias de análise.

Tabela 4 – Questão 01: Quantidade de termos adotados pelos professores

Buscador	Década de 1940			Década de 1950			Década de 1960			Total
	BA	MA	T	BA	MA	T	BA	MA	T	
Conversa	1	1	2		3	3	2		2	7
Cumpra seus deveres/ tarefas/ lições	4	1	5	7	8	15	6		6	26
Atenção/distração	4	3	7	6	7	13	9	4	13	33
Respeito/intriga/ grosseria/rebelia	1	6	7	7	13	20	4	8	12	39
Disciplina/ obediência/bom comportamento	6	9	15	20	20	40	9	4	13	68
Esforço/ interesse/força de vontade/ curiosidade	2	2	4	18	7	25	17	19	36	65
Assiduidade/ pontualidade/ frequência	10	4	14	20	11	31	18	10	28	73
Educação	3	1	4	20	12	32	10	6	16	52
Comprometimento/ responsabilidade	1	1	2	7	3	10	11	8	19	31
Conhecimento/cognição/ inteligência	2	1	3	4	1	5	2		2	10
Estrutura /objetos escolares	1		1	1	2	3	1	1	2	6
Estudo	6	3	9	27	10	37	21	4	25	71
Prática e preparo do professor				2	1	3		1	1	4
Família				5	6	11	5	7	12	23
Capricho/desleixo	1	1	2	3	4	7	3	8	11	20
Participação				5	1	6	5		5	11
Agressividade/ brigas					4	4		16	16	20
Preguiça		2	2		6	6		2	2	10
Sociabilidade	1	1	2	2		2	6	3	9	13
Apoio/ incentivo (geral)							1	1	2	2
Objetivo de vida					1	1	2	2	4	5
Questões subjetivas				3	1	4	1	3	4	8
Evasão escolar										
Condições financeiras					2	2	1	1	2	4
Administração										

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

Tabela 5 – Questão 02: Quantidade de termos adotados pelos professores

Buscador	Década de 1940			Década de 1950			Década de 1960			Total
	SE	FE	T	SE	FE	T	SE	FE	T	
Conversa										
Cumpra seus deveres/ tarefas/ lições				2	3	5	1		1	6
Atenção/distração	1	1	2	1	1	2		2	2	6
Respeito/intriga/ grosseira/rebelia		1	1	1	3	4	1		1	6
Disciplina/ obediência/bom comportamento	3	1	4	6	6	12	4	3	7	23
Esforço/ interesse/força de vontade/ curiosidade	5	2	7	7	6	13	6	8	14	34
Assiduidade/ pontualidade/ frequência	1	2	3	4	9	13	2	4	6	22
Educação				1	1	2	2	1	3	5
Comprometimento/ responsabilidade	3	1	4	5	3	8	2	3	5	17
Conhecimento/cognição/ inteligência	3		3	5	5	10	1	1	2	15
Estrutura /objetos escolares	3	2	5	13	11	24	6	1	7	36
Estudo		1	1	5	2	7	6	4	10	18
Prática e preparo do professor	9	9	18	42	19	61	24	14	38	117
Família	1	1	2	10	11	21	8	9	17	40
Capricho/desleixo								1	1	1
Participação				2	1	3	1		1	4
Agressividade/ brigas										
Preguiça		1	1		2	2				3
Sociabilidade	3	2	5	3		3	3		3	11
Apoio/ incentivo (geral)	1	2	3	2	2	4	5	5	10	17
Objetivo de vida	1	1	2	3	1	4				6
Questões subjetivas	2	1	3	5	1	6	4	3	7	16
Evasão escolar		1	1		1	1		1	1	3
Condições financeiras				2	4	6	4	7	11	17
Administração				1	1	2	2	1	3	5

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

Muitas dúvidas surgiram enquanto se buscava categorizar os discursos dos professores, contudo essa tarefa foi muito importante para trazer mais segurança no momento de desenvolver as análises e reflexões com base nas respostas dos docentes. O processo de construção de conhecimentos é recheado de questionamentos e tensões, e, assim como nas experiências de pesquisa relatadas por Alcântara et al. (2013, p. 99) “as informações ‘insistem’, muitas vezes, em fugir às categorizações nas quais pretendemos fechá-la”, isso porque, as fontes possibilitam diferentes análises a partir dos olhares que são lançados sobre elas, das perguntas que conduzem as explorações.

Para que pudessem ser analisadas em suas especificidades, foram pensadas seis dimensões: a) cognitiva; b) comportamental; c) estrutura educacional (questões docentes, administrativas e materiais); d) estrutura e apoio familiar; e) empenho estudantil; f) outros. Dessa maneira, as cores que aparecem nas Tabelas 4 e 5 não estão presentes por acaso, dizem respeito às seis categorias acima descritas, traduzindo-se no que se optou por chamar de “tabelas-síntese” (Tabela 6 e Tabela 7), cujo objetivo de criação foi o de aprimorar as possibilidades de análises dos dados ao longo das três décadas.

Tabela 6 – Questão 01: Divisão dos termos adotados pelos professores em dimensões

DIMENSÃO	DÉCADA DE 1940			DÉCADA DE 1950			DÉCADA DE 1960		
	<i>Bom aluno</i>	<i>Mau aluno</i>	<i>Total</i>	<i>Bom aluno</i>	<i>Mau aluno</i>	<i>Total</i>	<i>Bom aluno</i>	<i>Mau aluno</i>	<i>Total</i>
Empenho estudantil	12	20	32	49	58	107	31	39	70
Comportamental	22	15	37	93	48	141	90	53	143
Estrutura e apoio familiar				5	8	13	7	9	16
Estrutura educacional (docente, administrativo e material)	1		1	3	3	6	1	2	3
Cognitiva	2	1	3	4	1	5	2	0	2
Outros				3	2	5	3	5	8

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

Tabela 7 – Questão 02: Divisão dos termos adotados pelos professores em dimensões

DIMENSÃO	DÉCADA DE 1940			DÉCADA DE 1950			DÉCADA DE 1960		
	<i>S.E</i>	<i>F.E</i>	<i>Total</i>	<i>S.E</i>	<i>F.E</i>	<i>Total</i>	<i>S.E</i>	<i>F.E</i>	<i>Total</i>
Empenho estudantil	6	5	11	11	12	23	10	4	14
Comportamental	10	7	17	26	25	51	18	22	40
Estrutura e apoio familiar	2	3	5	14	17	31	17	21	38
Estrutura educacional (docente, administrativo e material)	12	11	23	56	31	87	32	16	48
Cognitiva	3		3	5	5	10	1	1	2
Outros	3	3	6	8	3	11	4	4	8

Fonte: Resposta dos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Elaborado pela autora).

Ao analisar de forma mais detida os dados para construir as Tabelas 6 e 7 identificou-se que as recorrências ou

as “quase ausências” de algumas expressões sinalizam certas percepções sobre o que é ser aluno em cada uma dessas diferentes décadas, as quais serão exploradas ao longo deste trabalho.

Antes de pensar na “construção” do aluno a partir de representações professorais é preciso compreender o que significa essa fase, que costumamos chamar de infância. Para Ana Claudia da Silva (2003, p. 22) esse é um desafio que envolve distintos elementos, como, por exemplo, considerar que “diferentes contextos sociais irão produzir diferentes modos de entendimento da infância”, além disso, a pesquisadora ressalta que é preciso entender que mesmo em contextos semelhantes, a compreensão sobre a infância pode variar, estando relacionada a questões como gênero, classe etc..

O livro de Elizabeth Figueiredo de Sá (2007), intitulado *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*, traz reflexões sobre a escolarização da infância. Suas análises se sustentam em argumentos que consideram que as representações de infância vão sendo constituídas com o passar do tempo. A autora destaca nesse trabalho que, no começo do século XX, com a expansão do setor do café e a concentração de renda dela proveniente, a organização do trabalho no Brasil sofreu modificações.

Com o fim oficial da escravidão e a necessidade de mão-de-obra nos centros urbanos, foi-se formando uma nova classe trabalhadora decorrente também de processos de migração e imigração. Isso ampliou o número de favelas e cortiços e aumentou a exploração do trabalho de mulheres e crianças (SÁ, 2007). Construindo esse cenário a autora apresenta algumas reflexões acerca dessa infância pensada como “ser escolarizado” ou como “ser” que não teve oportunidades de participar do espaço escolar, devido a necessidade de trabalhar precocemente.

As análises da autora, que se sustentam no conceito de *representações* elaborado por Chartier, permitiram direcionar os olhares para o fato de que o ensino primário e as práticas nele efetuadas colaboram para consolidar determinadas representações de infância; os alunos, por exemplo, se diferenciariam dos “peraltas, vadios, capoeiras, menores, entre tantos outros” (SÁ, 2007, p. 27).

A história da infância, para uma parcela crescente da população, anda paralelamente à história da instituição escolar, pois, ao inserir a criança no espaço escolar, ensinando-a a ser aluno, percebo a concepção de uma nova infância: a *escolarizada*. Nesse sentido, o desenvolvimento da escola primária inventou uma nova tradição e condição da infância, a *criança-aluno* (SÁ, 2007, p. 18).

A partir disso questiona-se, de que maneiras as representações sobre o que é “ser aluno” são construídas? A primeira possibilidade que se lança para responder essa pergunta é a de que as escolas, por meio de uma valorização de atitudes julgadas dignas de mérito, vão “moldando” as maneiras das crianças agirem, ensinando-as outro papel a ser exercido: o papel de aluno.

O conceito de *habitus*, cunhado por Pierre Bourdieu (2008) auxilia a explorar melhor essa questão. Segundo o autor, o ponto de vista de um agente e as suas formas de atuar na sociedade estão intimamente ligados a sua posição no espaço e disso “se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo” (p. 162). Ione Ribeiro Valle (2007), com base em seus estudos acerca de obras de Pierre Bourdieu, afirma que, na perspectiva do autor, o *habitus* é uma disposição que faz com que os agentes estejam propensos a desenvolver certos gostos e agir de uma forma ou de outra. Nas palavras da autora, para o sociólogo

O gosto, por exemplo, não é visto apenas como fruto da subjetividade, mas decorre de uma ‘objetividade interiorizada’, pressupondo ‘esquemas generativos’, que orientam e determinam a escolha estética. Na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação, certos estereótipos e as posições ocupadas num determinado campo (VALLE, 2007, p. 126).

Conforme Valle (2008, p. 105), o *habitus* está relacionado às disposições inculcadas pelas práticas familiares e sociais, que fazem com que as pessoas realizem suas ações e disponham de determinados comportamentos, a partir de crenças e valores, sem pensar conscientemente sobre eles: “o *habitus* assegura a interiorização da exterioridade, ajustando a ação do agente à sua posição social”.

Nesse sentido, discute-se aqui a escola como responsável por cultivar novos *habitus* nas crianças, cuja educação ocorre a partir de determinados objetivos, que estão relacionados a interesses diversos como os de ordem do governo, da direção da escola ou dos professores, por exemplo. Conforme foi citado anteriormente, desde o limiar do século XX o acesso à escola era questão central para adequar a população ao modelo modernizado que se desejava atingir para a sociedade brasileira.

Nesse contexto, “[...] já que para desenvolver o modelo econômico em ascensão seria necessário mão de obra especializada para o aprimoramento do crescimento de uma sociedade que tinha como norte a urbanização” (SILVA, 2003, p. 36), seria muito importante prestar atenção nas crianças, as

quais precisavam ser ajustadas para que pudessem contribuir para o desenvolvimento desse projeto.

Como forma de demonstrar essa preocupação por parte dos governantes, Ana Claudia da Silva (2003) recorre a estatísticas sobre o ensino primário catarinense, as quais apresentam um crescimento no percentual de crianças matriculadas²⁵ no ensino primário, a partir dos resultados divulgados em 1921 e 1935, nas Conferências Inter-estaduais de Ensino Primário. É mencionada ainda em seu texto uma espécie de “hierarquia de saberes” no que se refere à ocupação de cargos dos professores em diferentes modelos de escolas estaduais, que dependeria da formação desses profissionais:

para dar aulas nos grupos escolares eram nomeados apenas normalistas ou ginasianos a eles equiparados, ficando as escolas isoladas sob orientação dos professores provisórios, em caso de não haver número suficiente de titulados para ministrar aulas nestes estabelecimentos. (SILVA, 2003, p. 58).

Ao pensar sobre a questão da “hierarquia de saberes” e classificações, um autor que vem em mente é Pierre Bourdieu. Nesse sentido, é importante destacar aqui o desafio da escrita diante da complexidade das análises desse autor, que tem como característica a defesa da cientificidade e do rigor no desenvolvimento das pesquisas. Conforme destaca Valle (2015), não se deve transpor os conceitos desenvolvidos pelo sociólogo sem identificar “o amplo e complexo panorama” (p. 124) no qual o objeto de pesquisa se insere.

Outro autor que chama atenção para essa questão é Durand (1979). A coletânea organizada por ele traz artigos que,

²⁵ Silva (2003) ressalta que esse percentual não representa necessariamente quantas crianças freqüentaram de forma efetiva as escolas, públicas e privadas, estaduais e municipais, mas sim o número de matriculados.

em sua totalidade, são provenientes de pesquisas desenvolvidas na França²⁶. Contudo, apesar de alegar que se trata de um importante elemento para explicar uma função universal do sistema escolar “[...] em toda formação social onde a vigência de relações de dominação impõe sua transfiguração ideológica ou sua dissimulação cultural” (DURAND, 1979, p. 8), o pesquisador é enfático ao afirmar que não se deve fazer uso de teorias formuladas em outros espaços sem tomar as devidas precauções.

Ao apontar o interesse do campo da sociologia em estudar como as classificações sociais são disfarçadas em classificações escolares, por exemplo, Durand (1979) destaca a necessidade perceber as especificidades do Brasil, que, segundo suas análises, é um país cujos efeitos ideológicos do aparelho escolar são limitados em comparação à França, tendo em vista que a democratização do acesso ao ensino não ocorreu da mesma forma.

Atenta a estas advertências entende-se que, apesar das discussões de Pierre Bourdieu dizerem respeito à educação francesa, suas reflexões ajudam a refletir sobre diversas facetas da escola pública primária catarinense, como, por exemplo, questões relacionadas à seleção e classificação, as quais, de certa maneira, contribuem para a construção de uma cultura (meritocrática) escolar desde esse nível de ensino. Segundo Valle e Ruschel (2010, p. 82) “os ideais meritocráticos estão desde muito tempo no centro da reflexão sobre a educação nacional, que considera o mérito escolar como arquétipo do mérito pessoal”. Essa afirmação é sustentada com base nas análises feita pelas autoras nos textos das constituições federais e catarinenses desde a década de 1930 até o ano de 1996.

²⁶ Encontram-se na coletânea “As funções ideológicas da escola: educação e hegemonia de classe”, organizada por Carlos Garcia Durand (1979), textos produzidos por Noëlle Bissetet; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Bourdieu, L. Boltanski e M de Saint-Martin; J. Launay e M. Amiot.

Já na Constituição Federal do ano de 1934, “numa perspectiva bastante próxima dos ‘méritos éticos’ da pré-modernidade” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 83), os princípios meritocráticos estão presentes e aparecem sustentando noções e posicionamentos relacionados ao direito à educação e amparando propostas como o ensino dos “bons costumes”. Na análise das autoras, na Constituição Federal de 1937, mesmo diante de um regime ditatorial, pode-se perceber que o espírito meritocrático se manteve, uma vez que tinha como destaque a aptidão, a vocação e os talentos individuais, em um quadro no qual o ensino público deveria ser assegurado adequadamente de acordo com as aptidões e tendências vocacionais daqueles cujas famílias não conseguissem pagar uma educação particular.

Em um contexto de redemocratização, na Constituição Federal de 1946, a educação, cuja obrigatoriedade é considerada fundamental, é vista como um instrumento relevante para “a construção de uma sociedade moderna e democrática, devendo ser implementada por bolsas escolares, pela eficiência do sistema de ensino e por mecanismos de seleção e de titulação” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 84). Conforme as pesquisadoras, essa Constituição - a partir dos méritos pessoais dos alunos - retoma e amplia as perspectivas de aumento do acesso à escola da Constituição de 1934.

Na perspectiva de Valle e Ruschel (2010), a Constituição Federal de 1967 reforça os aspectos meritocráticos já encontrados nas cartas citadas anteriormente, porém observa-se certo avanço quando o documento apresenta elementos que consideram o princípio da “igualdade de oportunidades” e mantém a obrigatoriedade escolar de quatro anos. Para as autoras, essa Constituição acaba afirmando a precariedade de investimentos para promover a gratuidade de ensino ao prever a concessão de bolsas escolares como algo mais apropriado do que o regime de gratuidade.

Arrisca-se afirmar que práticas realizadas no cotidiano da instituição escolar contribuem para fomentar condutas meritocráticas e adequar comportamentos. Como exemplo é possível elencar rituais realizados com o objetivo de destacar alunos que se adequam e correspondem ao que foi idealizado pelo campo, seja por suas condutas, pela frequência ou pelo rendimento escolar. Como bem destacam Valle & Catani²⁷, “Ao distinguir os mais meritosos, a escola dissimula – e legítima – os privilégios ligados ao nascimento ao *ranking* ou à fortuna” (2014, p. 06).

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (2014) ajuda a refletir acerca da classificação das crianças em escolas públicas primárias do estado de Santa Catarina. Conforme a autora, no Regulamento para os Grupos Escolares, expedido no ano de 1939, pelo Decreto nº 714, há a admissão de classes mistas e a previsão de testes e provas mensais para classificar o alunado em fracos, médios e fortes.

Apesar de não estar previsto no Regulamento, a pesquisadora percebe que em uma instituição escolar da capital, Florianópolis, o Grupo Escolar “Lauro Müller”, as turmas eram divididas de acordo com o nível de aproveitamento e maturidade para aprender, a partir de uma defesa de que “se extrairia o melhor produto de cada uma, de acordo com as potencialidades e os limites dos alunos que as compusessem” (CARDOSO DA SILVA, 2014, p. 71).

A dissertação de Cardoso da Silva (2014) demonstra ainda a necessidade de compreender que o desejo de racionalizar e uniformizar já estava presente desde o início do século XX, quando se objetivou separar os alunos nos grupos escolares de acordo com seu sexo, idade e nível de

²⁷ Reflexão desenvolvida a partir da obra *Os Herdeiros*, escrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no ano de 1964, abordando sua repercussão no meio científico e a contemporaneidade de suas discussões passados cinquenta anos da publicação original.

aproveitamento. De acordo com Cardoso da Silva (2014, p. 48), esse tipo de separação se baseia em uma concepção “fundamentada essencialmente numa dinâmica que a um só tempo inclui e exclui” quando, por exemplo, submete os alunos a exames que definem seu lugar de acordo com seu mérito.

Apesar de aqui se propor realizar reflexões com base no “espaço” do ensino primário catarinense, as discussões desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *Os Herdeiros*, (publicado originalmente em 1964 e traduzido para o português em 2014) - mesmo não tendo como proposta abarcar esse nível de ensino - suscitaram alguns questionamentos, desestabilizaram certas “verdades” e possibilitaram entender que o universo escolar apela por uma série de regras que fazem com que o estudante perceba que sua vida faz parte de um jogo e que, portanto, deve praticá-lo bem se quiser avançar; isso porque “mais do que outro jogo, ele propõe ou impõe aos jogadores a tentação de prender-se no jogo levando a crer que coloca todo seu ser em jogo” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 65). Assim, os elogios, as premiações e até mesmo as repreensões podem ser entendidos como estratégias que, desde a infância colaboram para incorporação de ideais meritocráticos e da legitimação de sua validade, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Mas que regras seriam essas que os alunos deveriam seguir? O que era avaliado? Segundo Valle (2015, p. 129)

Em *Os herdeiros*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude-Passeron mostram que a seleção meritocrática se efetiva pela classificação e eliminação, se dá por meio de critérios que não são necessariamente escolares e que, portanto, não testam unicamente os conhecimentos ensinados. Esta seleção cumpre-se também nas relações professor-aluno, as quais repousam sobre a autoridade pedagógica, e é ensinada nos programas de formação para o magistério. A ênfase está na formação do espírito de

obediência, para uns, e no exercício da autonomia, para outros.

Contudo, é importante estar atento que, diferentemente da França, cuja meritocracia embasa-se no princípio da igualdade de oportunidades, o Brasil é caracterizado por uma “desigualdade distributiva das oportunidades” (VALLE, 2015, p. 125). Valle (2015) argumenta que, se no país europeu o capital cultural prevalece como indicador de distinção social, no caso brasileiro as diferenças de posse de capital econômico prevalecem, principalmente no que diz respeito ao acesso aos níveis escolares mais elevados, quais sejam o ensino médio e superior.

Wacquant (2007) analisa que, a partir de um estudo sobre a lógica de dominação social e os mecanismos pelos quais ela se dissimula na educação francesa, aproximadamente duas décadas após o Maio de 1968, Pierre Bourdieu, tendo como foco o sistema de estabelecimentos de ensino superior de elite, destacava, na obra *La Noblesse d'État*, a escola e seu papel de consagração das divisões sociais:

O objetivo é revelar como uma ordem social historicamente arbitrária enraizada na materialidade do poder econômico e político transmuta-se em manifestação aparente de uma aristocracia da inteligência. (WACQUANT, 2007, p. 43).

Afirma Wacquant (2007), que na perspectiva defendida por Bourdieu, diferentemente das sociedades feudais, em que a transferência de poder dava-se por meio da Igreja, nas sociedades complexas geradas pelo capitalismo, o enaltecimento institucionalizado das divisões sociais seria efetuado pela escola e a produção de seus diplomas. Nessa direção, entende-se que houve transformações relacionadas à contribuição da escola para o destino social dos sujeitos: de

uma conquista que era resultante de heranças para outra cuja influência do mérito se faz presente.

Institucionalizar um título como as escolas fazem com os seus diplomas, aumenta a eficácia simbólica desse título, legitima “o diplomado” a ocupar uma posição específica nas relações de poder, inclusive no que diz respeito aos cargos profissionais que esse poderá ou não ter acesso. Assim como a etimologia da palavra credenciais prevê, “a outorga de um diploma é o clímax de um longo ciclo de produção de fé coletiva na legitimidade de uma nova forma de domínio de classe” (WACQUANT, 2007, p. 43).

Questões como essas motivaram a interrogar o quanto as escolas primárias, a partir de suas práticas, poderiam influenciar na legitimação de uma cultura meritocrática. Valle (2015), com base nos estudos realizados sobre as teorias de Pierre Bourdieu, chama atenção para uma distinção hierárquica entre as pessoas a partir de seus capitais, tendo em vista que o capital escolar acaba sendo correlacionado ao prestígio social e à competência profissional, a partir de títulos e classificações escolares. Com base nesse alerta, o capítulo seguinte buscará analisar representações docentes sobre o que é “ser aluno”, a partir de respostas fornecidas para a questão em que era solicitado que citassem ao menos três características do “bom” e do “mau” aluno.

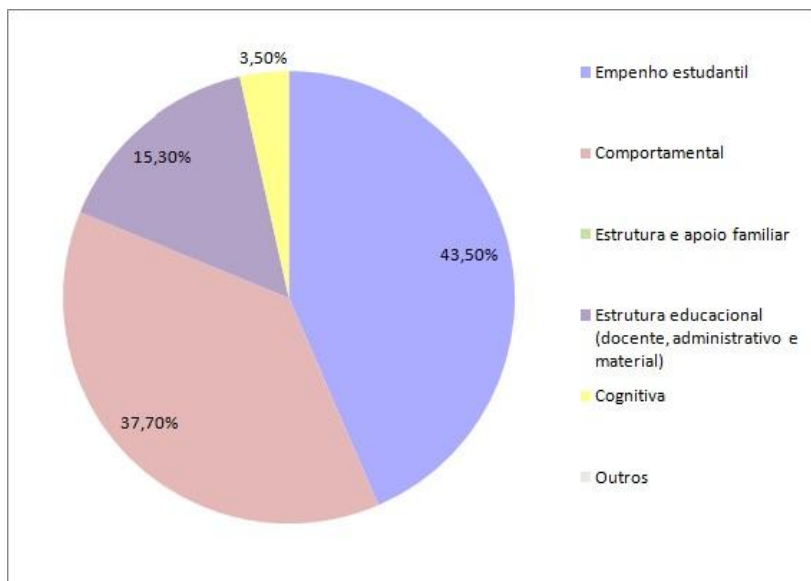
3 É PRECISO FAZER POR MERECEER

Para analisar as respostas dos professores para a primeira questão: “Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno”, optou-se pelo uso de gráficos para representar os elementos analisados neste trabalho. Dessa forma, foram construídos três gráficos, cada um representando uma década distinta de ingresso dos professores no magistério público primário catarinense e o resultado de suas respostas.

Assim, o Gráfico 1 representa as respostas dos professores que ingressaram na década de 1940, o Gráfico 2 daqueles que começaram a atuar na década de 1950 e, por último o Gráfico 3 representa as respostas daqueles que iniciaram a docência na década de 1960. Os números que aparecem em cada um desses gráficos correspondem ao total de vezes que cada uma das dimensões foi abordada nas respostas dos professores quando questionados, englobando aqui o que caracteriza tanto o bom, quanto o mau aluno.

Por meio do Gráfico 1, é possível observar que nenhum dos professores entrevistados atribuiu em suas respostas termos que pudessem se adequar nas dimensões *estrutura e apoio familiar* e *outros*. Diferentemente, foram citados elementos que dizem respeito a outras dimensões identificadas nesse trabalho, como o *empenho estudantil*, o *comportamento*, a *estrutura educacional* e a *cognição*. Por outro lado, chama a atenção que a maioria das respostas (43,50%) diz respeito à dimensão *empenho estudantil*, seguida por *comportamento* (37,7%), *estrutura educacional* (15,3%) e *cognição* (3,5%). Empenho pessoal e dimensão cognitiva são facetas do ideal meritocrático.

Gráfico 1 – Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1940)

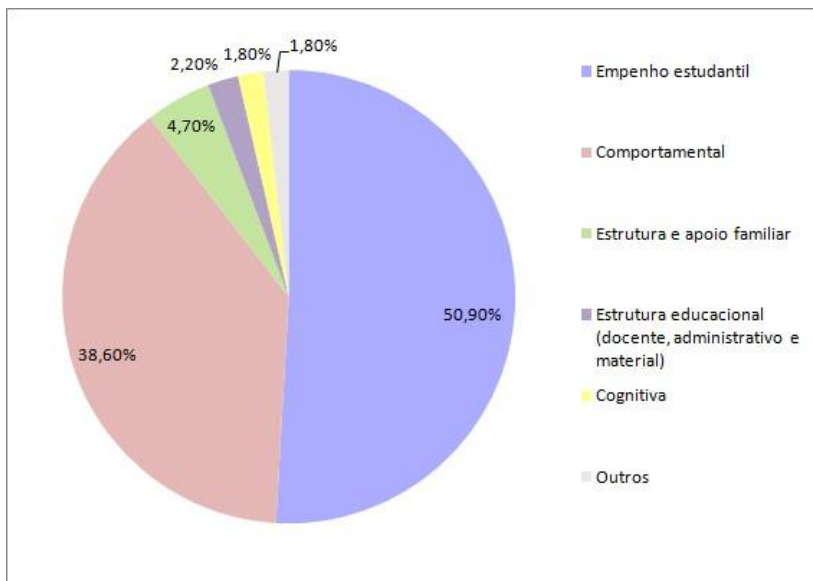


Fonte: Resposta aos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Sistematização elaborada pela autora).

O Gráfico 2, cujos dados se referem a década de 1950, traz alguns elementos que até então não tinham sido citados pelos docentes. Apesar de nem todas as dimensões aparecerem em grande escala, todas foram contempladas nas respostas aqui estudadas. O *empenho estudantil* aparece com 50,9%, *comportamento* com 38,6%, *Estrutura e apoio familiar* (4,7%), *estrutura educacional* (2,2%) e, por fim, *cognição* e *outros*, (1,8%) cada. Ao comparar com os dados referentes à década anterior, ainda identifica-se a dimensão *empenho estudantil* como a que agrega a maior parte das respostas, seguida pelas demais. O que se altera aqui é o aparecimento da *estrutura e*

apoio familiar acima da *estrutura educacional, cognição e outros*.

Gráfico 2 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1950)

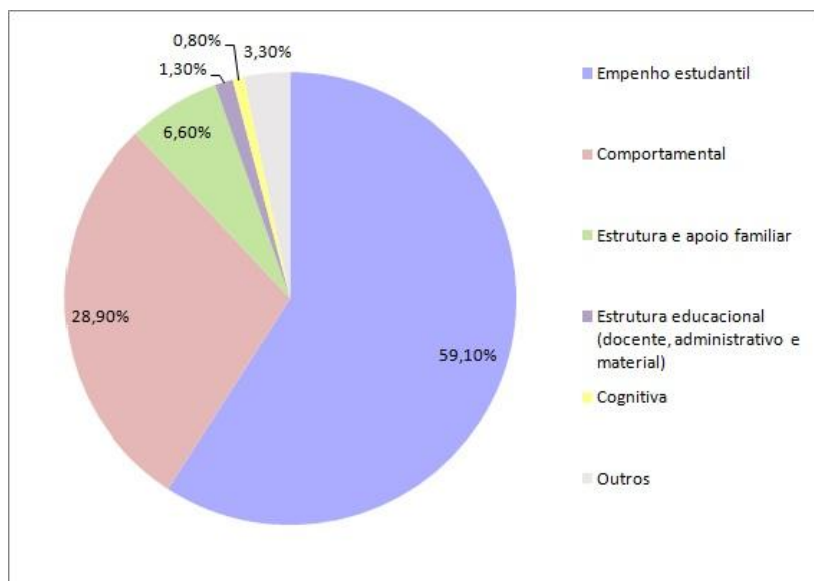


Fonte: Resposta aos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Sistematização elaborada pela autora).

Ao se considerar o Gráfico 3, percebe-se que, assim como na década de 1950, os professores da década de 1960 também se manifestam em relação a todas as seis dimensões, apesar de o fazerem em quantidades diferentes. A dimensão *empenho estudantil* continua como a principal resposta dos professores, enquanto as demais - *comportamento, Estrutura e apoio familiar, estrutura educacional, cognição e outros* - mantiveram a mesma ordem de citações da década de 1950.

Considerando estes indicativos, as próximas sessões visam problematizar as diferenças identificadas nas respostas dos questionários, assim como suas nuances.

Gráfico 3 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1960)



Fonte: Resposta aos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Sistematização elaborada pela autora).

Nesse sentido, apesar das diferenças, por meio das respostas dos professores, é possível identificar duas dimensões que prevalecem em destaque nas respostas daqueles que iniciaram a carreira no magistério estadual catarinense nas décadas de 1940, 1950 e 1960: o *empenho estudantil* e o *comportamento*. Sem dúvidas, a grande diferença quantitativa entre essas e as demais dimensões chamou atenção no momento de análises e reflexões sobre os dados. Quais seriam

as razões para que essas categorias tivessem maior recorrência? Será que esses números carregam com eles indícios relacionados à função atribuída à escola ao longo das três décadas citadas?

Pensando nisso, busca-se discorrer no tópico a seguir sobre o valor atribuído ao *empenho estudantil*, dimensão que engloba o comprometimento dos estudantes com as atividades preparadas pelos professores, com as chegadas e saídas sempre no horário adequado, em manter a assiduidade e destinar a atenção e o capricho necessário para as explicações e exercícios, que deveriam ser realizados com interesse e força de vontade.

3.1 NO CENTRO DAS ANÁLISES, O EMPENHO ESTUDANTIL

A partir do exposto, é importante destacar que se compreende a instituição escolar como produtora e, ao mesmo tempo, produto de culturas. Não se discute aqui a singularidade de cada escola, entende-se que estas possuem suas especificidades relacionadas aos agentes que as frequentam, ao espaço em que estão localizadas, entre outros fatores. Contudo, conforme já abordado anteriormente, busca-se perceber, apesar da existência de práticas heterogêneas, lógicas comuns que são partilhadas nessas instituições.

Nessa direção, tem-se percebido o valor atribuído ao *empenho estudantil*, que, em primeira vista, aparenta ser maior do que aquele conferido aos saberes adquiridos pelos alunos, ao seu aproveitamento de modo efetivo em todas as décadas contempladas pela pesquisa. Para tentar compreender esse dado, recorreu-se às pesquisas desenvolvidas por Cardoso da Silva (2014), que têm como foco de investigação práticas de avaliação realizadas em Grupos Escolares catarinenses entre os

anos de 1911 a 1963, pois dessa forma seria possível entender melhor questões atinentes ao ato de avaliar no transcorrer do período por ela abordado.

Por meio das fontes analisadas, Cardoso da Silva (2014) identifica três principais finalidades da avaliação na escola primária: “homogeneizar, examinar e disciplinar”. Dessa maneira, seu trabalho corrobora para o entendimento de que, além do aproveitamento, existem outros elementos para serem considerados nas avaliações realizadas nos grupos escolares, como por exemplo, o comportamento, a frequência e a aplicação dos estudantes. Compreende-se que esses três elementos citados pela autora fazem parte de uma mesma dimensão, o *empenho estudantil* e, por essa razão, é necessário explicar uma diferença no que diz respeito às terminologias “aproveitamento” e “aplicação”, que, segundo Cardoso da Silva (2014), apesar de muitas vezes serem usados como sinônimos em pesquisas sobre avaliação escolar, não possuem o mesmo significado. Com base no Regimento para os Grupos Escolares de Santa Catarina do ano de 1914, a pesquisadora argumenta que:

O aproveitamento pode ser associado ao conhecimento dos alunos sobre as matérias do programa, “medido” por meio de atividades avaliativas como provas, testes e exames; relaciona-se ao produto final, representado nas notas ou conceitos, indicando o desempenho dos estudantes. Já a aplicação se refere à dedicação cotidiana do aluno em atividades escolares e no esforço de cada um em cumprir o seu “dever de aluno” (CARDOSO DA SILVA, 2014, p. 165).

A autora recorre a documentos normativos como o Regimento do ano de 1914 e os Regulamentos de 1939 e 1946 para compreender quais seriam os deveres que os alunos precisariam cumprir. Nesse processo, ao comparar as diferentes

fontes, percebeu que se mantiveram as indicações do ensino de temas como civilidade, moralidade e disciplina.

Além da diferença entre “aplicação” e “aproveitamento”, é importante ressaltar que existem outros dois termos que, se analisados superficialmente, podem parecer iguais, quais sejam: “aplicação” e “comportamento”. Do mesmo modo que Cardoso da Silva (2014) entende-se que essas duas palavras não significam a mesma coisa; concorda-se com a pesquisadora quando ela afirma que para ser considerado um aluno aplicado não basta se comportar bem, mais do que isso, é preciso se esforçar no que diz respeito aos estudos e à atenção às aulas.

O comportado é aquele que obedece às regras de convivência, que se adapta aos padrões disciplinares: mantém-se em silêncio nas aulas; não agride os colegas; respeita os professores e demais funcionários da escola; não estraga o mobiliário nem depreda o espaço escolar; enfim, não “perturba” o cotidiano da escola. O aplicado, além de apresentar esses atributos, demonstra “interesse pelos estudos”. Ele não apenas não estraga os materiais, como mantém os cadernos limpos e encapados; não somente respeita o professor, como se oferece para auxiliar o mestre; não se limita a prestar atenção nas aulas, como se esforça para realizar todas as atividades que lhe são propostas. O aplicado, enfim, deveria unir duas importantes características do “bom aluno”: obediência e esforço. É por isso que estamos considerando a aplicação como um componente disciplinar que, por não ser natural, necessitava ser ensinado e cobrado (CARDOSO DA SILVA, 2014, p. 167).

Essa necessidade de ensinar e cobrar a obediência e o esforço dos alunos é pauta de discussões já no começo do

século XX por diferentes intelectuais, entre eles, Émile Durkheim. O conteúdo do livro “A Educação Moral”²⁸ ajuda a pensar acerca de um projeto de educação que visava formar um determinado modelo de cidadão, que deveria ser racional²⁹ e autônomo.

As leituras de escritos de Durkheim (2008) não aparecem neste trabalho aleatoriamente. Conforme Neide Fiori (1975) suas obras - em conjunto com as de outros autores como John Dewey e Claparède – iluminavam concepções naturalistas de educação, uma das vertentes ideológicas defendidas pelo movimento da escola nova, contrastante com a concepção espiritualista, que buscava certa conciliação com o catolicismo. Tem-se consciência de que o sociólogo não se refere à educação moral brasileira e/ou catarinense, sua produção traz os conteúdos ministrados em seu curso sobre a Ciência da Educação, realizado na Sorbonne, no ano letivo de 1902. Contudo, as reflexões feitas por ele são muito interessantes para ajudar a pensar sobre práticas educativas em Santa Catarina entre as décadas de 1940 e 1970.

Como bem argumenta Fernandes (1994), as reflexões de Émile Durkheim, em especial as que tratam sobre o projeto de moralização laica infantil, ajudam a compreender que certas práticas desenvolvidas com as crianças no espaço escolar podem contribuir para, uma “[...] negação do seu tempo

²⁸ O livro “A Educação Moral” contempla conteúdos ministrados em um curso sobre a Ciência da Educação, realizado na Sorbonne por Émile Durkheim, no ano letivo de 1902.

²⁹ Já na primeira das dezoito lições apresentadas no livro, o autor caracteriza a moral como algo racional; argumentando que uma grande diferença entre as sociedades “superiores” das “inferiores” seria justamente o caráter moral de cada uma delas: enquanto nas sociedades “superiores” a moral possuiria um caráter essencialmente científico (pautado por ideias da sociologia), as “inferiores” direcionar-se-iam para o lado religioso. A sustentação desse argumento se dá com base no entendimento de que a moral é criada pela sociedade e de que o professor seria o profissional responsável para adequar os alunos a um tipo social ideal.

presente (infância), em nome de um adulto normal, que deveria vir a ser, num tempo futuro, que lhes é obrigatoriamente antecipado” (FERNANDES, 1994, p. 16). A autora entende que a escola é uma das instituições responsáveis para a construção de sentidos e identificações aos eventos que fazem parte da vida social e, para ela, o projeto de Durkheim não estava comprometido em formar os alunos para autonomia e liberdade, mas sim para uma adequação às regras.

Segundo Abreu (2009, p. 163), Durkheim considera que “já existe na criança uma predisposição ao aprendizado, cabe ao adulto viabilizá-la”. O raciocínio de Durkheim (2008) direciona-se no sentido de defender que a escola laica seria o espaço para propagar e ensinar as ideias morais de forma racional. Alguns elementos que caracterizam a moral laica e que deveriam existir na instituição escolar são por ele destacados, quais sejam: o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e, por último, a autonomia da vontade. Para ele, atividades, regras e certas exigências feitas pelas escolas conduziram à aquisição desses três elementos.

Seus estudos sobre a moral estavam relacionados à moral em sentido amplo, especialmente no aspecto jurídico, que permeia toda sua obra. A questão da moral educacional em suas aulas e escritos, porém, está fortemente relacionada à sua percepção sobre a escola e seu papel na socialização das novas gerações. (ABREU, 2009, p. 182).

Será que é possível pensar no ensino da educação moral nos moldes abordados por Durkheim, relacionando-o ao projeto de educação presente no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1970?

É importante lembrar que entre as décadas de 1930 e 1940 a preocupação relacionada à educação brasileira estava ligada às ideias de controle, nacionalização e desejo de

homogeneização. Foi um período que vivenciou, por parte do Estado, a criação de estratégias educativo-assistencialistas que buscavam nacionalizar o ensino catarinense, em um contexto no qual a educação domiciliar foi proibida e as práticas desenvolvidas nas escolas fiscalizadas de forma rigorosa por inspetores e superintendentes (CAMPOS, 1998).

Neide Fiori (1975) aponta que fatores como a vinda de imigrantes estrangeiros e as políticas de nacionalização do ensino estão direta ou indiretamente ligados a distintas concepções e práticas defendidas na e para a escola pública primária catarinense. A formação da “nação desejada” passava, entre outras coisas, pelo fortalecimento e valorização do sentimento nacionalista. Destaca-se que a importância dada a esse sentimento não teve início na década de 1940, foi um processo em construção desde pelo menos o início do século XX, mas que foi se modificando e ganhando força com o passar do tempo.

Cynthia Machado Campos (2008) indica que já a partir de 1911, nos anos de 1917, 1919, 1929 e 1931, houve diversos atos legislativos com o objetivo de difundir a língua nacional em escolas particulares localizadas em regiões de colonização estrangeira. Contudo, aproximadamente em torno do ano de 1938, foram ampliadas as medidas de intervenção nas escolas com o intuito de manter um controle relacionado à língua³⁰.

Interessava ao governo brasileiro consolidar uma “identidade nacional” e, no mesmo compasso, “Nereu Ramos (1937-1945), dedicou-se acirradamente no processo de homogeneização da população catarinense, que apresentava um contingente significativo de imigrantes” (DANIEL, 2006, p. 4984). Para cumprir esse intento do governo, têm papel

³⁰ Em suas pesquisas a autora percebeu que na região do Vale do Itajaí, nos espaços de colonização alemã a atenção era redobrada, por serem considerados focos de propagandas nazistas e, conseqüentemente, ameaças ao caráter nacional que se buscava.

importante as Associações Auxiliares da Escola³¹, como por exemplo, a Liga da Bondade, Liga Pró-Língua Nacional e o Pelotão de Saúde.

Campos (2008) afirma ainda que este foi um período em que se buscou o aperfeiçoamento e ampliação da instituição escolar como o único espaço apto para a tarefa da educação, com regras e formas de controle que seriam essenciais para a formação dos futuros trabalhadores, que deveriam ser, entre outras características, disciplinados, vigilantes e obedientes.

É importante perceber Santa Catarina como um estado que fazia parte do projeto de modernização da sociedade brasileira, que por sua vez relacionava-se ao crescimento da industrialização e à necessidade de organizar a sociedade de forma racional (DAROS; DANIEL; MELO, 2010). Nessa perspectiva, a educação teria como um dos seus propósitos manter a ordem e preparar a população de forma que os cidadãos aprendessem a ser autônomos e capazes de controlar suas atitudes. Para isso, os professores deveriam ser exemplos de sabedoria e boa conduta, no sentido de inspirar os alunos e educá-los para serem capazes de governar a si mesmos.

Nesse projeto, a escola seria a instituição responsável pela socialização dos estudantes em um ideal de organização social e determinados hábitos seriam considerados positivos para sua consolidação. Nessa direção, o Estado catarinense passou a direcionar sua política educacional com o intuito de universalizar o acesso ao ensino primário e criar estratégias

³¹ Para quem deseja se aprofundar no tema das Associações Auxiliares da Escola indica-se os trabalhos de Franciele Otto (2012) “As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das ‘ligas de bondade’ (1935-1950)”; Marília Gabriela Petry (2013) “Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952) e Mariane Rocha Niehues (2014) “Cultura escolar e a Liga da Bondade nas escolas públicas estaduais no sul de Santa Catarina (1953-1970): prescrevendo regras de civilidade”.

para construir e ampliar o número de escolas desse nível (BESSEN, 2011).

Conforme destaca Abreu (2009), apesar de o país estar em um processo de urbanização, o analfabetismo ainda era um dos obstáculos para sua modernização e, por essa razão, os pioneiros do movimento escolanovista buscavam saídas para que fosse possível colocar em prática “estratégias de mobilização para viabilizar novos projetos de uma nova identidade nacional” (ABREU, 2009, p. 62), porém, tendo em vista a diversidade cultural presente no Brasil, era difícil encontrar formas para cumprir esse desafio. Distintos projetos foram elaborados nesse período e o foco para a modernização dos programas de ensino fundamentava-se na cientificidade, o que influenciou em reformas educacionais e curriculares.

Como uma criança poderia ser considerada boa no papel de estudante se não frequentava as aulas constantemente, se não costumava ser pontual na escola, se não prestava atenção nas aulas, enfim, se não se *empenhava* para agir adequadamente como aluno? Para ser classificado positivamente era preciso atender certos requisitos, se policiar e agir adequadamente às normas escolares. Mais do que comparecer às aulas, um aluno exemplar seria aquele que “fizesse por merecer”.

Ao analisar a dimensão do *empenho estudantil*, percebeu-se muito fortemente representada nas respostas dos professores de todas as décadas a questão da frequência. É importante destacar que não se considera que a aplicação e a frequência digam respeito à mesma coisa. Compreende-se que existem diferenças entre esses dois aspectos, porém, ambos são adotados aqui como partes de uma dimensão mais ampla, que é a do empenho estudantil, estando todos ligados, de certa maneira, pela construção do “gosto pela existência regular” e pela habilidade de conter os próprios desejos, questões abordadas por Durkheim, (2008), para quem:

[...] a vida coletiva não poderia funcionar harmoniosamente se os indivíduos encarregados de determinada função social, seja ela doméstica, cívica ou profissional, não cumprissem suas tarefas no momento necessário e de acordo com a maneira precisa. (DURKHEIM, 2008, p. 134).

Segundo Durkheim (2008) o oposto dessa necessidade de regularidade é o que assinalaria a atividade infantil, que, conforme sua perspectiva precisaria “evoluir”, por meio da educação, para a capacidade de regulação dos seus próprios desejos. Nesse sentido, seria necessário inculcar nos alunos o que ele nomeia de “espírito de disciplina”:

Na escola existe todo um sistema de regras que determina a conduta da criança. Ela deve comparecer à classe com regularidade, num horário estabelecido, mantendo uma postura adequada; enquanto permanece na sala de aula não pode perturbar a ordem; deve aprender suas lições, fazer os deveres de casa com suficiente dedicação, etc. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se. (DURKHEIM, 2008, p. 149).

De acordo com o sociólogo, os professores deveriam deixar claro para os estudantes que eles não estão sozinhos e suas atitudes na escola possuem efeitos sobre os outros, preparando-os, portanto, para a “vida séria que começa” (DURKHEIM, 2008, p. 150). Para Fernandes (1994) Durkheim foi alvo de diversas críticas equivocadas que cobraram o que o seu conceito não comporta. Uma delas diz respeito à concepção de educação que, para os críticos, não considera que as crianças poderiam ter outras influências que não as dos professores e da escola. Segundo Fernandes, educação para Durkheim

[...] é o encontro de desiguais numa relação assimétrica. Não é sinônimo de socialização nem do conjunto de influências que os indivíduos possam sofrer ou exercer. Educação é o processo de inscrição do Outro (sociedade) no psiquismo infantil. (FERNANDES, 1994, p. 73).

De forma distinta dos componentes “*comportamento e aplicação*” que eram avaliados por professores e diretores, Cardoso da Silva (2014) aponta a *frequência* como um alvo de fiscalização, principalmente, por parte do Estado. Nos termos utilizados pela referida autora, a partir do Regimento de 1914,

Os alunos que apresentassem no boletim do trimestre cem por cento de frequência, nenhuma chegada tardia ou saída antecipada, além de bom comportamento e aplicação, deveriam ser elogiados perante todos do estabelecimento, para servirem de exemplo aos demais. (CARDOSO DA SILVA, 2014, p. 175-176).

Com relação aos Regulamentos de 1939 e 1946, a autora argumenta que a eliminação devido ao excesso de faltas não estava mais prevista, diferentemente dos regimentos anteriores, contudo, a preocupação com a frequência se mantém nos documentos por ela pesquisados.

As respostas presentes nos questionários analisados neste trabalho corroboram a afirmação de Cardoso da Silva (2014). Além disso, outros documentos localizados no processo de pesquisa, como livros de avisos e atas de reuniões pedagógicas de distintas escolas públicas primárias que funcionaram no estado de Santa Catarina no período compreendido pela pesquisa, também demonstram esse cuidado com a frequência e assiduidade das crianças.

Conforme posteriormente será apresentado, a porcentagem de frequência escolar muitas vezes era atribuída à eficiência ou não do professor³². Vicentini e Lugli (2009) trazem outro elemento para pensar nesta questão. De acordo com as pesquisadoras, diante do trabalho de organização da carreira docente para concretização da obrigatoriedade escolar que durou boa parte do século XX, a dedicação das professoras primárias para estimular a frequência nas aulas também poderia estar relacionada à possibilidade de permanecerem ou serem transferidas para trabalhar em escolas urbanas ou rurais, caso o número de alunos registrado nos relatórios de frequência não fosse o suficiente. Dessa maneira, percebe-se a partir das leituras e fontes localizadas, que motivadas por razões diversas, são acionadas diferentes estratégias para manter ou melhorar a frequência nas escolas.

De certa forma, pode-se pensar que os ritos e cerimônias realizados nas escolas tinham como um de seus objetivos distinguir para homogeneizar. Dito de outra maneira, para formar um corpo homogêneo de bons alunos, que frequentassem regularmente a escola, a valorização daqueles que já cumpriam os princípios e normas da instituição com algum ritual de distinção seria uma estratégia.

Como exemplo, pode-se citar uma prática que acontecia na década de 1940, no Grupo Escolar “Professora Marta Tavares”, localizado no município de Rio Negrinho, a qual

³² Ao consultar os resultados gerais da amostra do Censo Demográfico do ano de 2010, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, foi possível identificar a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais anos de idade no Brasil, entre 1940 e 2010. Esses dados demonstraram que, em 1940 56% da população era analfabeta e que esse índice foi diminuindo no período aqui analisado. Em 1950, totalizava 50,5% de pessoas analfabetas; em 1960, 39,6% e, no ano de 1970, 33,6% (IBGE, Censo Demográfico, 2010). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

tinha por intuito colocar em evidência e homenagear a turma com melhor frequência da instituição.

Conforme os indícios localizados, esse ritual acontecia no recreio, onde, em um lugar de destaque, a turma mais assídua era homenageada com seu nome em um quadro intitulado “A melhor frequência do dia” (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1943, p. 22-23). Essa solenidade aparece como uma forma de confirmação da importância atribuída à frequência neste Grupo. Na visão do diretor em exercício no período, a frequência era “a melhor prova da eficiência do mestre” (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1943, p. 22). Na opinião expressa pelo diretor no livro de avisos do ano de 1943 e que se mantém em outros documentos aos quais se teve acesso, era necessário investir no estímulo da frequência, pois para ele, no papel de diretor, tanto professores quanto alunos deveriam demonstrar interesse, ser pontuais e frequentes na escola.

g) Os professores devem investir no espírito das crianças que é um dever interessarem-se pela frequência escolar.

h) Na classe, nas relações particulares e sempre que se oferecer oportunidades, devem os professores procurar interessar a todos no sentido de ser melhorada e garantida a frequência da classe.

(...)

j) Seja uma disciplina ativa despertada entre os alunos, pois sendo a criança uma individualidade em formação, tem, por êsse motivo, direitos, deveres e, sobretudo, caráter.

l) Praticar disciplina preventiva e “**Nunca ou Quase nunca**” a repressiva. (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1943, p. 22b).

Para além do ritual em que se destacava o nome da turma mais frequente em um quadro exposto no recreio,

sempre que havia a entrega dos boletins mensais, a turma com maior porcentagem de frequência no mês que estava terminando também recebia, em uma solenidade, a Bandeira Nacional do Brasil para ser colocada na sala de aula. Para além da bandeira, foram encontrados vestígios de que neste grupo escolar havia uma premiação com troféu para a turma mais frequente no mês, o qual deveria ser entregue “com a maior solenidade”.

No mesmo ano, na região sul do estado catarinense, é possível observar que o cuidado com a frequência dos alunos era uma prática que também acontecia no Grupo Escolar “Professor Lapagèsse”, situado em Criciúma. No livro que contém atas de reuniões pedagógicas dessa instituição³³, na 1ª Reunião Pedagógica realizada no ano de 1943, foi possível verificar a indicação, por parte da direção, de que os professores estimulassem seus alunos a partir de premiações e da atribuição de boas notas. Além disso, estava definida a prática de intimar os alunos que faltassem três vezes consecutivas.

Cada classe constitue uma família onde o professor é o guia, tratando os alunos com delicadeza, dando conselhos, cuidando do asseio, etc. Deve o professor dentro de sua classe, estimular o aluno dando notas boas, prêmios, fazendo desenhos, etc. Pede, a (professor) digo, Direção, que haja em cada classe o quadro de frequência diária, este pode ser feito em uma folha de papel. Deve haver duas chamadas antes do recreio para que possa ser colocado no quadro competente, à hora do recreio o nome da classe que alcançou maior porcentagem de frequência. Sobre a frequência dos alunos, enquanto não tiver auxiliar de

³³ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

direção, fica ao cuidado dos professores. O aluno que tiver 3 faltas consecutivas injustificadas será intimado (E.E.B. PROFESSOR LAPAGESSE, 1943, p. 25).

Apesar de um grupo escolar localizar-se no sul e outro no norte do estado de Santa Catarina, foi possível verificar algumas questões similares, conforme acima demonstrado. Contudo, cabe o questionamento se esse estímulo à frequência se dava pelas mesmas razões em regiões distintas. Reconhece-se aqui que existem diferenças entre uma região e outra e que se pode correr o risco de simplificar as análises se não houver um cuidado nesse sentido.

Por exemplo, ao analisar livros de correspondência de um Grupo Escolar que se localizava em Braço do Norte³⁴ (também no sul do estado), do ano de 1940, foi encontrada uma justificativa para a frequência ter diminuído no mês de julho. Conforme informado pelo Diretor, a comunidade em que o grupo se localizava era composta, majoritariamente, por operários e jornaleiros, não era, portanto, uma classe economicamente elevada.

Julgo ser de minha obrigação expor-vos a razão porque diminuiu a frequência neste Grupo. – Durante o mês de julho consegui a melhor assiduidade do ano. – Em agosto houve 6 dias de chuvas torrenciais e [ilegível] também nesse mês uma gripe forte que prostrou de cama muitos alunos nossos, tendo mesmo falecido uma criança. – Neste mês de setembro já registramos, pois, gozar (ilegível), um elevado número de faltas. Voltarei minha especial atenção ao caso, adotando as melhores medidas que estiverem ao meu alcance, pois sem boa

³⁴ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

frequência, não haverá boa promoção. (E.E.B. DOM JOAQUIM, 1940, p. 93).

Pensando nessas diferenças, optou-se por analisar o Decreto n. 3.733, que expede o regulamento para o serviço de inspeção escolar, em dezembro de 1946 para tentar perceber nesse documento quais seriam as indicações relacionadas à verificação da frequência escolar por parte destes profissionais. Esse regulamento confere as competências do Inspetor Geral do Ensino, do Inspetor de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino e do Inspetor Escolar. A partir da leitura do referido documento, evidencia-se que dentre as funções do Inspetor Escolar estava a fiscalização da frequência, tanto dos alunos quanto dos funcionários. Para tanto, seriam deveres do Inspetor Escolar: “17. Fazer rapidamente as visitas administrativas de modo que lhe seja possível observar, no mesmo dia, a frequência dos professores e a dos alunos, em tôdas as escolas da localidade” (SANTA CATARINA, 1946a, p. 5). Constam ainda nestas disposições que:

O inspetor escolar deverá acompanhar, com todo o interesse, a curva de matrícula e frequência de cada escola, como índice seguro de seu bom funcionamento. Escola mal frequentada é escola mal dirigida ou mal localizada. O professor assíduo, entusiasta, tem sempre a sua classe cheia e a ela afluem alunos de pontos mui afastados.

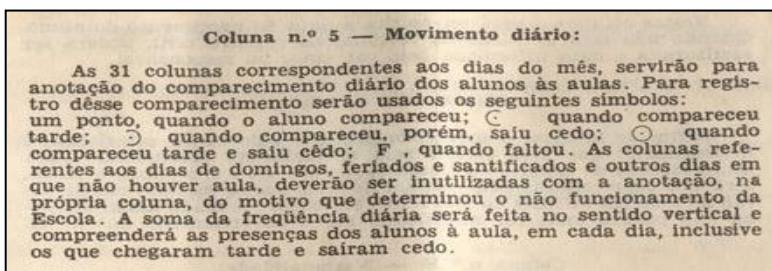
A queda da frequência é quase sempre resultante da desídia do professor ou da inconveniente situação da escola.

O inspetor procurará conhecer as causas da baixa matrícula e frequência e proporá à Inspeção Geral do Ensino medidas que julgar acertadas no sentido de as eliminar ou de lhes atenuar os efeitos. Através dos trabalhos gráficos dos alunos e do livro de chamada, deve ser feito o controle da assiduidade do professor

(SANTA CATARINA, 1946a, p. 6, grifos meus).

Nas incursões realizadas, localizou-se um livro de registro escolar³⁵ de uma Escola Mista Estadual, em Sanga do Engenho, no distrito de Nova Veneza, que até então pertencia ao município de Criciúma³⁶, entre os anos de 1946 a 1958. Nesse livro há separação entre os sexos (masculino e feminino) e registro da frequência diária. As imagens a seguir (Figuras 1 e 2), são apresentadas a título de ilustração e com o intuito de auxiliar no entendimento de alguns códigos usados pela escola para identificar faltas, chegadas tardias e saídas antecipadas na aula.

Figura 1 - Indicações para registro de movimento diário



Fonte: E.E.B. ÂNGELO IZÉ (1946-1958, p. 4). Disponível em: Acervo Digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC)

³⁵ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

³⁶ De acordo com informação disponível em < <http://www.sul-sc.com.br/afolha/cidades/novaveneza.html>>, Nova Veneza passou a pertencer ao novo Município de Criciúma em 1926, se emancipando em 1958.

Se êsse aluno apenas perdesse essa aula ainda poder-se-ia tolerar o seu retardamento, porém o seu prejuízo não somente a aula, mas traz consigo uma série de inconveniências como: habitua-se a faltar com a pontualidade, atrapalha os demais alunos, não estuda a lição porque de antemão sabe que não precisará expô-la, dá mau exemplo aos colegas, etc... (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1956, p. 11).

Ao enfatizar o papel do professor no preparo para a vida, mais do que na instrução dos conteúdos, problematizou não apenas as chegadas tardias, mas também as saídas antes das aulas terminarem, tendo por justificativa a necessidade de fazer compras ou levar almoço ao pai:

Retiradas essas que vem em prejuízo direto do aluno e da classe toda. Pois o professor vai à aula com as lições preparadas e [ilegível] vista programa para vencer. Com a retirada dos alunos vê-se obrigado a repetir a mesma aula diversas vezes, quando deveria avançar no programa. (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1956, p. 12).

Nesse sentido, a frequência está diretamente ligada a outros elementos presentes na dimensão *empenho estudantil*, entre eles, pode-se destacar a realização dos deveres de casa e o hábito de estudar e prestar atenção no desenvolvimento das atividades, hábitos considerados positivos e valorizados por parte do mercado de trabalho, que deveria ser ocupado futuramente. Para a diretora do grupo, os alunos que não cumprissem os requisitos exigidos pela escola seriam aqueles futuros funcionários que “além de produzirem pouco contribuirão para prejudicar e desviar os demais empregados”. Assim, a escola teria o papel de exigir uma postura adequada por parte dos alunos desde cedo, pois “o ferro só pode ser

malhado enquanto quente; depois dos vícios enraizados (sic) é difícil tirá-los” (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1956, p. 12), tendo em vista que não existiriam padrões que valorizassem empregados faltosos e com determinados vícios como desordem e falta de pontualidade.

Dessa forma, consegue-se perceber, por base em práticas de diferentes escolas do estado catarinense, que as escolas adotavam estratégias para construir e reforçar determinados sentidos do que é ser um bom aluno, sentidos esses que vão sendo incorporados por muitas das crianças ao longo da vida escolar.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO E REGULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS

Assim como a dimensão explorada no tópico anterior, o *comportamento* também aparece como característica em destaque para avaliar os estudantes. Quando se pensa na palavra *comportamento*, logo vem em mente a questão da disciplina, da ordem, e, até mesmo, do silêncio.

Segundo Katiene Nogueira da Silva (2011), até o início do século XIX era predominante a socialização primária das crianças, ou seja, a educação ocorria em casa ou na comunidade. Posteriormente, o ensino passou a acontecer nas escolas de primeiras letras, escolas isoladas ou grupos escolares, caracterizando, portanto, uma socialização secundária, fora do espaço familiar.

Desde o século XIX, a educação escolar vai ganhando força nos projetos de modernização da sociedade, como “garantia de estabilidade para a ordem social”. No caso catarinense, por exemplo, é por meio da Lei n. 699 de 11 de abril de 1874 que se faz “a primeira referência à obrigatoriedade escolar” sob a forma legal (GASPAR DA

SILVA; VALLE, 2013, p. 308). Nesse compasso, a obrigatoriedade de matrícula das crianças nas escolas catarinenses passou a ser controlada por mecanismos de punição às famílias que não seguissem as recomendações da lei. Entretanto, embora com a lei de obrigatoriedade em vigor, as escolas precisavam acionar um conjunto de estratégias para valorizar e estimular a matrícula e frequência, conforme abordado no tópico anterior (KINCHECKI, 2014).

Com a organização dos Estados modernos, a cultura escrita passou a ocupar um espaço mais destacado e, por consequência, a educação escolar foi se tornando cada vez mais necessária na vida da população, “Isso porque os contratos e os documentos passaram a multiplicar-se e a necessidade de que as pessoas aprendessem a escrever para produzi-los, obedecê-los e assiná-los também” (SILVA, 2011, p. 23). Além da função do ensino de questões necessárias para a vida social e profissional, como escrever e contar, a autora destaca a escola como um importante espaço para desenvolvimento de atitudes morais por parte das crianças.

A formação de atitudes morais, portanto, estava intimamente ligada à constituição de relações entre professores e alunos, as quais, por muito tempo estiveram relacionadas a violências físicas e repreensões. Conforme destaca Cynthia Greive Veiga (2005, p. 200) “está em movimento uma relação de autoridade geracional, pois as privações que rotineiramente os professores impõem às crianças, automaticamente, mobilizam nelas as imagens de professor que se acumularam historicamente”. A autora, que discorre nesse texto sobre resultados de sua pesquisa sobre a institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais no século XIX, defende que as identidades de alunos e professores são produzidas historicamente e, portanto, são singulares no que diz respeito a sua constituição.

Com relação às diferenças geracionais, a autora argumenta que essas foram produzidas por meio de processos

complexos que aos poucos geraram mudanças nas formas de perceber as necessidades de dependência das crianças em relação aos adultos, tendo em vista que o adulto seria aquele já possuidor de ações racionalizadas, “de plena autoc coerção”, enquanto as crianças ainda não possuiriam essas qualidades bem desenvolvidas (GREIVE VEIGA, 2005). Para aperfeiçoar essas qualidades, por muito tempo persistiu a naturalização do uso de castigos corporais, contudo houve um momento em que essas práticas passaram a ser pedagogicamente criticadas, com base em um entendimento de que seria mais adequado produzir sensações de vergonha e satisfação, com estratégias como a distribuição de prêmios e a realização de rituais públicos.

Sobre essa questão, Eli (2014) descreve que, já no século XVI, os castigos corporais eram motivo de debates nas atividades pedagógicas da Companhia de Jesus e suas práticas de educação escolar na Europa. Mesmo que permanecessem presentes nas orientações prescritas na *Ratio Studiorum*, as punições físicas tiveram seu espaço diminuído, tendo em vista a ênfase dada a esquemas como controle do tempo, vigilância do espaço e emulações, questões pensadas de forma a assegurar a disciplina.

Além das práticas da Companhia de Jesus, Eli (2014) aborda o discurso pedagógico presente na Didática Magna, escrita por Comenius em 1632. Segundo a autora, apesar de não possuir argumentos favoráveis a uma pedagogia pautada em castigos físicos, na Didática Magna está prevista uma educação universal em que esses não seriam um problema, desde que não fossem usados excessivamente: “há uma instância na qual o castigo corporal é permitido – este se constitui numa prática admitida quando se tenha tentado de tudo previamente” (ELI, 2014, p. 48).

Outro discurso citado por Eli (2014) em sua dissertação é o de João Batista de La Salle. A autora procura estabelecer uma diferença entre esse e os princípios adotados pela Didática Magna. Em sua concepção, a partir dos discursos de La Salle o

castigo deve ser mais moderado, “o castigo não deve ser público, mas sim, numa relação entre professor e aluno, na qual o último apresenta-se como culpado voluntariamente” (ELI, 2014, p. 51). Dessa forma, para La Salle a pedagogia disciplinar seria o principal meio para conservar o ambiente de ensino harmônico e a vigilância, por parte do professor, seria essencial para estabelecer o controle em sala de aula.

A partir do trabalho de Eli (2014) e de outras produções que se dedicam ao estudo da História da Educação no Brasil é possível perceber diferentes nuances no que diz respeito aos prêmios e punições na escola. Ao menos no que compete às prescrições, passa-se de um processo de aceitação dos castigos físicos a sua recriminação e proibição, uma história permeada por tensões e contradições.

No Brasil do início do século XIX, por exemplo, os castigos físicos eram praticados com naturalidade, justificados pelo propósito de punir tanto por conta dos comportamentos considerados inadequados quanto devido às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para aplicá-los, os professores faziam uso de objetos como palmatórias, chicotes e férulas³⁷, embora a Lei Imperial de 1827 prescrevesse sua proibição, substituindo-os pelos de cunho moral (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

Contudo, ao contrário do que se pretendia, a força da Lei Imperial não foi suficiente para extinguir as práticas de

³⁷ De acordo com o *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, disponível em: <www.michaelis.uol.com.br>, o termo “férula” tem os seguintes significados, dos quais se adota aqui o primeiro: “**1** Palmatória antigamente usada nas escolas para castigar os alunos. **2** Severidade. **3** Antigo bastão episcopal. **4 Bot** Gênero (*Ferula*) de plantas da família das Umbelíferas, originárias do Velho Mundo e aclimadas no Brasil, com folhas fundamente divididas, umbelas compostas de flores amarelas e fruto com asas membranosas. Inclui a assa-fétida e uma canafrecha. **5 Bot** Planta desse gênero. **6 Med** Tala ortopédica, empregada em casos de luxação ou fraturas ósseas”.

castigos. Apesar de constarem em forma de prescrição, alterações significativas não ocorreram de imediato nas práticas desenvolvidas nas escolas. O livro de Vicentini e Lugli (2009) reforça essas afirmações, quando apresenta que, de forma gradual, estabeleceram-se condições institucionais e de formação docente para que os castigos físicos escolares fossem substituídos pelos de cunho moral no Brasil, descrevendo outras maneiras de punição aos alunos para garantir a submissão destes à ordem, como a utilização de “orelhas de burro”, a privação de sair da sala até acertar as lições, a determinação para que as crianças ficassem de pé com os livros, entre outros.

Referindo-se ao Estado de Santa Catarina, de modo mais específico, o trabalho³⁸ de Dilce Schueroff (2006) - ao analisar legislações e entrevistas realizadas com professores que, entre os anos de 1920 e 1940 estudaram no ensino primário - também traz alguns indicativos pelos quais é possível identificar a coexistência de castigos físicos e morais em escolas catarinenses. Outras produções³⁹ desenvolvidas em diferentes estados brasileiros apontam, de forma semelhante, que apesar de oficialmente proibidos, os castigos físicos continuavam sendo praticados nas escolas.

No começo do século XX, foi possível perceber, também em forma de lei, uma atenção voltada para essas questões. Por meio de Decreto⁴⁰ assinado pelo Coronel

³⁸ Trabalho de Conclusão de Curso defendido no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC em 2006 sob o título “Castigos Escolares no Ensino Primário Catarinense (1910-1940)”.

³⁹ Entre estas produções encontram-se, por exemplo, os trabalhos de Castro (2007), relativo ao Maranhão provincial; Aragão (2013), que utiliza material empírico dos estados do Sergipe e Maranhão; Sá & Siqueira (2006), que abordam casos presentes na província de Mato Grosso; Veiga (2003) com fontes de Minas Gerais; Galvão (1998), com as práticas escolares na Paraíba e Dalcin (2006) nas escolas isoladas no Paraná. No estado de Santa Catarina, Borba (2012) e Eli (2014).

⁴⁰ Decreto n; 371, de 25 de março de 1909.

Gustavo Richard no ano de 1908, o Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias de Santa Catarina, em sessão destinada exclusivamente à Disciplina, proíbe os castigos corporais, com pena de suspensão aos professores que os aplicassem. Como alternativa eram recomendadas penas como: repreensão, comunicação aos pais, suspensão ou até mesmo exclusão. As premiações por sua vez, eram permitidas e deveriam ser destinadas aos melhores alunos: em forma de elogios, distinção de lugar na classe, elevação ao cargo de monitor, cartões de boa nota e até mesmo promoção de uma série a outra (SANTA CATARINA, 1908).

Os escritos de Teive (2008) apresentam que, buscando uma solução para a precariedade na qual se encontravam as escolas do estado no começo do século XX, foi realizada, por Orestes Guimarães, uma reforma curricular⁴¹, que tinha como uma de suas finalidades ajustar o Estado catarinense e suas instituições escolares aos processos pedagógicos modernos.

Solicitada pelo governador em exercício no período, Vidal de Oliveira Ramos, esta reforma foi inspirada no sucesso de uma antecedente, realizada no ano de 1890 em São Paulo por Caetano de Campos (PROCHNOW, 2009). No dia 19 de abril de 1911, legitimado pelo Decreto n. 585, o coronel Vidal José de Oliveira Ramos reorganizou a instrução pública a partir da Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910.

Dessa forma, em consonância com as preocupações acentuadas em nível nacional desde o século XIX, no início do século XX o estado de Santa Catarina passou por uma importante reorganização de seu ensino público primário (FIORI, 1975). A reforma, encabeçada por Orestes Guimarães, previa algumas mudanças no panorama educacional, como por exemplo, a reorganização da Escola Normal Catarinense e a criação dos grupos escolares e das escolas complementares, as

⁴¹ Esta reforma foi prevista pela Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, passando a vigorar a partir do Decreto n. 588, de 22 de abril de 1911.

quais foram muito importantes na formação de professores para atuar nas escolas isoladas do Estado. Nesse contexto, em busca de se concretizar o objetivo de modernizar a sociedade intelectual e moralmente, previa-se a necessidade de uma ação pedagógica que mais do que instruir, também educasse os alunos.

Instruir e educar – era essa, pois, a tarefa atribuída aos professores/as de primeiras letras na Primeira República. Instruir, no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta (TEIVE, 2008, p. 155).

Em vista disso, Orestes Guimarães investiu no desenvolvimento de mecanismos que fossem capazes de garantir o controle do Estado sobre os rumos que a reforma que estava sob sua tutela tomaria, organizou normatizações para as escolas públicas e para as ações docentes, além de criar cargos para fiscalizar o cumprimento das normas, com o objetivo de prevenir uma possível polissemia que dificultasse a efetivação da reforma (TEIVE, 2008).

O Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Decreto n. 588, em 22 de abril de 1911 pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos, definia que a disciplina escolar deveria estar atrelada à afeição do professor pelos alunos, “não pelo temor mas pelo conselho e persuasão amistosa” (SANTA CATARINA, 1911, p. 10), estando permitida, como meio disciplinar secundário, a aplicação de castigos e prêmios.

Como premiação, recomendava-se a distribuição de recompensas e a inscrição do nome dos alunos no chamado “quadro de honra”. Não fazendo nenhuma referência à permissão ou proibição dos castigos físicos, as penas previstas

seriam de: admoestação, repreensão, exclusão da aula ou do recreio, exclusão do quadro de honra, suspensão de até 15 dias e, por último, quando não houvesse mais nenhum recurso disciplinar, a eliminação.

Três anos depois, em 1914, a sessão destinada à disciplina no Regimento Interno dos Grupos Escolares teve seu conteúdo aumentado. Se no Regimento de 1911 essa sessão continha, no total, quatro páginas destinadas a ela (da página 10 a 14), no Regimento de 1914, essa sessão se estendia da página 41 até a página 54, portanto, passando a ter treze páginas ao todo. Conforme esse regimento,

Art. 179. – A disciplina, em todos os assumptos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva para o que os professores e os directores explicarão aos alumnos os inconvenientes das suas faltas, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéa do dever, o estímulo e a legitima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições.

Art. 180. – Todavia os alumnos devem saber que serão punidos, quando desobedecerem, e quaes as punições. (SANTA CATARINA, 1914, p. 46).

Percebe-se, portanto, que os castigos físicos, ao menos no que diz respeito às prescrições, passaram, gradativamente a ser rejeitados como práticas corretivas e educativas. A atenção à disciplina envolvia tanto as atitudes dos professores ao ministrar as aulas (os quais eram proibidos de tocar nos alunos ao repreendê-los), quanto o cuidado com a ordem da classe. Como alternativa, a proposta para o ensino dos comportamentos esperados seria a de fazer uso dos “dispositivos disciplinares inteligentes e sutis” (SOUZA, 2008, p. 49), como as premiações, os elogios, as mudanças nas notas, podendo diminuí-las ou aumentá-las, dependendo da situação.

Conforme disposto no Regimento, as notas teriam por finalidade o estímulo aos alunos e os conteúdos teóricos, como os de português, matemática, entre outros, não seriam os únicos elementos dignos de avaliação, o comportamento e a aplicação também seriam analisados por parte dos professores, que verificariam se os alunos seriam merecedores ou não de elogios. Na perspectiva adotada nesse documento,

O professor deve lembrar que a melhor recompensa, a mais adequada para estimular e nobilitar o alumno, é a de elogiar um trabalho, de modo a convencer ao alumno e aos colegas presentes, de que o elogiado fez verdadeiramente uma coisa digna de louvor. (SANTA CATARINA, 1914, p. 46).

Nessa direção, cabe novamente recorrer à análise do contexto das respostas dos professores. Para aqueles que iniciaram o magistério nas décadas de 1940, 1950 e 1960 o *comportamento* dos alunos é parâmetro de destaque para caracterizá-los como “bons” ou “maus”, contudo, um fator interessante é que, quando cruzamos esses dados com as respostas que esses mesmos docentes atribuíram a outra questão, que versava acerca de como era a disciplina dos alunos nas escolas em que trabalharam, nenhum deles afirmou que a disciplina tenha sido “péssima” e poucos a definiram como “razoável”.

De um total de quinze professores que iniciaram no magistério primário estadual na década de 1940, três não responderam ao questionamento sobre a disciplina de seus alunos, o que corresponde a 20% da amostra. Dos 80% restantes, 6,7% classificaram-na como excelente, 60% como muito boa, 13,3% definiram como razoável e nenhum dos docentes como péssimo.

Ao analisar as respostas daqueles cinquenta e um professores que informaram ter começado suas carreiras na

década de 1950, verificou-se que 7,8% se abstiveram de responder⁴², 21,6% relataram que a disciplina era excelente, 60,8% informaram ser muito boa, 9,8%, razoável e, assim como os docentes da década de 1940, nenhum identificou como péssima.

Os quarenta e quatro professores que iniciaram seus trabalhos na década de 1960 foram os que mais apontaram a disciplina como razoável, totalizando 15,9% das respostas nessa opção. O termo excelente foi sinalizado por 9,1% dos profissionais, enquanto 70,4% avaliaram a disciplina como muito boa. Apenas 4,6% não responderam a pergunta.

O que esses dados podem trazer de indicações para as reflexões desenvolvidas nesse trabalho? Primeiro, nos lembrar que quando se convida alguém a falar sobre seu o passado, as lembranças e o registro de suas respostas devem ser compreendidos como representações, tanto de suas práticas, quanto de suas percepções de mundo.

Nesse sentido, entende-se que ao preencherem os questionários, os professores fizeram uma espécie de construção ou re-construção de suas histórias, que seriam lidas e interpretadas pelos pesquisadores. Conforme Gaspar da Silva e Schüeroff (2010, p. 29)

Estas lembranças e representações mobilizam sentimentos que podem desencadear reações variadas: da euforia por reviver o silêncio e a melancolia, da fantasia ao pessimismo, da descrição mais próxima do real à pura ficção.

⁴² Para fins estatísticos considerou-se que foram quatro professores que não responderam a referida questão, pois as análises foram feitas a partir das classificações (excelente, muito boa, regular ou péssima). Contudo, apenas três deixaram-na totalmente em branco, o outro somente não classificou a disciplina em nenhuma das opções, mas descreveu que ela variava dependendo da classe e dos alunos.

A partir das respostas aos questionários, foi possível perceber o quanto o entendimento da disciplina está ligado à atuação e autoridade docente em sala de aula e como, para os professores, essa é uma questão que aparentemente piorou com o passar do tempo. Destacam-se aqui algumas frases escritas pelos professores, que ajudam a pensar nessa relação professor-aluno, no que diz respeito à autonomia das ações docentes, bem como ao reconhecimento, tanto por parte dos alunos, quanto da família, da autoridade e importância do “ser professor”:

“[A disciplina era] Muito boa. Havia obediência” (1940)⁴³;

“O professor tinha autonomia e havia obediência por parte dos alunos” (1940);

“Autoridade do professor. Reconhecimento dos alunos e da família que alcançava o melhor comportamento e as melhores notas” (1950);

“Como já falei, nunca tive problemas com disciplina. Havia liberdade disciplinada. Rigor sem prejudicar ninguém. Muito diálogo e palestras. Hoje em dia é diferente” (1950),

“Os alunos eram às vezes indisciplinados, mas o respeito pelo prof. sempre existiu” (1960);

“Havia submissão às ordens dadas” (1960);

“Antigamente a professora era mais respeitada” (1960);

“Naquela época o professor era autoridade na sala de aula, o que não acontece hoje” (1960).

Vicentini e Lugli (2009) argumentam que essa forma de “alusão ao passado glorioso do magistério”, em que os professores eram mais respeitados e valorizados do que nos dias atuais, que aparece tanto nas memórias docentes quanto

⁴³ Ao lado dos trechos destacados das respostas dos professores, aparecem, entre parênteses, as seguintes indicações: (1940), (1950) ou (1960). Estes números dizem respeito ao ano de ingresso dos professores no magistério estadual catarinense.

em artigos publicados em periódicos educacionais é representativa de lutas em nome da valorização do magistério, como forma de, ao menos no que diz respeito ao nível simbólico, conseguir um status mais valorizado perante a sociedade.

Essa estratégia é usada por um lado, “para tornar as suas reivindicações mais legítimas, e, por outro, constitui o eixo de uma ética do ofício marcada pelo sacrifício, pelo enfrentamento dos obstáculos inerentes à tarefa de ensinar” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 163). Todavia, ao observar os questionários também foi possível localizar registros daqueles que demonstram menos encantamento no quesito da disciplina escolar e que trazem informações como a existência de “crianças-problema” e a falta de apoio e interesse dos pais, questão que será abordada em tópico mais adiante no trabalho.

“Havia imposição de disciplina” (1940)

“Razoável, dependendo da turma” (1950)

“Na minha época a disciplina já deixava a desejar. Havia desinteresse por parte dos pais” (1960)

“Sempre tem os alunos de bom comportamento e participativos, mas existe também os mais problemáticos e dão um pouco de trabalho” (1960)

Durkheim (2008), em suas aulas acerca da educação moral, já chamava atenção para a importância da disciplina na educação moderna. Para tanto, destaca a necessidade de que as crianças percebam a autoridade investida no professor, que deve iniciar a criança na vida adulta, preparando-a para se esforçar diante das tarefas da vida.

É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e, com isso, definir os objetos de sua atividade;

essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral. (DURKHEIM, 2008, p. 57).

Para o autor, a obediência consentida está ligada à noção de autoridade – algo que indica quais devem ser as formas de agir com base exclusiva no respeito aos princípios morais. “Toda a eficácia com que se impõe sobre as vontades deriva exclusivamente da autoridade de que é revestido” (DURKHEIM, 2008, p. 45). Essa relação de autoridade professor-aluno, por sua vez, deve estar pautada na benevolência e na consciência de que são crianças, mostrando as duas faces do dever, por um lado severo, e por outro atraente.

De acordo com Durkheim (2008) a maneira com que se pune tem a ver com a forma com que se entende a função da penalidade escolar, e, nesse sentido, ela teria como função assegurar a permanência de regras que não tenham sido cumpridas. Nessa direção, a título de exemplo e para ajudar a refletir acerca das respostas dos docentes diante das questões formuladas, recorre-se a documentos provenientes de algumas escolas públicas primárias catarinenses para perceber estratégias e discursos utilizados para defender e garantir a disciplina na escola.

No ano de 1940, no livro de avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares, foi localizado um recado do diretor aos professores que sinaliza para a atribuição de culpa aos professores pela má disciplina das crianças; na perspectiva do diretor, não haveria tanta dispersão e conversa se as aulas fossem atraentes e despertassem o interesse. Além disso, aparece o recurso de um objeto conhecido como livro negro para registrar o nome daqueles que não se comportavam adequadamente, como forma de punição. Nos termos utilizados pelo diretor no referido documento,

Recomendo, ainda, mais disciplina nas salas. 115 alunos já assinaram no livro negro. O que prova que os srs. Professores não têm energia suficiente. Há classes que não se sabe se estão em aula ou recreio de tanto barulho que fazem. O professor por si só poderia manter uma boa disciplina, se para tal tornasse suas aulas mais interessantes. (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1940, p. 49).

Outro indício dessa responsabilização dos professores foi localizado no relatório de atividades do Grupo Escolar “Professor Davi do Amaral” do ano de 1943, localizado no município de Araranguá. Neste documento, há uma indicação de que a disciplina deveria estar pautada em uma relação amigável entre professores e alunos, também chamando atenção para a necessidade de preparação das aulas para que fossem atrativas e não deixassem os estudantes ficarem dispersos. Ainda conforme essa fonte⁴⁴,

Não é exigindo a amarração dos alunos nas carteiras que se consegue uma boa disciplina. Dado a boa docência que possui esse educandário espero ser esta parte bem compreendida. Não é ouvindo-se murmúrios, como venho observando, que as aulas estão sendo processadas normalmente, dependendo-se que o professor ou está “matando tempo” ou ocupado em misteres que não o da aula. (E.E.B. CASTRO ALVES, 1943, p. 27).

⁴⁴ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

Já no ano de 1947, em um comunicado presente no Relatório de Atividades do Grupo Escolar Castro Alves⁴⁵, a disciplina aparece como forma de capacitar os alunos para uma vida independente. Nesse documento, se defende que a formação de “hábitos de bom comportamento” não deveria estar pautada em perspectivas adotadas pela “escola tradicional”, mas sim por pressupostos desenvolvidos pelo movimento da Escola Nova. Apesar de ser um trecho razoavelmente longo, avalia-se que é importante destacá-lo por expressar uma corrente de pensamento bastante difundida no período.

Sem disciplina, nulo será o trabalho do Professor. A disciplina foi encarada pela escola tradicional como conjunto de regras que o aluno deveria obedecer para poder aprender. Ela procurava formar hábitos de bom comportamento, cuidava da posição correta dos alunos, mas torturava-os fisicamente pela posição forçada em bancos incômodos inadequados ao desenvolvimento físico do aluno.

Uma classe disciplinada pela escola antiga era uma escola formada de alunos passivos que não falavam, não mudavam de posição e somente o professor comandava. A personalidade do aluno se anulava.

A criança tornava-se um ser autômato. A disciplina na escola nova não é uma imposição para o aluno poder estudar, ela é o produto do próprio estudo. O aluno trabalhando pelo próprio interesse não se sente impelido e ocupa-se com outras coisas. O problema da disciplina da escola nova não existe com aquela preocupação que o caracterizava na escola

⁴⁵Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

antiga. Nas escolas onde é explicado, digo, é aplicado com eficácia o método ativo, o problema da disciplina é nulo. O segredo dessa nulidade está na frase magistral do grande Claparede “Na escola Nova as crianças não fazem o que querem, mas simplesmente elas querem o que fazem”.

Na escola nova as crianças se agitam, trabalham em grupos, sentam-se e levantam-se quando necessário. O mestre encaminha o trabalho, orienta, estimula, mas respeita a liberdade da criança. O menino educado com energia e forçado, será um cidadão incapacitado para a vida independente que todos precisam viver. (E.E.B. CASTRO ALVES, 1947, p. 60)

A partir dessa citação, percebe-se o quanto os dois elementos mais destacados pelos professores em suas respostas aos questionários, quais sejam, *empenho* e *comportamento*, estão interligados. Nela se entende que o bom comportamento é resultante, produto do ato de estudar, ou seja, quando um aluno se interessa, é curioso e tem força de vontade pelas questões que a escola apresenta, a boa disciplina acaba acontecendo “automaticamente”.

Portanto, busca-se problematizar a escola primária como um espaço responsável por (trans)formar a criança, moldando seus *habitus* para o de aluno: responsável, comportado, comprometido e estudioso. Assim, podemos compreender que a instituição escolar, por meio de suas práticas e discursos, ajuda a formar o *habitus* dos alunos, o qual é entendido aqui como um estado que é transmitido e adquirido e que orienta as maneiras de pensar e as formas de agir na sociedade. De acordo com Pierre Bourdieu, o *habitus* pode ser entendido como um

[...] princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*pricipiun divisionis*) de tais

práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. (BOURDIEU, 2008, p. 162).

Fazer uso do conceito de *habitus* não implica negar as possibilidades de transformação, de mudanças nas formas de perceber e representar o mundo. Como discorre Wacquant (1997) Bourdieu não nega as contribuições da História e as mudanças que ocorrem com o passar do tempo, apesar de comumente pesquisadores atribuírem a esse conceito a ideia de que seja “uma camisa-de-força visando encerrar o indivíduo na repetição, eterna de um presente congelado dentro de uma dominação sem saída e sem reservas” (WACQUANT, 1997, p. 34).

Em outro texto, Wacquant (2007, p. 66), esclarece que a formulação do conceito de *habitus* foi a maneira usada por Pierre Bourdieu para se esquivar das dualidades atribuídas no senso comum para a relação entre indivíduo e sociedade, por compreender “o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados”. A partir do entendimento do autor, o *habitus* propicia perceber o quanto as categorias de juízo são compartilhadas por agentes que vivenciaram condicionamentos sociais semelhantes ao mesmo tempo em que são únicas, pois cada agente “internaliza uma combinação incomparável de esquemas” (WACQUANT, 2007, p. 68).

Compreende-se, portanto, que recomendações acerca de penalidades que poderiam ser ou não atribuídas aos alunos, bem como indicações relacionadas às atitudes dos docentes dentro e fora da sala de aula (organização dos materiais,

fiscalização do recreio, observância dos planos de ensino...), contribuem para a formação de *habitus* estudantis nas instituições públicas de educação primária. Outro autor que corrobora esse entendimento é Durand (1979, p. 17), que argumenta ser preciso considerar diversos elementos mobilizados no cotidiano escolar “que contribuem para a interiorização, no estudante, de um sistema de disposições capaz de tornar realidade naturalmente aceita o seu futuro social provável”.

3.3 O ESPAÇO DESTINADO AO DESEMPENHO COGNITIVO NAS REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES

Pensando a partir de um entendimento de que é necessário considerar diferentes elementos para pensar na formação do *habitus* estudantil, questiona-se o motivo de a dimensão do *desempenho cognitivo* praticamente não ser mencionada nas respostas dos professores quando solicitados a caracterizar os bons e maus alunos. Os dados localizados até o momento têm permitido direcionar as reflexões para um entendimento de que o comportamento em sala de aula pode marcar mais fortemente as memórias dos professores, tendo em vista que é o mais aparente e o que diretamente pode vir a afetar com maior força o cotidiano escolar. Em termos de visitas de inspetores, atas de reuniões e livros de comunicados analisados, por exemplo, é muito comum encontrar a atribuição de mérito aos professores que conseguissem prender a atenção e cativar o interesse dos estudantes para as suas aulas, conforme discutido no tópico anterior deste trabalho.

A leitura do livro “A escola primária no cotidiano” de Régine Sirota (1994) foi muito importante para ampliar o leque de possibilidades e aprimorar as análises que, no decorrer do processo de pesquisa foram sendo construídas. No referido livro são apresentadas reflexões a partir de observações

realizadas na França, por dois sociólogos e uma linguista, em sete turmas de CM1⁴⁶, com o intuito de analisar práticas cotidianas da escola primária para entender “o ‘como’” das diferenciações sociais que os estudos em Sociologia da Educação vinham apontando. A partir dessa leitura, foi possível entender que as situações pedagógicas dependem também do contexto social em que estão inseridas e que os alunos, assim como os professores, devem ser entendidos de forma singular e não como um grupo homogêneo.

A hipótese inicial de Sirota (1994) é a de que o comportamento que geralmente é exercido por aqueles considerados bons alunos

é, ao mesmo tempo, particularmente eficaz em matéria de aquisição de aprendizagem e de saber e objeto de um *status* positivo na classe. E o contrário vale para os comportamentos dos alunos ditos “maus”. (SIROTA, 1994, p. 59).

E, foi por meio deste entendimento, de que muitos dos alunos identificam as regras do jogo escolar, que os pesquisadores buscaram observar as práticas desenvolvidas nas diferentes classes no decorrer de uma semana.

Ao analisar os questionários aplicados a professores primários catarinenses, percebeu-se que as categorias do *empenho estudantil* e *comportamento*, as quais englobam elementos como a participação, o interesse, a força de vontade e a curiosidade, ocupam a maioria das respostas para a questão sobre características dos “bons” e “maus” alunos. Com relação a essa mesma questão, a categoria relativa ao *desempenho cognitivo* ocupa apenas 3,5% nas respostas dos professores da década de 1940, 1,8% para os que ingressaram na carreira na

⁴⁶ Segundo a nota de rodapé da tradutora, Patrícia Chittoni Ramos, o CM1 é o curso médio 1º ano do ensino primário da França, que abrange crianças de 9 a 10 anos.

década de 1950 e 0,8% para os que iniciaram na década de 1960.

Pode-se pensar, acompanhando o raciocínio de Sirota (1994), que a classificação dos alunos como “bons” ou “maus” a partir dos primeiros indicadores mencionados (empenho e comportamento) não esteja ignorando o desempenho escolar com relação a conteúdos e aprendizagens. Uma hipótese a se pensar, a partir da leitura do texto de Sirota, é a de que os comportamentos tidos como característicos dos bons alunos são, na realidade, os comportamentos dos alunos com bons resultados, que são admitidos e admirados pelos professores. Nas palavras da autora,

A análise em função do *status* escolar coloca, é claro, indissociavelmente em jogo tanto o professor quanto o aluno, pois se trata de determinar como o *status* se concretiza na ‘situação’, sabendo que ele pode ser a cada instante causa e consequência dessa mesma situação. (...) Essa interação entre o saber e o relacional determina tanto as possibilidades de aprendizagem do aluno quanto as condições de ensino do professor. (SIROTA, 1994, p. 58).

Sirota (1994) argumenta que a liberdade por parte daqueles considerados bons alunos para intervir nas aulas, com perguntas, opiniões e até mesmo a sugestão de outros temas, está relacionada à certeza da acolhida que essas ações terão por parte dos docentes, que poderão identificar se as crianças compreenderam ou se permanecem com dificuldades em algum conteúdo.

Conforme localizado nos documentos e abordado no tópico anterior, a disciplina em sala deveria refletir a capacidade do professor em despertar o interesse dos alunos. Por esta razão, eram recomendadas determinadas práticas aos docentes, como por exemplo, o uso de métodos intuitivos, que

atrassem os olhares, e atividades que mantivessem as crianças ocupadas para que não se corresse o risco de que fizessem bagunças ou conversassem em classe.

Tem-se consciência de que já existe na produção da área da História da Educação tanto nacional quanto internacional, um conjunto numeroso de trabalhos publicados que apontam que a escola é uma instituição que valoriza um determinado comportamento, que busca, por meio das práticas nela desenvolvidas, adequar as ações daqueles que a compõem para um projeto de sociedade. Contudo, se quer destacar neste trabalho uma quase ausência de referência à valorização do desempenho cognitivo dos alunos quando se pede para que os professores caracterizem o bom aluno.

Embora nos documentos analisados apareçam indicações acerca da necessidade de adequar os métodos de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos, bem como, indicações de, aos poucos, ir abandonando os métodos que priorizassem a memorização; no momento de relembrar suas práticas isso não aparece como um fator de destaque nas palavras dos professores pertencentes à amostra de análises: o bom aluno é lembrado, em linhas gerais, como esforçado e estudioso, mas não necessariamente o que compreende e se apropria do conteúdo ensinado.

No capítulo 4, intitulado “Qual a ‘lógica’ para o sucesso?”, ao discorrer sobre os aspectos determinantes do sucesso ou do fracasso escolar na visão dos professores, será retomada e melhor explorada essa questão do estudo e da aplicação (entendida como o esforço do aluno em realizar as tarefas escolares) como fatores preponderantes para a conquista do sucesso na escola, tendo em vista que, a partir dos registros das práticas desenvolvidas, presentes nos documentos de diferentes instituições de ensino primário do estado, bem como nas respostas dos professores de todas as décadas analisadas, esses foram percebidos como elementos recorrentes.

Interessa, no momento, discutir sobre o fato de que não se destaca, na maioria das respostas, o entendimento do conteúdo, a capacidade de utilizar os conhecimentos aprendidos para alguma finalidade prática, nem mesmo a competência em atingir boas notas ou conceitos. Sobre isso, um fato curioso é que das respostas para a primeira pergunta analisada nos questionários o fator do desempenho nos exames ou capacidade de compreender determinado conteúdo pouco aparece, tanto no que diz respeito ao “bom” quanto ao “mau” aluno.

Outro ponto a ser pensado para esse índice, além do que foi apresentado a partir das discussões efetuadas por Sirota (1994), tem relação com a construção das ideias educacionais em nosso país, a qual é permeada por inúmeros debates, dentre os quais aqueles que visavam dar apoio e legitimidade a princípios meritocráticos, demonstrando a necessidade da dedicação redobrada para aqueles que não possuísem determinadas habilidades.

Nessa direção, busca-se ter em mente o quanto a escola pode colaborar para definir de forma legitimada representações sobre as funções de cada um na sociedade e no mundo do trabalho: aquele que não conseguiu boas notas, não o fez porque não se esforçou suficientemente, pois, do contrário, os conteúdos teriam sido apreendidos; do mesmo modo, o aluno com boas notas, provavelmente estudou o bastante, prestou atenção nas aulas e moderou a quantidade de conversas “paralelas” em sala, a não ser que já possuísse aptidão⁴⁷ para o conteúdo ensinado.

⁴⁷ Será explorado no capítulo seguinte sobre a construção do entendimento do que é “aptidão” e a questão da medida do conhecimento dos alunos.

3.4 O “EM TORNO” DOS ALUNOS E A ADEQUAÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR

A partir da questão “Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno”, buscou-se compreender por meio das representações docentes quais seriam os atributos desejáveis para os alunos das escolas primárias. Apesar de na maioria das respostas serem identificados elementos que destacam características individuais, como por exemplo, empenho, dedicação e comportamento, também foram encontrados escritos que se desviam desse padrão e que consideram que aspectos *em torno* dos alunos também influenciavam em suas classificações, positivas ou negativas por parte dos docentes.

O primeiro aspecto a ser destacado nessa direção é o número de respostas que estão abarcadas na dimensão da *estrutura familiar*. Curiosamente, os professores que ingressaram no magistério público catarinense na década de 1940 não mencionaram essa dimensão; contudo, os anos de 1950 e 1960 expressam, respectivamente, o total de 4,7% e 6,6% das respostas a partir de um ponto de vista que responsabiliza as famílias dos estudantes.

De acordo com os registros dos professores que ingressaram no magistério nos anos de 1950 e 1960, um “bom” aluno é aquele que possui uma boa base familiar, que dialoga com seus pais, que por sua vez, o incentivam para as tarefas escolares. Diferentemente, os “maus” estudantes não teriam incorporados valores familiares e sociais, ou não conseguiriam ser auxiliados por seus responsáveis, que muitas das vezes também não dominavam os códigos de escrita.

Luciano Mendes de Faria Filho (2000) discorre que a participação da família nas atividades da escola é um assunto bastante discutido em estudos que envolvem temáticas como as trajetórias escolares ou o fracasso escolar. Para o autor, desde

as primeiras décadas do século XX essa questão é pauta de discussões por parte dos professores e agentes da educação, que se queixam do desinteresse dos pais com a educação escolar de seus filhos, principalmente aqueles provenientes das classes populares.

Para além das reclamações por parte dos professores, ao analisar o Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Decreto n. 3.735 de 1946, foi possível perceber que havia uma reivindicação, em forma de lei, da presença familiar na escola. O artigo 19 desse documento estabelece que a finalidade dos Grupos Escolares seria a de se enquadrar ao sistema social, tanto em sua estrutura orgânica quanto funcional. E, com vistas a atender esse objetivo, reforça-se a necessidade de estender a ação educativa para o lar, por meio de um programa de educação moral.

Parágrafo único – O grupo escolar se organizará dentro dêsse espírito de finalidade social:

- a) – como vestíbulo do meio social, para influir sobre êle, integrando as gerações na comunidade, pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e a reação contra defeitos dominantes do meio social;
- b) – como verdadeira escola de trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolva o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social;
- c) – para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de tôdas as proveniências e contribuir, eficazmente, para atentar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais,

criadas pelas diferenças de situação econômica.
(SANTA CATARINA, 1946b, p. 7)

Além disso, em outra passagem, referente às exposições escolares, constata-se que a presença familiar não atendia às expectativas do governo. No Artigo 222, encontra-se uma passagem que diz que as exposições constituem-se no único evento escolar que consegue levar os pais,

[...] uma vez por ano, até o estabelecimento onde estudam os filhos. Fora disso, dificilmente se consegue a presença dos pais em nossas casa de ensino, tal a indiferença do meio pelas cousas referentes à educação da infância.
(SANTA CATARINA, 1946b, p. 32).

Esses indícios, localizados a partir das respostas dos professores e de regulamentos para o ensino, permitem pensar sobre uma cultura meritocrática que se legitima desde a legislação até as práticas desenvolvidas no ensino público primário de Santa Catarina. As reflexões de Daros; Valle e Melo (2013), com base em estudos de Pierre Bourdieu, ajudam a pensar que o capital cultural é produto de uma transmissão cultural, da família (*habitus* primário) e da escola (*habitus* secundário) e, dessa forma, as maneiras de lidar com a educação escolar acabam sendo diferenciadas para aqueles que adquirem o capital cultural apenas por meio dessa instituição, que compreendem os códigos escolares de forma diferente. As autoras questionam:

Que legitimidade e abundância pode haver em uma igualdade meritocrática de oportunidades que se projeta desigual em seus fundamentos, isto é, na herança familiar, na qual as regras podem muitas vezes ser adquiridas inconscientemente? Como a igualdade meritocrática das oportunidades pode democratizar a cultura e universalizar o acesso

e, principalmente, o êxito na educação escolar, quando questões sociais, econômicas e políticas produzem tão pronunciadas desigualdades sociais? (DAROS; VALLE; MELO, 2013, p. 9).

Observa-se que a necessidade de se adequar aos códigos escolares pode ser o que faz com que, mesmo que não aparecendo de forma predominante nas três décadas, a dimensão da *estrutura educacional* esteja presente nas respostas referentes à pergunta que busca identificar características do “bom” e do “mau” aluno. Contudo, essa dimensão não aparece relacionada nas representações docentes à atuação dos professores ou à qualidade do espaço escolar, e sim ao cuidado que os alunos deveriam ter com esse ambiente, sabendo tomar conta de seus materiais e tendo zelo pelo que os rodeiam na escola, por exemplo.

Além disso, também ajudam a compreender algumas respostas que foram categorizadas na dimensão *outros*, como por exemplo, que o mau aluno seria aquele possui “objetivo de vida indefinido”, “liberdade em excesso”, “apatia, desesperança, falta de perspectiva” e uma ligação direta entre o mau desempenho na escola e um futuro profissional instável. O capítulo a seguir buscará, a partir das reflexões desenvolvidas até aqui, bem como das respostas dos professores para a questão “Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar”, pensar em como as classificações efetuadas na escola ajudam a construir uma cultura meritocrática.

4 QUAL A “LÓGICA” PARA O SUCESSO?

Conforme se tentou demonstrar nos capítulos anteriores, a escola pública primária catarinense buscava formar os seus alunos a partir de algumas estratégias e representações comuns. Por meio das fontes analisadas no decorrer da pesquisa, foi possível identificar que, entre as décadas de 1940 a 1970, as crianças eram estimuladas a se comportar “adequadamente”, de acordo com princípios e condutas específicas, dentre as quais podem ser destacadas a pontualidade, a frequência, o comportamento e o empenho no desenvolvimento das atividades escolares.

A classificação de uma criança como “boa” ou “má” aluna, em muitos dos casos, está relacionada à adequação ou não a esses princípios e, para além da assimilação dos conteúdos, algumas de suas atitudes colaboravam na classificação e seleção daqueles que mereciam ou não ser premiados e destacados perante os colegas.

Entende-se aqui que o impacto por ser colocado em posição de destaque com relação aos companheiros de classe, de ter materializada a valorização de sua disciplina em forma de prêmio, são algumas das “pequenas coisas” que podem fazer com que os alunos que não foram agraciados com prêmios ou, principalmente, aqueles que receberam algum tipo de punição, se vejam como “[...] responsáveis por seus próprios fracassos, por não terem sido capazes de aproveitar as chances que lhes foram oferecidas para triunfar” (VALLE, 2010, p. 39).

Levando estes elementos em consideração, este capítulo tem como intuito identificar, na representação dos professores aposentados, fatores nomeados como responsáveis pelo fracasso e sucesso escolar. Parte-se do pressuposto que compreender esse panorama auxilia no entendimento de formas pelas quais os ideais meritocráticos vêm sendo reforçados desde os anos iniciais de escolarização das crianças, em diferentes momentos históricos.

Segundo Ruschel e Valle (2010, p. 651)

É consenso entre os sociólogos da educação o fato de que os ideais meritocráticos têm fundado os sistemas de ensino das modernas sociedades democráticas, seja na sua concepção, seja nas suas práticas cotidianas.

Na perspectiva das autoras, esses ideais validam seleções e classificações operadas pelas escolas e implicam profundamente sobre o sucesso ou o fracasso escolar.

Os entendimentos sobre o chamado “fracasso escolar”, de acordo com Patto (1993), não foram sempre os mesmos. Por meio de uma retomada histórica, a autora apresenta que os primeiros pesquisadores que estudaram sobre este tema no Brasil tomavam como ponto de vista, as formas dominantes de se pensar as dificuldades escolares que foram instituídas ao longo do século XIX nos países do leste europeu e da América do Norte. Com o apogeu da sociedade burguesa no século XIX, apesar das grandes distinções entre classes permanecerem, a esperança de uma sociedade igualitária de certa maneira foi alimentada por um entendimento que, diferente do período aristocrático, os “novos homens bem-sucedidos” não deveriam conquistar suas posições de destaque a partir de heranças familiares, mas sim por seu mérito pessoal:

Não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista, dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em desigualdades

raciais, pessoais ou culturais. (PATTO, 1993, p. 29).

Na mesma direção dessa discussão realizada por Patto, Kreimer (2000) aponta que o mérito aparece como um ideal que legitima a burguesia, de forma que os acessos aos postos de trabalho teoricamente não ocorreriam mais a partir de nepotismos ou favorecimentos. De maneira oposta, no ideal meritocrático⁴⁸ as posições sociais deveriam ser ocupadas a partir das competências, do talento e do esforço pessoal e a educação escolar passa a ter, principalmente na intenção de intelectuais, uma importante função no que diz respeito a contribuir com a “justiça” por meio da instrução da população.

Estabelecer “desigualdades justas” é uma das funções da valorização do mérito pessoal, presente nas sociedades democráticas que não aceitam outras formas de desigualdades (DUBET, 2004). Apesar de terem ainda bastante força os discursos que enfatizam a escola como um espaço essencial para a promoção da justiça por meio do mérito, diversos estudos têm colaborado para a compreensão de que as oportunidades não serão igualadas simplesmente com a garantia do acesso à educação escolar.

Para Valle (2010, p. 40) “o mérito só tem sentido numa sociedade que valoriza algumas capacidades mais do que outras, não sendo nem transparente, nem neutro como se estima”. Quando se pensa, portanto, no ideal de aluno que a instituição escolar buscava formar no decorrer dos anos de 1940 a 1970 e em fatores que, na visão dos professores, poderiam ser determinantes do sucesso ou do fracasso escolar, não se deve perder de vista esses ideais que estavam sendo propagados intensamente também no Estado de Santa Catarina.

⁴⁸ Para Kreimer (2000) o ideal meritocrático moderno não integrava apenas as bases do liberalismo, mas também do socialismo e do comunismo. Contudo, no comunismo, o mérito não seria condição de acesso aos bens fundamentais como alimentação ou saúde, por exemplo.

Conforme abordado em capítulo anterior, a ideia de “merecimento” estava fortemente presente na política do Estado como algo justo. É importante destacar ainda que entre as décadas de 1930 e 1960 foram aprovados dispositivos legais para estruturar um sistema de educação nacional, validados por prerrogativas presentes nas Constituições Federais e materializados na formação de instâncias administrativas como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (VALLE, 2003).

A partir de levantamento empírico realizado por Valle et al. (2008), visualiza-se que na década de 1940, por exemplo, não havia escolas suficientes para todos, estando expressa a necessidade de ampliar as oportunidades de escolarização e de realizar mudanças no sistema de ensino com vistas a alcançar todas as camadas sociais em idade escolar.

Apesar do desejo de aumentar as oportunidades de escolarização estar refletido já nas Constituições Federais de 1933 e 1934, que preveem a educação como uma das funções fundamentais do Estado, com o golpe de Estado de 1937 essa questão passa a ser modificada, ficando a educação subordinada às escolhas familiares, por ser considerada apenas uma função complementar do Estado. Esse fator abriu precedentes para o sustento de iniciativas privadas e reduziu as chances de escolarizar todas as camadas sociais, devido à estagnação das redes públicas de ensino. Com a Constituição de 1946, contudo, é possível perceber um esforço para aplicar medidas populistas, pelas quais a educação passaria a ser compreendida como um *investimento econômico* necessário para conseguir dar conta do projeto de desenvolvimento que o país almejava (VALLE, 2003).

Nesse período, políticas como as que instituíam bolsas escolares⁴⁹ para auxílio aos alunos menos favorecidos

⁴⁹ Valle et al. (2009), apresentam em seu texto o Artigo 113 da Constituição Estadual de 1945.

economicamente e que demonstrassem merecer recebê-las devido sua vocação e aptidão para cursos profissionais, técnicos ou superiores, são alguns exemplos de mecanismos de valorização do esforço pessoal e da ideia da meritocracia.

Antes de começar a discutir sobre as dimensões do *empenho*, *comportamento* e *cognição* dos estudantes, é necessário fazer uma breve incursão na história do termo “aptidão”, que tem o seu sentido modificado ao longo do tempo. Para essa tarefa, toma-se por base o trabalho de Noëlle Bisseret (1979) intitulado por *A ideologia das aptidões naturais*. Esse texto tem como ambiente de análise a sociedade francesa, porém o seu uso é pertinente neste trabalho devido as provocações nele contidas, que colaboram para refletir sobre o processo de construção de representações dos professores ao longo dos anos no que diz respeito a questões educacionais.

Bisseret (1979) verifica que a noção de aptidão somente torna-se articulada às noções de mérito e responsabilidade individual, como elemento de uma ideologia igualitária a partir do século XVIII. Com a Revolução Francesa, diferentemente, essa noção vai, aos poucos, passando a justificar as desigualdades sociais e escolares, que só poderiam continuar existindo devido a fatores “naturais”. Para a autora, essa ideologia “se reforçará pouco a pouco, apoiando-se nas descobertas científicas (...) que ela sempre pretende reinterpretar de acordo com sua lógica, e cuja problemática, às vezes, conduz.” (BISSERET, 1979, p. 31).

A partir das reflexões da autora é possível entender que nem sempre o termo “aptidão” possuiu o sentido de “tendência natural para alguma coisa”. No século XV, a partir da ideia de instituição, por exemplo, ele já foi compreendido e usado como termo jurídico que identificava quando alguém possuía habilidade para determinada profissão. Segundo Bisseret (1979), nesse entendimento o poder estaria ligado ao nascimento, de acordo com os desejos divinos. Na segunda metade do século XVIII esse entendimento começou a sofrer

modificações e a ideia da “natureza” de uma determinada aptidão não estaria mais ligada ao teocentrismo, mas sim ao domínio do homem sobre a natureza e as tecnologias.

Somente no século XIX, como veremos, é que os fenômenos psicológicos e culturais serão considerados como expressão fiel das diferenças físicas e, entre outras, das diferenças de volume do cérebro. (BISSERET, 1979, p. 35).

Conforme a autora antes da Revolução Francesa a burguesia, apesar de deter um poder econômico, não possuía poder e participação política forte, por essa razão buscou legitimar a necessidade de se haver uma relação entre poder político e os méritos individuais e, para tanto, a educação seria uma das vias. Dessa forma, quando a instrução pública se torna obrigatória para toda a população, demonstra o desejo de igualar as oportunidades de sucesso, a partir da educação, fundamentada, segundo Bisseret (1979, p. 37) por uma ideologia “de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual”, da qual a burguesia se apropriou e convenceu o restante da população a se apropriar como forma de justificar uma nova hierarquia social e desigualdades econômicas, políticas e de oportunidade de acesso ao ensino.

Na primeira metade do século XIX, a burguesia consolida-se, portanto, como classe e nega ao restante da população “as qualidades essenciais da inteligência, mérito e responsabilidade que atribui a si própria e que justificam sua dominação” (BISSERET, 1979, p. 40), garantindo assim que a redução de seus privilégios não acontecesse, com base no discurso de que todos são livres e possuem os mesmos direitos, sustentado por pesquisas antropométricas, que demonstravam as diferenças físicas, biológicas que acabariam por causar as diferenças culturais entre os que detinham mais ou menos poder.

Nesse compasso, Bisseret (1979) argumenta que na segunda metade do século XIX, justifica-se, com base em categorizações de hereditariedade a diferença entre os mais e os menos aptos para determinadas funções sociais, as desigualdades “[...] não são mais relativas a uma ordem social criada pelos homens, mas dependem de uma nova ordem transcendental, de natureza biológica, irredutível e determinante” (p. 43). Porém, essa ideia passou a ser posta em dúvida, quando as desigualdades deixaram de ser entendidas⁵⁰ por todos como predeterminadas naturalmente. Nesse cenário, entra com força a Psicologia, que com as metodologias de medição de inteligência, permite aos liberais justificarem com argumentos científicos certas segregações, herdadas de tradições também da biologia, “Aptidão, hereditariedade, seleção fazem, pois, parte do mesmo campo semântico, no momento em que crescem as exigências em matéria de ensino” (BISSERET, 1979, p. 47).

Com relação aos trabalhos que buscavam medir a inteligência, Bisseret (1979, p. 48) destaca Binet, que construiu uma escala métrica “que visa ao estabelecimento de normas fundadas em critérios de utilização social dos indivíduos, tendo a idade como um critério de medição dos graus de normalidade. Dessa forma, aponta que as normas escolares que destacassem a “precocidade” em detrimento do “atraso” guiariam pesquisas sobre noções de idade mental e desenvolvimento. Para a autora

a ciência dos testes permite que duas exigências dificilmente conciliáveis se tornem compatíveis: de um lado, a necessidade de oferecer a todos oportunidades iguais e, de

⁵⁰ “A classe operária se organizou e obteve o direito de greve em 1864. Em 1867, uma grave crise econômica provoca um poderoso movimento grevista. Marx publica *O Capital* nesse mesmo ano” (BISSERET, 1979, P. 45).

outro, a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social” (BISSERET, 1979, p. 52).

Bisseret (1979) demonstra ainda que, no campo científico, o termo aptidão também teve suas diferenças e contradições a partir de estudos de pesquisadores que gostariam de entender as orientações para as avaliações dos testes de seleção e orientação profissional. Apesar disso, esse conceito esteve sempre ligado à ideia de que as diferenças individuais seriam motivadas por questões biológicas. Nessa direção, a autora aponta a escola como um dos distintos lugares para perceber como as ideologias de classe foram se materializando nas práticas, fazendo distinções entre as pessoas.

De acordo com Bisseret (1979, p. 66) “Os esquemas de pensamento nascidos no século XIX, ao que tudo indica, impõem-se ainda fortemente na pesquisa em ciências humanas”. Para ela, apesar de existir uma minoria que, por ventura, acabe se diferenciando a partir de seus desempenhos na escola, algumas crenças não são modificadas, como por exemplo, a de que existem diferenças nos membros de certas classes inferiorizadas economicamente. Entende-se, como já foi ressaltado, que a pesquisadora refere-se a pesquisas francesas, contudo, a partir dos trabalhos de Nóvoa e Schriewer (2000), compreende-se que, por meio da existência de um processo conhecido como “difusão mundial da escola”, cada país e região se apropriaram de determinadas práticas e de modelos internacionalmente aceitos, a partir de uma circulação de ideias. Contribuindo com esse entendimento, pode-se citar um conjunto de pesquisas historiográficas⁵¹ que vem

⁵¹ Entre essas produções, destaca-se o livro organizado por António Nóvoa e Jürgen Schriewer (2000), intitulado “A Difusão Mundial da Escola” e a obra “Viagens Pedagógicas”, organizada por Ana Chrystina Venancio Mignot e José Gonçalves Gondra (2007).

demonstrando esse processo de difusão e as formas com as apropriações foram ocorrendo.

Ao tratar especificamente de Santa Catarina, Cardoso da Silva (2014) aborda a necessidade indicada no ano de 1939, por meio do Decreto n. 714, para classificar o alunado em fraco, médio ou forte, com base em aplicações de testes e provas mensais. Segundo a autora, esse movimento atende a recomendações já expressas por Lourenço Filho em comunicação oficial realizada para educadores no ano de 1928 e publicadas posteriormente na obra “Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita” (1933). Para a autora Lourenço Filho considerava que as diferenças nos ritmos de aprendizagem estavam ligadas ao nível de maturidade das crianças e sua classificação indicava o quanto era possível esperar de cada uma delas a partir do estudo dos resultados, com observância em características biológicas e psicológicas.

Cardoso da Silva (2014) ajuda a compreender que apesar de, para alguns educadores, a dimensão pedagógica ser o fator central para o fracasso escolar, as diferenças individuais de rendimento ganharam destaque nos discursos educacionais:

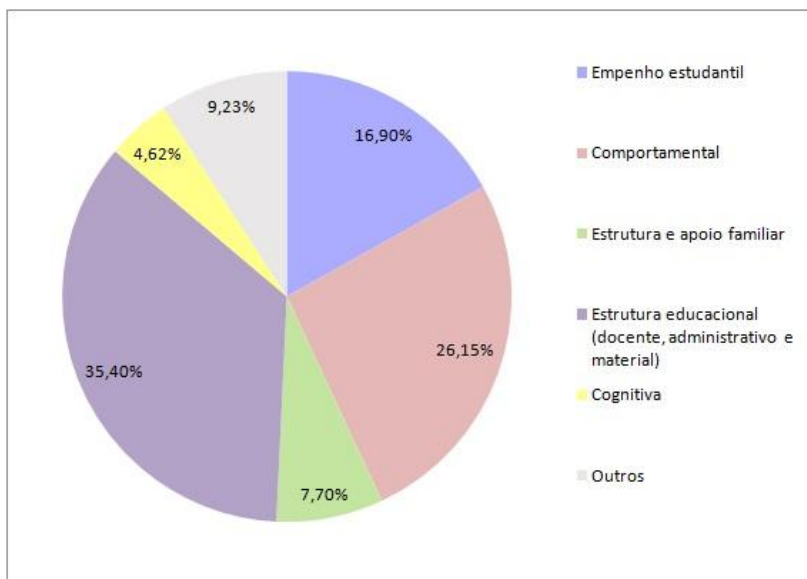
Voltar os olhos para as crianças, para suas diferenças, este era o apelo. Como justificar, por exemplo, uma professora que num determinado ano tivesse obtido total êxito numa classe de alfabetização e no ano seguinte, recebendo outro público de analfabetos e utilizando-se do mesmo material didático, não alcançasse igual resultado? (CARDOSO DA SILVA, 2014, p. 70).

Tendo isso em mente, esteve-se sempre atento aos dados que apareceram de forma recorrente e que poderiam ser emblemáticos de representações compartilhadas entre o ano 1940 e 1970. Para isso, de forma semelhante ao que foi

realizado no capítulo anterior, buscou-se produzir gráficos com os dados sistematizados a partir das respostas para a questão “Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar”.

Verificou-se que, assim como na pergunta analisada anteriormente, o *comportamento* aparece em destaque nas respostas, mas outra dimensão passou também a ficar em maior evidência: a *estrutura educacional (docente, administrativo e material)*.

Gráfico 4 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1940)



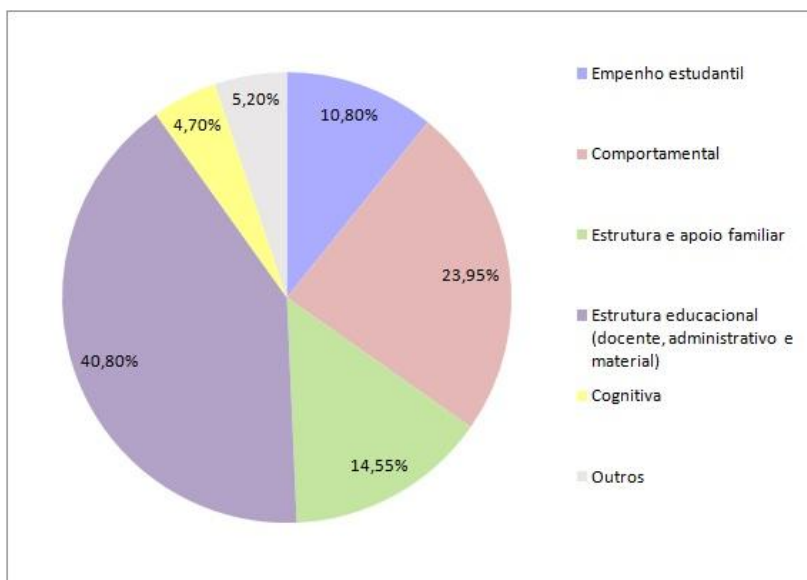
Fonte: Resposta aos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Sistematização elaborada pela autora).

Conforme é possível verificar no Gráfico 4, dos professores que ingressaram no magistério estadual na década

de 1940, 35,4% destacaram como fatores responsáveis para o sucesso ou fracasso escolar a estrutura disponibilizada pela escola, incluindo aí o preparo docente, os cuidados administrativos e materiais.

Para os professores da década de 1950, por sua vez, a predominância da *estrutura educacional* permanece, apesar de aumentar a sua recorrência, sendo citada em 40,80% dos termos usados pelos profissionais, como é possível observar no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1950)

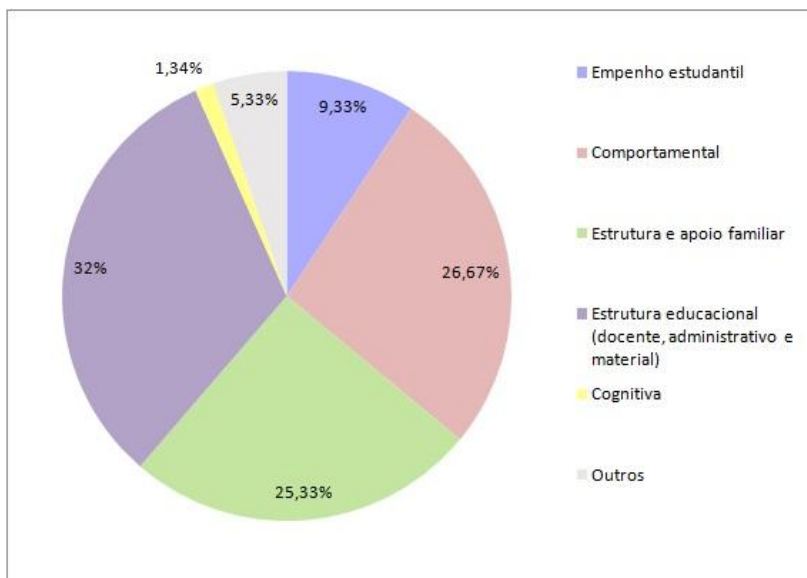


Fonte: Resposta aos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Sistematização elaborada pela autora).

Apesar de, comparando-se às respostas presentes nos dois gráficos anteriores (4 e 5), a *estrutura educacional*

aparecer em menor escala, ela ainda continua como a mais ressaltada pelos professores ao serem questionados sobre os fatores determinantes do sucesso e/ou fracasso escolar, como pode ser verificado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Porcentagem das dimensões mencionadas pelos docentes (1960)



Fonte: Resposta aos Questionários aplicados através da pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (Sistematização elaborada pela autora).

Pelas respostas presentes nos questionários é possível perceber que um ambiente escolar adequado, em ordem e agradável são fatores que estão entre os considerados pelos professores como determinantes para o sucesso ou fracasso escolar, além é claro, da atuação docente e da qualidade da administração escolar. Dessa forma, em observância aos dados

acima destacados, busca-se agora abordar acerca da dimensão *estrutura educacional*, que engloba essas três questões.

4.1 ESTRUTURAS DA ESCOLA: ASPECTOS PROFISSIONAIS E MATERIAIS

A partir das informações recolhidas dos documentos, percebe-se que os debates em torno da materialidade escolar ocupam espaço importante: o sucesso escolar poderia ficar comprometido se professores e alunos não possuíssem a base material considerada necessária para o desenvolvimento de seus trabalhos. Atende-se por “base material” não apenas objetos que, na memória popular, são “escolares”: lápis, papel, caneta, carteiras, livros..., mas também outros artefatos como, por exemplo, o prédio escolar, com (ou sem) todas as suas peças, como os lavatórios, instalações sanitárias, vidraças, entre outros.

Discussões e recomendações a respeito dos materiais que deveriam estar presentes nas escolas para que o ensino decorresse em resultados positivos e de sucesso não estão restritas à seleção temporal adotada neste trabalho. Estudos na área da História da Educação, particularmente no âmbito da cultura material escolar, têm demonstrado que esses debates, acerca do material necessário ao ensino, já estavam contemplados nas páginas de manuais pedagógicos do século XIX. Contudo, o que se entende na contemporaneidade como material para o ensino nem sempre está descrito da mesma forma nos manuais mais antigos, muitos dos artefatos que, atualmente, são apreciados como materiais didáticos já foram julgados como sendo móvel, como, por exemplo, os quadros de honra e o quadro negro (GASPAR DA SILVA, 2013).

A necessidade de materiais adequados abarcada nos registros das práticas pedagógicas, ou melhor, nos discursos

acerca dessas práticas, permite reafirmarmos a relevância dos objetos na construção de uma cultura escolar. Pode-se inferir que ao se ter um ambiente organizado, materiais suficientes e em bom estado, com um espaço teoricamente pronto para a aprendizagem, tudo isso atrelado a um bom ensino, seria permitida uma “justa” corrida pela conquista de notas elevadas e bons resultados, a partir, sobretudo, da dedicação e do esforço pessoal por parte dos alunos.

Gizele de Souza (2013, p. 76), analisando a cultura material escolar primária nos oitocentos, a partir da legislação paranaense, ajuda a compreender que o projeto de escolarização primária prevê uma base material e que os objetos escolares “são esperados, determinados, questionados e promovidos como necessários na constituição da instrução pública”. Esta recorrência pode ser identificada através de estudos com base na legislação educacional, em movimentos de “renovação” de ensino, em relatórios presentes nas instituições escolares, bem como em memórias de professores.

Rosa Fátima de Souza (2007), por sua vez, destaca que a necessidade dos materiais escolares tem aparecido nos discursos de professores e profissionais da educação como uma espécie de explicação para os resultados de seus trabalhos. Nesse sentido, sua reflexão, relacionada à atuação docente foi de grande importância no decorrer do processo de pesquisa e análises dos dados para a percepção de todo um conjunto de elementos que podem ser determinantes, nos discursos pedagógicos, para o sucesso ou o fracasso escolar. Para a autora

A forma pela qual ao longo dos dois últimos séculos os professores e profissionais da educação estabeleceram a imprescindibilidade dos materiais escolares para a concretização das práticas educativas, justificando-os como condição do sucesso ou das dificuldades do trabalho docente, relacionando-os às efetivas

possibilidades de renovação pedagógica, modernização e eficiência educacional é suficiente para perceber que a cultura material escolar não constitui tão-somente um construto do historiador, mas está enraizada na própria forma escolar de educação. (SOUZA, 2007, p. 174).

Ao realizar um balanço de artigos publicados em congressos e revistas da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Gaspar da Silva & Petry (2013, p. 49) discorrem que “a base material das escolas é condição de funcionamento, mas ao mesmo tempo até aquelas desprovidas da base material ‘adequada’ funcionavam”, mesmo que com queixas relativas à precariedade. As autoras afirmam ter sido possível perceber no balanço realizado que, apesar de poucos textos trabalharem os objetos como tema central, uma grande quantidade de trabalhos desenvolvidos argumenta sobre a relação desses com a higiene, com a disciplina e métodos de ensino, bem como discussões sobre o cuidado relativo à estética dos estabelecimentos em Santa Catarina e outros estados do Brasil até fins da primeira República.

Ao investigar a materialidade da escola, consideramos os objetos escolares como fontes que auxiliam a abrir caminhos para entender sua constituição, assim como para caracterizar tendências e modelos pedagógicos de cada período. (KINCHESCKI, NEVES, 2012, p. 131).

Apesar de neste trabalho em específico os objetos escolares e as práticas com eles desenvolvidas não serem o foco central de análises, percebeu-se que os artefatos têm uma relação muito próxima com as representações construídas sobre os fazeres escolares e, por essa razão, a materialidade, em sua presença ou ausência, não passa sem ser mencionada pelos

professores quando precisavam indicar motivos que possam ter influenciado no sucesso ou no fracasso escolar de seus alunos.

As análises de Gaspar da Silva & Petry (2013) indicaram a existência da defesa de que para fazer uso de alguns métodos de ensino seria imprescindível um determinado conjunto de materiais pedagógicos, apesar de não localizarem em muitos trabalhos a descrição de como seriam esses materiais. Para as autoras, nos documentos abordados por diferentes pesquisadores que fazem uso da noção de cultura material escolar, é comum a menção acerca de uma preocupação com as condições ideais para que o trabalho educativo pudesse ser desenvolvido, principalmente no que diz respeito à questão estética.

Corroborando essa questão, esses elementos também estão representados nas palavras dos professores, registrados como respostas nos questionários analisados. Como fatores determinantes para o sucesso e/ou fracasso escolar foram destacados, entre outros: a necessidade de se ter um bom material didático e em quantidade adequada, a indispensabilidade de uniformes próprios para as crianças, de um espaço físico bem localizado e que possuísse o número de alunos correto para cada espaço, além de ser limpo, organizado e com presença de novas tecnologias.

Como exemplos que reforçam as representações dos professores entrevistados acerca dessa necessidade material, os relatos de impressões dos inspetores escolares presentes nos Termos de Visita do Grupo Escolar Antônio João (1946-1968)⁵², situado em Içara, no Sul de Santa Catarina, sobre diversos elementos do cotidiano deste estabelecimento demonstram os esforços da direção do grupo para sanar alguns

⁵² Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

problemas relacionados à base material escolar. Logo nos primeiros registros está contida uma das explicações possíveis para que algumas turmas não tenham conseguido dar conta dos programas de ensino, dentre as quais a redução das horas de trabalho devido à falta de espaço. Conforme relatório o estabelecimento, no ano de 1951, funcionava

em duas salas, distantes uma da outra, em péssimo estado: quase em ruínas, sem forro, sem vidraças e sem pintura, desprovidas de instalações sanitárias e de água, poderiam ser tudo, menos salas de aula. Embora a direção e docência muito se esforcem para dar uma aparência agradável ao que não ousaríamos chamar de grupo não conseguem desfazer a má impressão que se tem ao visitar as salas. Isto é de se lamentar, considerando que na localidade, ergue-se um magistoso prédio todo de alvenaria, praticamente concluído e no qual dispendendo os poderes competentes a quantia aproximada de Cr\$ 80.000,00, poderia funcionar com absoluto conforto e dentro das exigências pedagógicas modernas o Grupo Escolar “Antônio João”. (E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS, 1951, p. 7).

Dois anos depois, em 1953, o prédio do Grupo já havia sido especialmente construído para atender as exigências do ensino com cinco salas de aula, grandes, arejadas, com dependências para Gabinete, Biblioteca, Sala de Professores e instalações sanitárias, apesar de ainda ter móveis, e materiais didáticos em número inferior ao necessário para que o estabelecimento funcionasse de maneira regular.

Ainda no ano de 1953, os inspetores, cujas grafias das assinaturas não permitiram com que fossem identificados os nomes, descreveram que após a remessa feita pelo Departamento de Educação, no começo do ano letivo, a

insuficiência material havia sido, em parte, suprida. Além disso, destacaram que o problema da lentidão na aprendizagem por parte dos alunos era devido à falta de centros de interesse⁵³ e que um dos grandes erros no ensino da Aritmética era a ausência de objetos que facilitassem a descoberta dos números maiores.

Ensino: de modo geral, o ensino está regularmente encaminhado e a aprendizagem vem se processando satisfatoriamente, embora, com lentidão. Podemos atribuir essa morosidade na assimilação pela falta quase absoluta dos centros de interesse, os quais, inegavelmente, são o melhor veículo para levar a criança à compreensão dos conhecimentos que lhe são transmitidos. Observa-se falta de cuidado na ministração das aulas de Caligrafia – Desenho e Trabalhos Manuais. Quanto a esta última matéria nota-se pouca preocupação dos srs. Docentes no sentido de desenvolvê-la a contento. Outra grande falha é a que se observa no ensino da Aritmética disciplina que requer do professor o máximo de interesse e cuidado, pois é sabido que o ensino dessa matéria nos 1^{os} anos será instrutivo e prático, fornecendo aos alunos objetos fáceis de manusear, como tornos, palitos, taboinhas, cubos, favas, caixetas, bolinhas, etc., o professor ensinar-lhes-á, simultaneamente, todas as operações que se podem efetuar com um dado número, fazendo-os descobrir todas as combinações

⁵³ De acordo com Petry (2013), o Decreto n. 2.991 do ano de 1944, estabelecia que os centros de interesse eram uma associação auxiliar da escola, como “pequenos museus” em sala de aula. Contudo, a autora destaca que as discussões em torno deles já vinha ocorrendo há certo tempo na área educacional. Petry (2013) argumenta, com base em discursos do intelectual João Joberto Moreira, de que havia diferentes apropriações do conceito “centros de interesse” nas instituições escolares, sendo também entendidos como cartazes criados pelas professoras.

possíveis entre ele e os números maiores. As aulas de linguagem escrita, tanto no quadro negro, como nos cadernos, contém vícios que podem facilmente desaparecer se o professor seguir as recomendações e sugestões apresentadas no programa de ensino. O ensino só satisfaz plenamente quando transmitido por métodos e processos capazes de desenvolver a capacidade aquisitiva dos alunos dentro do menor prazo; outrossim, em hipótese alguma, os conhecimentos transmitidos ao educando serão por ele decorados, somente uma boa e nítida compreensão determina resultados constantes e uma aprendizagem perfeita. (E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS, 1953, p. 11).

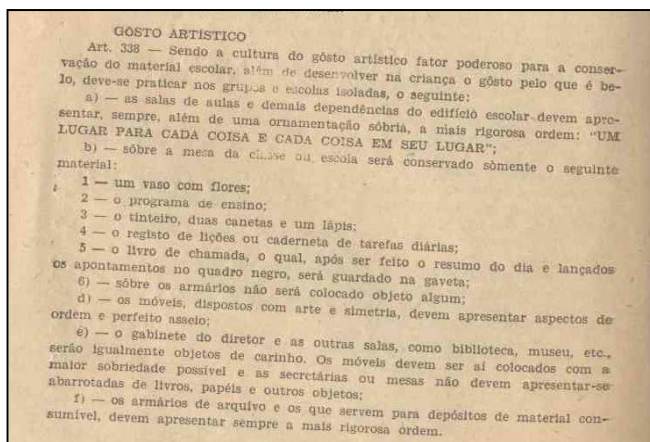
Em consonância com as dinâmicas das sociedades modernas, identifica-se nos documentos pesquisados provenientes de grupos escolares, uma preocupação acentuada com a disciplina e a ligação direta desta com os artefatos materiais – “Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar⁵⁴” (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1943, p. 26b). Esse cuidado com a ordem, pelo que foi possível observar, procurava satisfazer diretrizes enviadas pelo Departamento de Educação.

No ano de 1949, por exemplo, foi publicado pela Secretaria de Justiça, Educação e Saúde de Santa Catarina um impresso com orientações normativas, administrativas e pedagógicas. Neste documento, intitulado por “Plano de

⁵⁴ Essa expressão foi usada como título de um trabalho produzido pela autora desta pesquisa e publicado nos anais da X ANPED Sul, realizada em 2014. Um dos primeiros movimentos de reflexão acerca do tema abordado na dissertação de mestrado. Texto disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/938-0.pdf

trabalho para 1950⁵⁵, há, com base no Regulamento apresentado pelo Decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946, disposições para matrícula, frequência escolar, separação dos alunos nas classes, disciplina, boletins, festas, material escolar, reuniões pedagógicas, entre outros. Conforme passagem disponível nesse documento e retratada na Figura 3⁵⁶, a seguir, para cultivar um gosto artístico nos alunos seriam necessários alguns cuidados tanto em grupos escolares quanto nas escolas isoladas, dentre eles, a preservação de cada coisa em seu devido lugar.

Figura 3 - Orientações normativas, administrativas e pedagógicas para 1950



Fonte: E.E.B. HERCÍLIO LUZ (1949, p. 10). Disponível em: Acervo Digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC).

⁵⁵ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

⁵⁶ O conteúdo apresentado na Figura 3 é idêntico àquele presente na página 49 do Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina, aprovado no ano de 1946 e em vigor em 1947.

Além dessas questões, ao fazer a sistematização e o estudo das respostas dos professores aos questionários, identifica-se que a conquista do sucesso escolar e/ou um possível fracasso estão, nas representações atribuídas por uma parcela dos professores, relacionadas ao compromisso da categoria docente pelo trabalho. A falta de preparo dos planejamentos das aulas, o desinteresse pelos alunos e suas dificuldades, bem como a ausência de uma boa relação com toda a comunidade escolar, poderiam resultar, segundo os próprios professores, no fracasso escolar.

Melo & Valle (2013) ao analisarem questionários⁵⁷ respondidos por professores que iniciaram a trabalhar no magistério primário catarinense entre os anos de 1970 e 1979, discorrem que nas amostras por elas estudadas, 12% dos educadores consideram que um professor se torna competente a partir de sua formação, mas afirmam que sua eficiência profissional não estaria necessariamente relacionada à regulação das práticas por parte do Estado, que, conforme os professores, não investia em políticas de formação continuada. As autoras tecem ainda considerações sobre o entendimento, na memória desses professores, da profissão como um sacerdócio: de acordo com seus escritos foram vários os relatos e declarações apaixonadas pelo ensino, apesar de também estarem presentes discursos com posições mais racionais, em que o estudo e domínio dos conteúdos prevaleciam.

Assim como no trabalho de Melo & Valle (2013), ao observar os questionários para a presente pesquisa, identificou-se o uso de termos como: “Gostar do trabalho”, “Amar os alunos”, “Levar seu trabalho com as crianças acima de tudo”, “Amor ao trabalho que assumiu”, “Vocação”, quando

⁵⁷ Os questionários analisados no trabalho de Melo & Valle (2013), assim como os utilizados nesta pesquisa, fazem parte do mesmo projeto, já mencionado anteriormente. Apesar da seleção temporal e questionamentos serem distintos, muitas das reflexões desenvolvidas pelas autoras auxiliam para as discussões aqui desenvolvidas.

interrogados sobre fatores responsáveis pelo sucesso escolar, o que corrobora para o entendimento da responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos, bem como da profissão docente como vocação por parte dos profissionais consultados. Como responsáveis pelo fracasso escolar, encontram-se posicionamentos contrários ao professor “Que só pensa no salário”, que “Só pensa no que é estritamente necessário” e que não gosta da profissão.

Porém, nas amostras aqui analisadas também foram encontrados relatos de professores que se posicionam de maneira menos passional⁵⁸, indicando como motivos para o êxito escolar elementos como o “Bom preparo do professor”, “O domínio do conteúdo”, “Planejamento”, “Boa formação”, “Muita dedicação dos dirigentes e professores” e, para o fracasso, a “Falta de planejamento”, a “Desqualificação do professor”, as “Tarefas prontas onde não há criatividade”, a “Falta de formação”, entre outros.

Para Katiene Nogueira da Silva (2011), a visão do magistério como um sacerdócio, apesar da laicidade do ensino propagada, inclusive na LDBEN n. 4.024 de 1961, não seria tanto uma contradição. O professor republicano entraria como um “substituto” do padre para o ensino de qualidades como a honestidade e a educação, que deveriam ser aprendidas por todo cidadão formado nas instituições primárias.

Desta forma, o passado voltava ao presente mediante as práticas que, apesar de servir a um discurso que havia sido modificado ideologicamente, eram acionadas durante a educação escolar, sendo corporificadas nos indivíduos e evidenciadas pelas suas representações. Assim, o magistério exigia dos educadores que tivessem fé no seu trabalho, uma confiança profunda nas possibilidades de

⁵⁸ Apesar de manterem a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar sob os docentes.

progresso e elevação da natureza humana, e exigia dos alunos que tivessem fé nos seus professores, naquilo que eles faziam, diziam e principalmente no que representavam: a encarnação da moral. (SILVA, 2011, p. 132).

Um dos exemplos do entendimento da profissão docente como um sacerdócio e da importância do apoio dos pais, familiares e comunidade em geral nas atividades educativas está presente na Ata da 1ª reunião do Círculo de Pais e Mestres, realizada no dia 9 de junho de 1956, no Grupo Escolar “Professora Marta Tavares”, na qual a diretora em exercício:

Cumprimentou o povo de Rio Negrinho, por contar com um corpo docente cômico de seus deveres. Grupo êste que apesar da troca constante de Diretores, falta de material didático, salas de aula mal iluminadas, fazem da sua profissão um verdadeiro sacerdócio, envidando o máximo esforço em benefício dos alunos. Confessou que só a boa vontade dos professores e o interêsse de diversas pessoas que apesar de não terem filhos na escola lutam pelo bem estar das crianças e o desenvolvimento cultural da juventude de Rio Negrinho, a animaram de permanecer aqui estimulando-a ao trabalho. (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1956, p. 11).

Ao pensar nos discursos oficiais do período, como por exemplo, nos que eram propagados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo MEC – INEP, que deu início as suas atividades no ano de 1944, os motivos do fracasso escolar em muito se parecem com o que foi tratado até então neste capítulo. Conforme Patto (1993) desde a década de 1940 os artigos desta revista pensavam na questão da repetência escolar, mas foi apenas com a produção do artigo de

Cardoso, no ano de 1949, que suas causas foram problematizadas. Para a autora, Cardoso classificava o “fracasso” da escola primária em quatro fatores: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Com relação ao primeiro fator, Cardoso “atribui a situação da escola brasileira à má qualidade do corpo docente, de quem cobra vocação (e só secundariamente preparo pedagógico)”, além disso, discorda das políticas educacionais que colocam professores sem vocação para trabalhar e alfabetizar as crianças no primeiro ano (PATTO, 1993, p. 88). Já no que diz respeito aos fatores sociais, Cardoso responsabiliza os alunos e o ambiente familiar em que se inserem, reforçando teorias racistas que insinuam a irracionalidade e o mau exemplo por parte daqueles mais pobres (PATTO, 1993). Nesse sentido, atenta-se para a contribuição da família no percurso educativo das crianças, questão elaborada no tópico a seguir.

4.2 “UNIDOS GUIAREMOS NOSSOS FILHOS”: A COOPERAÇÃO ENTRE PAIS E MESTRES

A ajuda nas tarefas e trabalhos enviados para serem produzidos em casa, o incentivo e a participação dos pais no cotidiano escolar aparecem como uma crescente nas respostas dos professores como fatores determinantes do sucesso ou do fracasso das crianças na escola.

Quando, nas análises dos questionários, os olhares se voltaram para os professores que começaram a trabalhar na década de 1940, foi verificado que em 7,7% dos termos usados a questão da estrutura familiar estava presente. No que se refere à década de 1950, houve quase o dobro de recorrências, totalizando 14,55% das respostas. Por fim, ao analisar os dados

relativos aos docentes de 1960, 25,33% das menções estiveram relacionadas a esta dimensão.

A responsabilização da família pelo fracasso escolar é encontrada em posicionamentos que atribuem os resultados negativos a questões como: “A formação errada que os alunos trazem de casa”, o “Não envolvimento da família”, o “Mau ambiente no lar”, as “Questões familiares e financeiras” e a “Falta de apoio dos pais”, além disso, questões como a pobreza, a má alimentação e doenças também aparecem destacadas pelos docentes.

Um dos desafios constantes de se fazer pesquisa está na necessidade de manter sempre o olhar atento, pois, muitas das vezes, pode ser que a resposta não esteja naquilo que nossos olhos buscam encontrar, mas sim nos pequenos detalhes, que aparentemente insignificantes, podem se tornar essenciais para a compreensão de determinadas questões.

O ato de decifrar a História é alicerçado justamente na reconstituição desses fragmentos, aparentemente dispersos, que aos pesquisadores cabe tentar melhor compreender, em especial se for considerada a riqueza de dados submersos ao longo dos anos, dados que necessitam vir à tona, a partir de criteriosa metodologia aliada a uma fundamentação teórica consistente. (FISCHER, 2005, p. 23).

Nesse sentido, é importante, ao analisar as respostas dos professores, perceber que, como alerta Dubet (2008), nem todos os pais compreendem as tarefas de seus filhos e não compreendem como poderiam supervisionar as atividades ou ajudá-los nas tarefas. “Esses conselhos só têm verdadeiramente sentido e são precisos para os pais bem escolarizados. Para os outros, eles permanecem obscuros e frequentemente contraprodutivos” (DUBET, 2008, p. 65).

Esses argumentos, de certa maneira, reforçam a ideia de que para vencer é preciso dedicação, esforço e força de vontade, não apenas por parte do aluno, mas também de sua família, mesmo se por ventura surgirem adversidades, ideia fortemente propagada em uma sociedade com ideais meritocráticos. Assim, apesar de serem encontradas referências à participação da escola e do professor para ajudar nessa empreitada, o sucesso aparece escrito, em muitas das linhas, como resultado do empenho pessoal, da disciplina e dedicação dos alunos e seus familiares. Pode-se compreender, portanto, que as reclamações por uma estrutura escolar adequada (com bons professores e organização material), não exigem a necessidade de esforço pessoal, mas colaboram nesse percurso.

A partir das reflexões de Dubet (2008) busca-se problematizar discursos nesse sentido. Para o autor, nas sociedades democráticas liberais a ficção mais eficaz é a de “jogar a culpa” das diferentes performances escolares nos próprios alunos.

Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas *performances* escolares trabalhando mais ou menos. (DUBET, 2008, p. 40).

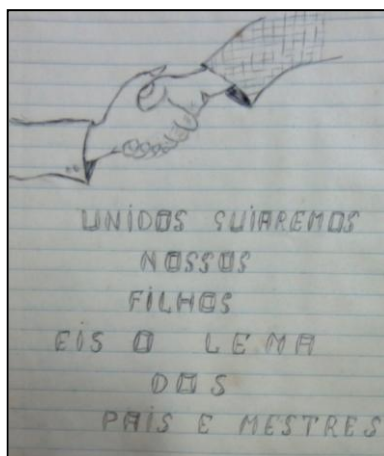
Ainda conforme esse mesmo autor entende-se que o mérito tem um lado cruel, principalmente no caso da escola, onde os *acidentes de percurso* muitas vezes têm repercussão em outros âmbitos da vida das pessoas, extrapolando o escolar.

No fundo, a crueldade subjetiva da meritocracia vem do fato de que os alunos são “obrigados” a se lançarem numa competição, pois são iguais em princípio, mesmo que os fracassos fatalmente engendrados por essa competição

estejam privados das consolações coletivas. “Infelicidade aos vencidos!” (DUBET, 2008, p. 42).

Não é a toa que em diversos trechos de atas de reuniões de associações de pais e mestres, encontram-se indicações dos diretores e/ou professores para que os pais participassem mais ativamente desta etapa da vida de seus filhos (Figura 4), ajudando-os nos primeiros passos dessa competição, que seriam dados na educação primária.

Figura 4 - Ilustração representativa da necessidade de união entre pais e mestres



Fonte: G.E. PROF. MARTA TAVARES (1965, p. 25). Disponível em: Acervo E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

Com o objetivo de demonstrar a importância atribuída ao apoio da família por parte da escola, destaca-se o registro de uma reunião, que ocorreu no ano de 1958, no Grupo Escolar “Professora Marta Tavares”, na qual foram dadas orientações que deveriam ser seguidas pelos pais, os quais precisariam

trabalhar em conjunto com a escola e evitar desentendimentos, entre elas:

Obrigando os alunos a tirar o uniforme quando chegarem em casa. Só por uniforme na hora de ir para a escola. Cuidado com o material escolar.

Arranjar bolsas, mochilas, para conservação do material.

Olhar as notas nos cadernos e nos boletins dos filhos.

Obrigá-los a estudar em casa e fazer os temas de casa. Mandar as crianças para as missas de domingos e 4^{as} feiras.

Mandar as crianças para a doutrina da 1^a Santa Comunhão. (G.E. PROF. MARTA TAVARES, 1958, p. 16).

É importante ressaltar aqui que as indicações feitas para as famílias de alunos do Grupo Escolar acima mencionado têm relação com a população que o frequentava, com as necessidades percebidas pelo diretor em exercício no período. Dessa forma, compreende-se que em documentos relativos a outros grupos escolares, de diferentes localidades, seja possível observar outras preocupações e cuidados, apesar de o chamado aos pais para participarem da vida escolar de seus filhos ser uma constante.

Reforçando os números observados nas respostas dos questionários, traz-se agora um comunicado enviado aos professores do Grupo Escolar “Castro Alves”⁵⁹, formulado pela docente de uma turma do segundo ano, em 1955. O assunto discriminado por ela diz respeito à necessidade do “entendimento harmônico entre pais e professores”, por notar que em sua turma isso não ocorre com a intensidade desejada.

⁵⁹ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

Com base em argumentos sustentados pelo Manual de Pedagogia Moderna de Eduardo Backheuser, a professora defende o posicionamento de que a escola não deve ser procurada pelos pais apenas em momentos de festas, solenidades, ou quando é preciso reclamar algum inconveniente.

Em sua opinião, não bastaria visitar a escola nos dias de festa, pois o ambiente escolar estaria modificado. Diferentemente, seria necessário participar ativamente de associações como o “círculo de pais”, pois esses espaços possibilitariam conhecer a escola e seu funcionamento, além de ajudar com questões relativas ao ensino e aprendizagem de seus filhos, pois com essas ações poderiam perceber se existe atraso ou não com relação aos demais alunos da turma. Diante dos argumentos citados, a professora conclui que se houvesse maior interesse por parte dos pais com relação aos estudos dos filhos “[...] muito contribuiria para que os mesmos melhor se aplicassem em aulas, nas tarefas e nos estudos diários” (E.E.B. CASTRO ALVES, 1955, p. 45).

4.3 “UM BOM ALUNO” – CONVERGÊNCIAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES

Apesar de se considerar neste trabalho as memórias e representações dos professores sobre suas práticas escolares, é necessário também dar voz aos alunos, pois suas falas ajudam a entender os projetos de educação de nosso país. Para tanto, recorre-se a jornais produzidos pelos estudantes⁶⁰ do Grupo

⁶⁰Sobre a temática do jornal escolar, indica-se a leitura do artigo “O jornal escolar O estudante Orleanense: não podemos tornar as crianças felizes, mas podemos fazê-las felizes tornando-as boas (1949-1973)”, de autoria da Prof.^a Dr.^a Giani Rabelo, publicado na Revista História da Educação (UFPEL), v. 17, p. 197-2019, 2013.

Escolar Manoel Gomes Baltazar⁶¹, situado no município de Araranguá – SC.

A produção desses jornais estava relacionada a uma recomendação prevista em forma de lei sobre a necessidade de se manter em funcionamento as associações auxiliares da escola. De acordo com as investigações de Petry (2013), a primeira menção na legislação catarinense sobre essas associações ocorre por meio do Decreto-lei nº 76, de 1938, sendo denominadas como *associações de caráter privado*. Além disso, a autora destaca que as associações auxiliares possuíam sua importância destacada em documentos como Circulares e Diário Oficial, nos quais apareciam muitos comentários acerca de sua relevância social, devido a possibilidade de estabelecerem conexões entre a escola e famílias. Nas palavras da autora,

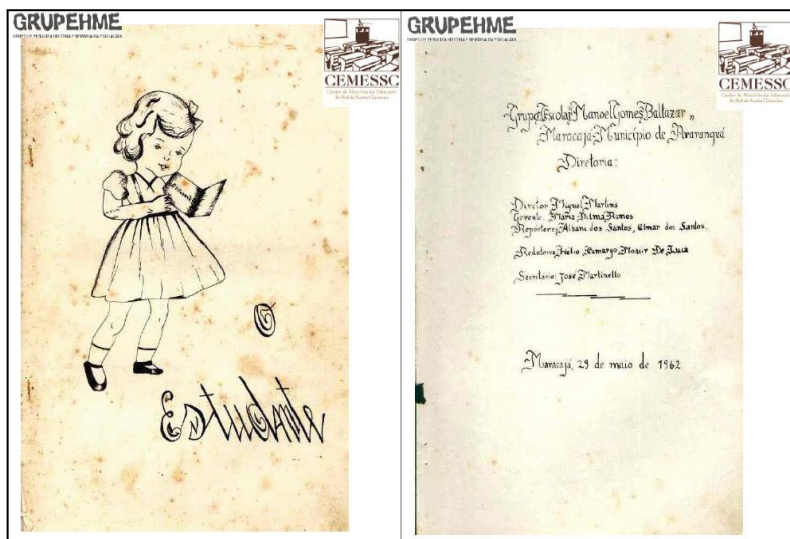
As associações auxiliares da escola consistiam basicamente em organizações estudantis, formadas por alunos de diferentes séries, coordenadas por um professor responsável, cada uma com tarefas determinadas de acordo com seu propósito. Elas funcionavam como uma espécie de organismo auxiliar da atividade de ensino ou de socialização, moralização e civilização dos estudantes, bem como de aproximação da escola com a família. (PETRY, 2013, p. 101).

Na Figura 5, é possível visualizar a capa e a contracapa de uma edição do jornal, intitulado “O Estudante”, publicado no ano de 1962. Pela imagem da capa já é possível trazer algumas representações internalizadas pelos alunos acerca do que é, efetivamente, ser um estudante. No desenho, a menina

⁶¹ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

aparece com os cabelos bem penteados, presos por um laço de fita, vestida com uma bonita roupa, asseada e com os “olhos nos livros” – muito do que foi representado pelos professores nas respostas aos questionários. Na contracapa, pode-se observar o nome do Grupo Escolar, a identificação da equipe da diretoria do jornal, diretor, gerente, repórteres e secretário, bem como a data e local de produção.

Figura 5 - Capa e contracapa do jornal “O Estudante”, edição de 1962



Fonte: E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR (1962, p. 1-2). Disponível em: Acervo Digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC).

Foi possível localizar um total de vinte e dois exemplares desse jornal⁶² no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina, e, em sua

⁶²Alguns dos jornais não têm a data de produção identificada, mas infere-se que sejam de antes de 1971, pois ainda referem-se à instituição como Grupo Escolar e não como Escola Básica.

maioria, as capas são ilustradas. Por meio do Relatório das atividades dessa associação, produzido no ano de 1965, identificou-se a data de sua fundação, dia 15 de fevereiro de 1948 (E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR, 1965, p. 2), no entanto, não foram localizados jornais referentes a esse período. Os documentos disponíveis são datados desde o ano 1959, quando a instituição ainda era classificada como Grupo Escolar, até 1975, quando já era identificada por Escola Básica, após mudanças devido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692/71⁶³. Em alguns dos jornais não foi possível identificar a data de publicação, mas infere-se que todos os que estão sem a identificação da data tenham sido escritos antes do ano de 1971, pois se referem à instituição como Grupo Escolar e não como Escola de Educação Básica. .

Verificou-se, assim como consta nas notas disponíveis no site do CEMESSC e no Relatório supracitado, que as páginas dos jornais possuíam textos, ilustrações e gravuras de diversos temas (dia das mães, homenagens aos aniversariantes, redações, notícias, descrições do prédio escolar, atividades escolares, etc.), produzidos pelos próprios alunos.

O exemplar correspondente ao ano de 1969 apresenta um conteúdo que demonstra a valorização do progresso do ser humano no século XX, apesar de também demonstrar o reconhecimento de problemas como a guerra e a miséria, os quais deveriam ser combatidos. Nesse sentido, há diversas passagens em que os alunos destacam o seu “vir-a-ser”, entendendo que as crianças são os “futuros homens de amanhã”. E, em consonância com esses pensamentos, um aluno do 5º ano escreve que a preocupação deveria ser a de

Estudar para aprender e contribuir para o progresso de nosso grande Brasil. O estudo

⁶³ A Lei 5.692/71 modificou alguns aspectos no ensino primário, como por exemplo, estendeu a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e uniu o ensino primário ao ensino ginásial.

deverá nos promover [e] nos desenvolver os dons a inteligência para que pos[s]amos trabalhar com isto e melhorar a situação de nosso Brasil atual. O estudante deve vir para a aula com a finalidade de aprender para construir um bom futuro para si e infalivelmente para seus colegas também progridem (*sic*). Cada pessoa deve colaborar para o progresso dos outros. As inovações que estão feitas no ensino são pequenas esperanças para o Brasil de amanhã (E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR, 1969, p. 8).

Ainda nessa edição do jornal estudantil, há um espaço de destaque para a prática de leitura, justificada tanto pelo prazer por ela proporcionado, quanto pelas possibilidades de esclarecimentos de questões do cotidiano. Além disso, chama-se atenção para uma redação, escrita por uma aluna também do 5º ano, intitulada de “O Bom Aluno”. Essa redação (Figura 6) apresenta um conteúdo que se relaciona em grande parte com as discussões realizadas até então no presente trabalho.

Figura 6 - Redação produzida por aluna do 5º ano do G.E. Manoel Gomes Baltazar

GRUPEHME
INSTITUTO PERMANENTE DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

O Bom Aluno

I título desta redação levam-me a fazer as seguintes perguntas: Somente os rapazes inteligentes e que podem ser os melhores alunos do ano? Podemos admitir que o melhor aluno deve ser o mais rico ou mais inteligente de todos? Sempre pensando no; depois de muita reflexão sobre o assunto e que resolveu dar a seguinte resposta, para mim não deixa de ser bem acertado...

Todos os rapazes que tiveram boas notas podem ser considerados os melhores alunos. Só porque o que faz o bom aluno não são essas qualidades mas a vontade pela conquista de um caráter forte e ao mesmo tempo generoso.

Para mim guarda uma grande estima daquelas colegas que ajudam aos outros, se esforçam para serem as que vivem aquela graça de cultura que muitas vezes renuncia aos próprios interesses para auxiliar os outros. O que faz o bom aluno não é o professor mas sim o aluno, porque, o aluno deve se esforçar para ser e conseguir no fim do ano fazer um fim com seus colegas e ser feliz encantando-se no todo os anos juntos.

Alvany dos Santos
5º ano

GRUPEHME
INSTITUTO PERMANENTE DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

CEMESSC
Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina

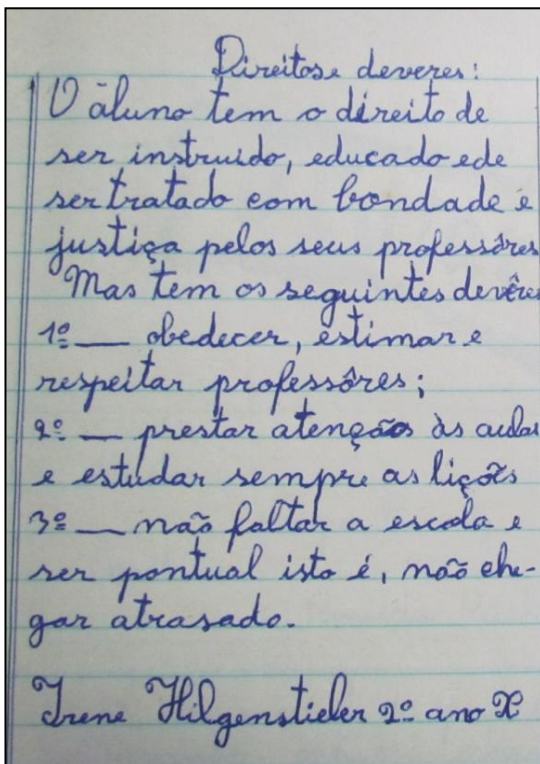


Fonte: E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR (1969, p. 15-16).
 Disponível em: Acervo Digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC).

Nas primeiras linhas, a menina deseja entender se apenas os “rapazes mais inteligentes é que podem ser os melhores alunos do ano” e, ao longo de seu texto, explica seu ponto de vista. A redação dessa menina é bastante emblemática no sentido que consegue passar ao leitor o que significava e a importância de ser o bom aluno. A relevância de ser um exemplo para os demais, de auxiliar para que os colegas também atinjam o grau de cultura, mencionados pela aluna, faz lembrar os preceitos anunciados por Durkheim (2008, p. 72), de que “Agir moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo”, ou seja, para o autor, é necessário ser solidário a uma sociedade, a um ideal coletivo. E isso, pelo que se observa nas fontes localizadas, era reforçado para os alunos como algo a ser realizado.

Outro exemplo que se traz agora é o da produção de uma aluna do segundo ano primário, publicada em uma sessão do jornal “O Catarinense”, um jornal escolar “tri-mensal” do Grupo Escolar Professora Marta Tavares (Figura 7). Na versão correspondente aos meses de março, abril e maio do ano de 1963, a aluna apresenta os direitos e deveres de um aluno, dentre os quais estão a pontualidade e a frequência às aulas. Percebe-se, por meio dessas duas produções, que desejando atingir e corresponder à hierarquia estabelecida em sala de aula e na escola, os alunos demonstram um esforço para adaptarem-se de forma adequada ao ponto de vista do professor e/ou da escola de modo geral, que se preocupa com suas performances.

Figura 7 - Direitos e deveres dos alunos



Fonte: G.E. PROF. MARTA TAVARES (1963,p. 6). Disponível em: Acervo E.E.B. Prof.ª Marta Tavares.

A leitura de páginas desses jornais, tanto do Grupo Escolar Professora Marta Tavares, quanto do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar, abre espaço para que se possa imaginar que antes de ser divulgada na escola, a produção dos alunos passava por um trabalho de revisão e quem sabe até de supervisão por parte de professores, tendo em vista o cuidado lançado à forma e ao conteúdo disponível.

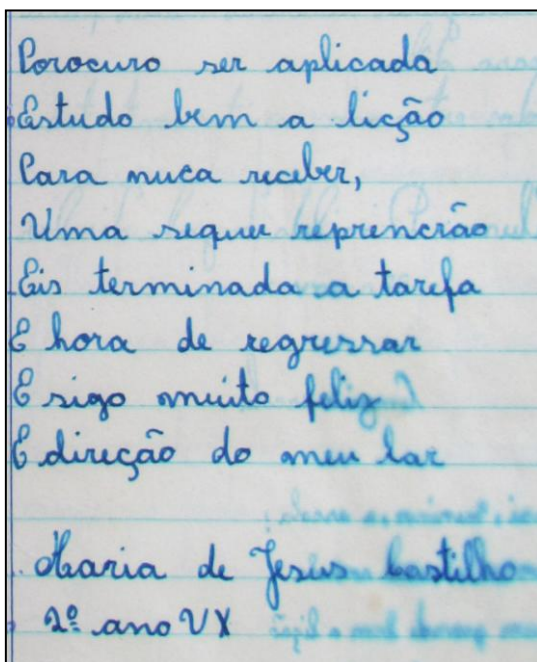
Conforme disponível nas indicações presentes nas instruções aprovadas pelo Decreto n. 2.991, todo trabalho produzido para o jornal escolar, “embora necessite sofrer a

censura do professor, nem por isso, deve perder o cunho ‘originalidade’”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 7). Nesse sentido, é importante levar em consideração que as representações presentes nesses documentos não devem ser analisadas de forma simplista, apesar de identificar a autoria das crianças, é necessário perceber outros elementos que estão em jogo no momento da confecção de suas produções, como por exemplo, para quem estavam escrevendo e com quais objetivos.

Por essa razão, entende-se que muito do que ali está escrito não seja necessariamente o que as crianças praticavam, mas os discursos que acreditavam que seriam aprovados ao serem lidos pelos professores, diretores e inspetores escolares (que também recebiam uma cópia do jornal). Dessa maneira, observa-se que não era apenas a escola que desenvolvia estratégias para reforçar e garantir a formação de “bons alunos”, mas que a busca por se adequar aos modelos valorizados pela instituição escolar também partia de muitos estudantes, que, agiam de forma a serem reconhecidos por suas atitudes e produções, ou para não serem repreendidos de alguma maneira.

A Figura 8 traz a imagem de um recorte de produção de uma criança do segundo ano, presente na mesma edição do jornal “O Catarinense” do ano de 1963, ao qual se fez referência anteriormente. No poema, intitulado “Meu Dever”, a aluna apresenta sua rotina diária, desde a ida para o Grupo Escolar, pela manhã, até a volta para casa e destaca o quanto ter colegas estudiosos e disciplinados a motivava e alegrava diariamente a ir para a escola. Nesse escrito, de modo específico, é dado a entender que o mérito pessoal é derivado da aplicação e do interesse pelos estudos, o que se aproxima das respostas fornecidas nos questionários que fazem parte da amostragem desta pesquisa.

Figura 8 - Produção de aluna em jornal



Fonte: G.E. PROF. MARTA TAVARES (1963,p. 2). Disponível em: Acervo E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

A partir das expressões expostas algumas inquietações surgiram: será que o texto foi escrito pelos alunos, somente, ou teve apoio de professores? As reflexões partiram de alguma discussão prévia realizada na sala de aula ou as práticas desenvolvidas na instituição foram suficientes para que eles elaborassem essa teoria de que “o que faz o bom aluno não é o professor, mas sim o aluno”? Qualquer que tenha sido a motivação para a escrita, demonstra que essa era uma questão que afetava as práticas escolares e que influenciava em representações tanto dos docentes quanto dos discentes.

Além do contato com os jornais produzidos por estudantes, ao utilizar como base as respostas dos professores

ao questionário e os registros de práticas das escolas públicas primárias catarinenses foi possível compreender razões pelas quais havia espaço e tempo reservado para determinados “rituais” ou cerimoniais na escola. Em diversos registros que versavam sobre a realização de festas para comemoração de encerramento dos anos letivos, principalmente os convites, nos quais constava a programação das festas escolares, foram encontrados indícios de que havia momentos específicos nesses eventos para a premiação e assinatura nos chamados Livros de Honra pelos alunos que fossem dignos de distinção.

Essas solenidades, além de expressarem o desejo de estimular os estudantes por meio do exemplo, proporcionavam um espaço de destaque para aqueles que, em algum aspecto, se encaixavam no perfil buscado pelas escolas e atendiam às expectativas desses espaços. Entende-se que, ao menos em teoria, aqueles alunos considerados como “merecedores” de homenagens teriam um compromisso com essa posição conquistada no campo, para continuar fazendo jus ao posto ocupado. Para Bourdieu (1998, p. 106)

O verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside sem dúvida no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa.

Nas pesquisas realizadas também foram encontrados indícios em atas de reuniões pedagógicas de que a assinatura do livro de honra não seria apenas para aqueles que tivessem melhor aproveitamento nem os mais altos conceitos, mas sim para os mais comportados e assíduos. Cardoso da Silva (2014) ajuda a pensar, com base em sua pesquisa e ao citar práticas realizadas em grupos escolares de outros estados como São Paulo e Minas Gerais, que apesar desses espaços de homenagens em festividades escolares, assim como os

trabalhos publicados pelos alunos em jornais, destacarem o mérito via comportamento, frequência e empenho, “os momentos de exibição pública do aproveitamento escolar aconteciam mesmo no fim do ano, com a realização dos exames finais e da festa de encerramento” (p. 106, *grifos meus*).

Compreende-se que a relação existente entre objetos e práticas é um aspecto constituinte de uma cultura escolar e material, por esta razão, os registros empíricos que demonstram a prática de assinaturas em Livros de Honra auxiliam na discussão acerca da conquista de um “sucesso” no percurso escolar auxiliado pela adequação às regras e *habitus* escolares.

Ao tomar por inspiração os questionamentos que surgiram a partir do contato com textos de Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (2008) compreende-se que as classificações e comparações entre os alunos com o objetivo de escolher e valorizar os “melhores” entre eles se baseiam em uma imagem idealizada de estudante. Dessa forma, os discursos e práticas meritocráticas reforçados nas escolas estão relacionados a uma violência simbólica, que se camufla em uma suposta justiça por meio de certos rituais, desconsiderando as possíveis diferenças entre as crianças.

É importante lembrar que tanto neste capítulo quanto em todo trabalho, entende-se que as infâncias são múltiplas e que cada lugar, cada experiência, são vividos e sentidos de forma singular. Pensando a partir dessa perspectiva, ao tentar compreender o jogo formado nos ritos realizados em festividades, para entrega de objetos como formas de premiar por atitudes consideradas positivas (seja pela assiduidade, pelo comportamento, etc.), ou, por exemplo, em recados que são mandados para os pais, encontrados nos livros de avisos, nos quais são consagradas ou reprimidas determinadas atitudes, vai-se de encontro a concepções que compreendem a escola, os professores e suas práticas como neutros, entendendo que a instituição escolar, por meio de suas ações pedagógicas, exerce

uma violência simbólica por impor um arbitrário cultural (Bourdieu & Passeron, 2008).

O conceito de violência simbólica aparece como foco na primeira parte de “A Reprodução” (2008), mas também é alvo de reflexões em outros momentos nas obras de Pierre Bourdieu. No livro “A dominação masculina” (2014), por exemplo, ela é caracterizada como uma violência “doce”, quase invisível que acaba dissimulando as relações de força e participando na manutenção de uma forma arbitrária de poder que influi nas classificações e formas de visão do mundo (KINCHESCKI; GRIMM; SOSSAI, 2015). Recorrendo às palavras de Pierre Bourdieu & Passeron em “A Reprodução” (2008, p. 25), entende-se que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Para os autores a ação pedagógica exercida nas escolas é expressa por uma violência simbólica que busca inculcar um arbitrário cultural. Argumentam ainda que, por não tratar a todos de forma igualitária, já que nem todos possuem as mesmas oportunidades de alcançar um resultado positivo, a educação e as ações pedagógicas não podem ser consideradas neutras.

Conforme afirma Luani de Liz Souza e Lislely Canola Treis Teixeira (s/d)⁶⁴, diversos elementos da escola como, por exemplo, o mobiliário, a palmatória, os prêmios, os quadros e

⁶⁴ SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lislely Canola Treis (s/d). A HONRA ESCOLAR: MEMÓRIA MATERIAL DA ESCOLA. Artigo aceito para publicação e em edição pela Revista História da Educação – ASPHE, (no prelo).

livros de honra colaboram para formar e corroborar um modelo de comportamento sobre o que é ser aluno.

Na cultura material escolar podemos encontrar diversas referências de estruturação da clivagem de um *habitus* escolar almejado pelo sistema educacional. Os dispositivos de emulação disciplinar, como o Livro, transvestem-se de um aparato de reconhecimento e de notoriedade do aluno vinculados diretamente com a disciplinarização (SOUZA; TEIXEIRA, s/d, p. 5).

Nas palavras das autoras, “classificar os sujeitos do saber vincula-os a um certo poder, nesse caso o do reconhecimento” (SOUZA; TEIXEIRA, s/d, p. 8). Nesse sentido, a prática de assinar um documento tal qual o Livro de Honra é uma ação que separa hierarquicamente os alunos, reforçando que é possível relacionar o estado de saber com o de poder. Souza & Teixeira (s/d) destacam ainda que cada contexto e época possuem lógicas diferenciadas, por essa razão, os critérios definidos para se premiar ou punir os estudantes também se alteram com base nas especificidades de cada instituição escolar e sua cultura, apesar de existir uma prescrição legal que embase as práticas desenvolvidas nesses espaços.

A materialidade dos Livros de Honra do Grupo Escolar Lauro Muller e o do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar, com suas ilustrações e assinaturas, atesta justamente para essas especificidades. O primeiro tem seu termo de abertura datado em 1914⁶⁵, satisfazendo o artigo nº 197 do *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina*⁶⁶ e o último

⁶⁵ Apesar do termo de abertura registrar o ano de 1914, a primeira assinatura é datada de 1918.

⁶⁶ A regulamentação citada, presente na página 51 do referido regimento, é a seguinte: “Art. 196 – O elogio perante todos os alumnos do

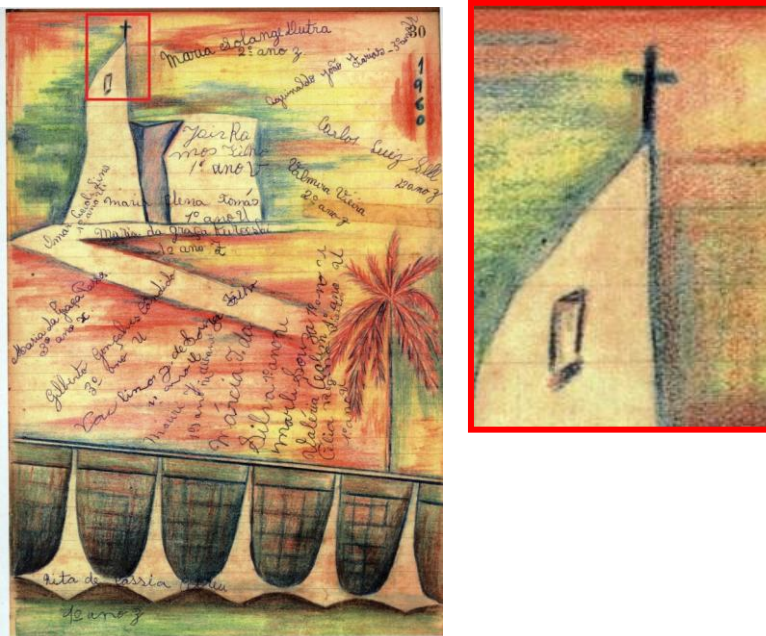
registro de assinaturas no ano de 1972, enquanto o segundo foi criado em 1959 e utilizado até o ano de 2005.

Os desenhos presentes nesses materiais demonstram intencionalidades presentes em cada uma das instituições ao homenagear seus alunos. Ao analisar o Livro de Honra do Grupo Escolar Lauro Muller⁶⁷, a princípio não foram identificadas ilustrações que representassem questões religiosas, havia uma predominância de temas florais ou que estivessem relacionados a questões patrióticas ou fazeres escolares. Assim como Souza e Teixeira (s/d, p. 16) “identifica-se que o tema floral vai de 1928 a 1941 e que de 1942 até 1951 os temas estão mais relacionados a emblemas patrióticos ou símbolos dos compromissos de honra escolar”. De 1951 em diante, foi possível perceber uma variação temática, entre as flores, uma espécie de brasão de honra ao mérito, estrelas e uma ilustração de alunos uniformizados segurando um caderno. Todavia, chamou atenção o fato de, mesmo que quase escondido em meio a diversas páginas que destacavam outras questões, um crucifixo estar presente no espaço de assinaturas do ano de 1960, aparentemente representando o que seria uma igreja, símbolo de uma religiosidade (Figura 9).

estabelecimento, será feito quando, além das notas ótimas de comportamento e de aplicação, ainda o aluno apresentar o boletim do trimestre sem uma só falta, retirada e marca tarde”, “Art. 197 – O aluno que apresentar o boletim nos termos do artigo antecedente, durante dois trimestres ainda terá direito á inscrição do seu nome no livro de honra para os alumnos (art. 99).”

⁶⁷ Este livro encontra-se disponível no Repositório Digital do blog criado pelo Grupo de Pesquisa Objetos da Escola, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Esse projeto visa divulgar, interagir e dialogar sobre a temática da cultura material escolar e pode ser acessado pelo endereço www.seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br.

Figura 9 - Símbolo religioso no Livro de Honra do G.E. Lauro Müller



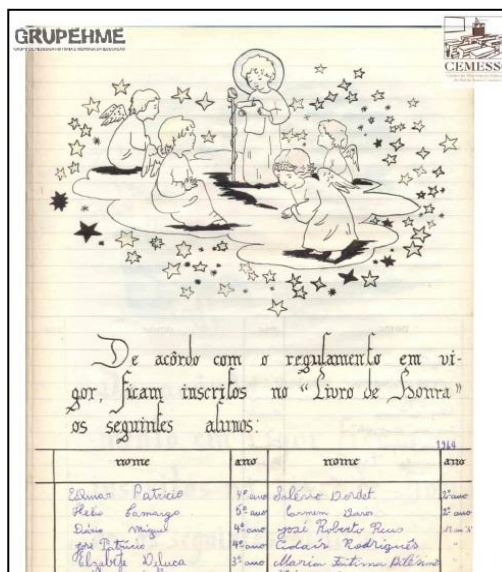
Fonte: GRUPO ESCOLAR LAURO MULLER, (1912-1972, p. 30).
Disponível em: Repositório Digital do Grupo Objetos da Escola.

Diferentemente, nas páginas do Livro de Honra do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar, localizou-se em grande quantidade símbolos voltados à religiosidade, em particular, à religião católica. Mas, porque essa diferença entre esses dois estabelecimentos? Seria o Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar uma instituição confessional?

Segundo Moraes (2008, p. 22) “embora contasse com a presença das religiosas vinculadas à Congregação de Santa Catarina ou à paróquia de Maracajá e também professores católicos leigos, o educandário não era paroquial nem confessional”, para o autor o grupo, apesar de depender de órgãos estaduais, divulgava saberes católicos e proclamava

uma devoção à Igreja Católica⁶⁸. Imagens de anjos no céu (Figura 10), anjos da guarda acompanhando as crianças em sala de aula e símbolos como o cálice, dividem espaço com outras ilustrações, como, por exemplo, a de um mapa do Brasil com um livro em seu interior.

Figura 10 - Livro de Honra do G.E. Manoel Gomes Baltazar



Fonte: E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR (1959-2005, p. 12).

Disponível em: Acervo Digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC).

⁶⁸ Para maiores informações acerca de um imaginário católico presente no Grupo Escolar Manoel Gomes de Baltazar, indica-se a dissertação de mestrado defendida em 2008 na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, de autoria de Lúcio Vânio Moraes, intitulada “Memória escolar e campo religioso: identidade e imaginário católico na Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar em Maracajá – SC (1959-1976), orientada pelo professor Dr. Gladir da Silva Cabral.

A abertura do Livro de Honra, conforme já mencionado, se deu em dezembro de 1959, ano em que uma Irmã, Leonis Coimbra passou a ser diretora da instituição, coordenando-a até o ano de 1973 (MORAES, 2008). Contudo, para o autor, os traços de religiosidade são anteriores a esse momento na instituição, aparecendo mesmo quando ainda funcionava como Escola Mista Desdobrada de Morretes, entre 1932 e 1954. Em entrevista realizada por Moraes (2008) ao Sr. Otávio Munir Bacha (que foi inspetor escolar dessa instituição), o entrevistado afirmou que o Livro de Honra existia para registrar os nomes dos alunos exemplares, com bons comportamentos. Em suas memórias, era escolhida uma classe de cada série (a mais comportada) para assiná-lo em um dia festivo.

Moraes (2008) localizou também em suas pesquisas o Livro Negro do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar identificando ainda que, com três assinaturas nesse livro – que tem registros do ano 1961 a 1971 –, o estudante deveria ser expulso da escola, o que causava medo em muitos alunos, que eram punidos principalmente por “desobediência grave e pertinaz, brigas com os colegas, prejuízos ao estabelecimento, palavrão (vocabulário pornográfico e blasfemo – “Diabo”, “demônio” e outros) diante da professora, piadas imorais na aula, ofensa grave ao professor” (MORAES, 2008, p. 209).

De acordo com os artigos 203, 204 e 205, presentes no *Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina*, aprovado pelo Decreto n. 3.735/1946, eram legítimas nesse período penalidades como: admoestações, notas más, repreensão e comunicação aos responsáveis, suspensão de 1 a 5 dias e, por último, exclusão definitiva. Sendo que as notas más, repreensões, suspensões e exclusões deveriam ser registradas em um livro destinado para esse fim, qual seja, o livro de penas (SANTA CATARINA, 1946b).

Dessa maneira, pode-se pensar que tanto os Livros de Honra quanto os Livros de Penas (ou Livros Negros) carregam e dão sustentação a valores sociais e morais que são desejados pela escola, como por exemplo, a junção entre a identidade do aluno com a identidade do coletivo, que busca “homogeneizar e disciplinar as diferenças” (SOUZA; TEIXEIRA, s/d, p. 11) e, para tanto, o Livro de Honra seria importante para mapear os sujeitos dignos de honra e mérito nas instituições escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio.
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito,
 porque gostava de carregar água na peneira
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.

Manoel de Barros⁶⁹

O processo de escrita do trabalho de dissertação de mestrado, muitas vezes pode fazer com que o pesquisador ache que, assim como o menino do poema de Manoel de Barros, ele está tentando “carregar água na peneira”. Afirma-se isso, pois para produzir as considerações e reflexões registradas no papel, foi necessário estudar, analisar e selecionar o que poderia ou não fazer parte deste documento, de acordo com a problemática e os objetivos pensados e anunciados na introdução. Faz-se analogia à “água na peneira”, por compreender que as escolhas efetuadas, de certa maneira, fazem surgir sensações de que há elementos escapando, deixando de ser investigados. Contudo, por opção ou pelos mais diversos motivos, eles não necessariamente ficaram de fora porque não “cabiam” aqui, mas porque a escrita, assim como a pesquisa, sempre pode ser aprofundada e analisada por distintas perspectivas e é preciso fazer escolhas.

Para atender ao objetivo geral, *compreender a construção da ideia do que é "ser aluno" a partir de representações de professores aposentadas de escolas públicas primárias catarinenses*, o trabalho foi organizado em diferentes

⁶⁹ Poema intitulado “O menino que carregava água na peneira”, de autoria de Manoel de Barros. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros>>. Acesso em 9 jul. 2015.

etapas, entre elas a primeira envolvia a leitura e seleção das fontes que seriam analisadas e o estudo de conceitos que guiariam as pesquisas.

O acesso às representações de professores aposentados deu-se por meio do contato com questionários produzidos e coletados em ações do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPEFESC, mais especificamente pelo projeto de pesquisa *Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina*, coordenado⁷⁰ pela prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle.

A partir das respostas dos professores para duas questões principais⁷¹, presentes no bloco “experiência pedagógica”, foram formuladas seis dimensões que conduziram as investigações. São elas: a) cognitiva; b) comportamental; c) estrutura educacional (questões docentes, administrativas e materiais); d) estrutura e apoio familiar; e) empenho estudantil; f) outros.

Destaca-se a pertinência de utilizar questionários como fontes de pesquisas na área da História da Educação, por perceber, com base nos documentos investigados, a abrangência dos dados e o potencial que possuem para o desenvolvimento de análises que permitam entender um pouco mais sobre as representações docentes.

Contudo, é importante mencionar que o contato com outras fontes, que contém registros de práticas desenvolvidas

⁷⁰ Projeto intitulado “*Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*”, posteriormente renovado e intitulado “*Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina*”.

⁷¹ Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno” e “Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar”.

em instituições públicas primárias catarinenses entre 1940 e 1970 e “documentos oficiais”, ajudou para apurar as reflexões, trazendo à tona outros elementos que, talvez, não fossem pensados pela pesquisadora apenas com base no contato com as memórias docentes.

Para construir um entendimento acerca do que é “ser aluno” a partir de representações docentes, o trabalho foi organizado de forma que, primeiramente, o leitor fosse situado sobre quais seriam os olhares lançados para as fontes, destacando aquele que compreende, pautado em leituras de textos escritos por Pierre Bourdieu, que as maneiras de ver e de agir no mundo são produtos, tanto de questões objetivas, quanto subjetivas e que, portanto, os conceitos não poderiam ser tratados isoladamente.

Além disso, buscou-se contextualizar de forma breve o período que se propôs analisar (1940-1970), um período no qual, ao menos nos discursos educacionais, havia uma grande preocupação em garantir o acesso ao ensino primário para o maior número de pessoas possível, levando em consideração que, como afirma Valle (2015), o Brasil tem sua história caracterizada por uma distribuição desigual das oportunidades. Contudo, destacou-se que uma seleção temporal como essa não poderia ser analisada como se fosse homogênea, tendo em vista que cada período possui suas especificidades.

Ao analisar as dimensões criadas para organizar as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, foram percebidas recorrências de algumas expressões, enquanto outras quase não apareciam representadas nas escritas docentes, o que, de certa maneira, sinalizou para algumas percepções sobre o que é “ser aluno” e entre essas, foi notável o destaque para a necessidade do empenho e de um bom comportamento por parte dos estudantes. O que contribuiu para identificar certos elementos observados pela escola no momento de hierarquizar ou destacar de alguma forma seus estudantes.

Catani e Gallego (2009) argumentam que as práticas de avaliação dos alunos nas escolas muitas vezes ajudam a formar “disposições férteis ou estéreis para com áreas de conhecimento e disciplinas” (p. 12), além de se constituírem em um dos “mecanismos legitimadores não só do sucesso, mas também do fracasso escolar tendo, muitas vezes, o poder de conformar e direcionar o ‘destino’ dos alunos” (CATANI; GALEGO, 2009, p. 15).

Dessa forma, estudar os contextos educacionais entre os anos 1940 e 1970 à luz das representações docentes registradas nos questionários, possibilitou problematizar o porquê de não serem considerados apenas motivos relacionados à assimilação de conteúdos escolares para classificar um aluno como bom ou ruim na educação e serem também levadas em conta outras dimensões, como a estrutura familiar, o espaço escolar e o comprometimento profissional/vocacional nas avaliações dos estudantes.

Percebeu-se, por meio dos estudos desenvolvidos, que os sentidos atribuídos pelos professores para determinadas temáticas não surgem aleatoriamente, eles são construídos por meio de uma circulação de ideias e valores que perpassam a formação e as práticas pedagógicas. Nessa direção, concorda-se com Catani e Gallego (2009, p. 17), quando afirmam que

O reconhecimento dessas várias alternativas acena para a complexidade das questões envolvidas pelas práticas escolares de avaliação e para a necessidade de compreendê-las de maneira integrada.

Essa complexidade envolve também a necessidade de serem cultivados novos *habitus* nas crianças, que, na medida em que ingressam no espaço escolar passam a ser alunos e, portanto, devem agir como tal.

Ao se levar em consideração desejos e objetivos como, por exemplo, a modernização e o progresso da sociedade, os

quais atravessam o período estudado nesta dissertação, passou-se a perceber que a necessidade de preparar agentes para exercer determinada função no campo, seja àquela com maiores ou menores privilégios, está relacionada a determinadas práticas e ideais, entre eles o ideal meritocrático. Esse ideal embasa a educação nacional desde, pelo menos, a década de 1930, estabelecendo uma relação direta entre o mérito escolar e o mérito pessoal, o que pode ter auxiliado a construir expectativas com relação à escola como um espaço fortemente responsável para possibilitar a mobilidade e uma “justiça” social.

Pensando nessas questões, foi importante visualizar Santa Catarina como um estado integrante do quadro de modernização da sociedade brasileira no decorrer do período aqui estudado. Um estado que, apesar de ainda lutar contra o analfabetismo que estava longe de ser extinto, valorizava e pensava na necessidade de organizar a sociedade racionalmente e em formar cidadãos autônomos e bem preparados para exercerem seus papéis quando adultos. Esse contexto, de certa forma, influenciava nas práticas desenvolvidas em diferentes escolas catarinenses, as quais buscavam construir e reforçar certos sentidos sobre o que é “ser aluno”.

Portanto, buscou-se problematizar o espaço escolar como um ambiente de (trans)formação das crianças em alunos, comprometidos, comportados e estudiosos. Para isso, verificou-se, por meio dos discursos docentes, a necessidade de que a escola estivesse devidamente preparada, com ambiente adequado, professores competentes e familiares dedicados em contribuir para o possível êxito escolar.

Nessa direção, é importante perceber o papel atribuído à escola e sua *estrutura* (corpo docente, qualidade administrativa e material), uma dimensão que ganha considerável força nas representações dos professores quando questionados acerca de fatores responsáveis pelo sucesso dos alunos. Reforça-se, portanto, o entendimento de que com esses fatores o caminho

estaria pronto para que os alunos, com uma “dose” suficiente de força de vontade e esforço, atingissem boas notas e resultados satisfatórios, sem isentar a responsabilidade da instituição escolar.

Assim, discorreu-se sobre algumas estratégias desenvolvidas em grupos escolares com vistas a estimular que os alunos se comportassem adequadamente e agissem de acordo com um *habitus* estudantil. Entre essas estratégias, destacou-se a realização de solenidades que buscavam estimular os estudantes por meio do exemplo para que continuassem agindo de forma compatível com suas posições de alunos, assim como o uso de materialidades como o Livro de Honra e o Livro Negro com o intuito de valorizar os ideais desejados pela escola, distinguindo para homogeneizar. Contudo, observou-se que as estratégias não eram desenvolvidas apenas pelas instituições educativas, mas também partiam de estudantes, que se comportavam de forma a serem reconhecidos ou, simplesmente, não serem repreendidos por alguma atitude considerada errada ou inadequada.

Cabe enfatizar aqui que o estudo da noção de *habitus* permitiu “despertar” um entendimento de que é preciso tentar manter distância de visões duais quando se busca compreender os pontos de vistas dos agentes que fazem parte do cotidiano escolar. As formas com que as pessoas compreendem o mundo e comportam-se na sociedade são produzidas socialmente e este trabalho possibilitou refletir acerca da legitimação de alguns aspectos presentes na escola pública primária catarinense que contribuem para reforçar ideias meritocráticos.

Avalia-se que a experiência de produção deste trabalho foi muito positiva, o processo de pesquisa suscitou inúmeros questionamentos e, em consequência deles, a produção de conhecimentos. Chegou o momento de colocar um “ponto final” neste texto, pois a etapa do mestrado está atingindo seu fim, entretanto o desejo é de que este trabalho não se encerre

com o “ponto final”, mas abra caminho para novas discussões e representações sobre a educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Raquel de. **A série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em Lourenço Filho**. 2009. 259 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93051>>.

Acesso em: 8 jul. 2015.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios; et al. Educação, história e cultura escolar: a pesquisa como processo formativo do estudante de (Pós) Graduação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2 ed., 2013. p. 69-103.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no nacional- desenvolvimentismo (1930-1964).

Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, ago. 2006. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

ARAGÃO, Milena. Castigos escolares oitocentistas: Alinhavando discursos, legislações e práticas. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá-MT. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, Cuiabá, 2013. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas

e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 7-36, mai/ago., 2012.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>> Acesso em: 8 jul. 2015.

ARÓSTEGUI, Julio. História e historiografia: os fundamentos. In: AROSTÉGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Tradução: André Dore. Bauru/SP: Edusc, 2006. p. 23-96.

BENCOSTTA, Marcus Levy. A noção de cultura material escolar em debate no campo de investigação da história da educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Orgs.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 21-34.

BESEN, Danielly Samara. **Entre rigidez e flexibilidade legal: os impactos das exigências de escolaridade sobre a identidade profissional dos professores primários em Santa Catarina (1950-1980)**. 2011. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95340>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, Carlos Garcia (org.). **As funções ideológicas da escola: educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 30- 67.

BORBA, Raquel Farias de. **A EEB João dos Santos Areão em Santa Rosa do Sul (SC): entre punir e disciplinar (1940-1970)**. 2012. 102 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100926>> .
Acesso em: 8 jul. 2015.

BOUCAULLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura Material. In: **Enciclopédia Einaudi**. v. 16. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989. P; 11-47. Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br>>.
Acesso em: 8 jul. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre, RS: ZOUK, 2008.

_____. **A dominação masculina**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 81-116.

_____. Ao leitor. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.) **A miséria do mundo** (Coord.). 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. p. 9-10.

_____. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.) **A miséria do mundo** (Coord.). 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 11-14.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.) **A miséria do mundo** (Coord.). 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c. p. 693-732.

_____. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. 1998. 348 fls. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=00135324>> . Acesso em: 8 jul. 2015.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 2014. 228 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/carolina_ribeiro_cardoso_da_silva.pdf> Acesso em: 8 jul. 2015.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices. São Luís: EdFUNC, 2007. 272p.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 95p.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2.ed. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

DALCIN, Talita Banck. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. 2005. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/38156>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

DANIEL, Lesiany Silveira. O Colégio Coração de Jesus e o Instituto de Educação de Florianópolis: Projetos de formação para as normalistas catarinenses nas primeiras décadas do século XX. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia – MG. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/455LezianyDaniel.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Intelectuais e projetos para a autonomização do campo educacional catarinense (anos 1930-1960). In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação Escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP-CE-UFSC, 2010. p. 119-138.

DAROS, Maria das Dores; VALLE, Ione Ribeiro; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Pesquisa e planejamento educacional nos anos 1960 em Santa Catarina: desenho de um

projeto escolar meritocrático. **Cadernos de Educação:** Faculdade de Educação UFPel. n. 42. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2161>>. Acesso em: 8 jul 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008. 119 p.

DURAND, Carlos Garcia. Apresentação. In: DURAND, Carlos Garcia (org.). **As funções ideológicas da escola:** educação e hegemonia de classe. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 7-27.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral.** Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ELI, Daniela. **“Cuidado com a ponteira”:** Memórias de castigos no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940-1975). 2014. 126 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129302/329916.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPARG da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.) **Objetos da Escola:** espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo Perspec.** [online]. v.14, n.2, p. 44-50, 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>. Acesso em: 8 jul. 2015.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues Fernandes. **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Escuta, 1994.

FIORI, Neide Almeida. Apresentação. In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; SCHÜEROFF, Dilce (Orgs.). **Memória Docente: Histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: UDESC Editora, 2010. p. 8-24.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975. 219p.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. ‘A palmatória era a sua vara de condão’: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira [et.al.]. **Modos de ler, formas de escrever – Estudos de História da leitura e escrita no Brasil**. Belo Horizonte; Autêntica, 1998. p. 117-142.

GASPARD DA SILVA; Vera Lucia; BESEN, Danielly Samara; MASUTTI, Marina Resende Pereira. Justiça, êxito e fracasso escolar: explorando a legislação do ensino de Santa Catarina – Brasil (1940-1980). In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPARD DA

SILVA, Vera Lucia; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação escolar e justiça social**. 2010. p. 71-93.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas –SP, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/641>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Sentidos da Profissão Docente**: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 333 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: < http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_12_2011_20.12.05.18e04ac160541c5bc181e7bbdc89eb84.pdf> . Acesso em: 8 jul. 2015.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. Materialidade escolar em cena: um pouco da produção na História da Educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luiz Vezlázquez (orgs.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 35-59.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SCHÜEROFF, Dilce (Orgs.). **Memória Docente**: Histórias de professores catarinenses (1890-1950). Florianópolis: UDESC Editora, 2010.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade

da força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 303-319.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 27-62.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação Econômica de Santa Catarina**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. 473 p.

GOULARTI FILHO, Alcides. Formação econômica de Santa Catarina: uma tentativa de síntese. In: MATTEI, Lauro; LINS, Hoyêdo Nunes (Orgs.). **A economia catarinense: cenários e perspectivas no início do século XXI**. Chapecó, SC: Argos, 2010. p. 29-62. 420p.

GREIVE VEIGA, Cynthia. Produção sócio-histórica da relação alunos e professores: alguns indicadores de análise. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 199-217.

GREIVE VEIGA, Cynthia. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: II Congresso de História da Educação de Minas Gerais. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. **Anais...** Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind->

nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.

KINCHESSKI, Ana Paula de Souza. A educação pelo exemplo: Reflexões a partir do Tratado “Princípios de Pedagogia”, de José Augusto Coelho. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: Matrizes Interpretativas e Internacionalização, 2015, Maringá. **Anais...** Maringá, 2015. p. 1- 15. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/a2f9c5b8cb1a01117ca1fa2147d120e6.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

KINCHESSKI, Ana Paula de Souza. Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-17. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/938-0.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

KINCHESSKI, Ana Paula de Souza; GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar. Escola, violência simbólica e meritocracia em grupos escolares do Sul de Santa Catarina: algumas reflexões a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e espaços em educação**. v. 8, n. 15, jan./abr. 2015. p. 245-256.

KINCHESSKI, Ana Paula de Souza; NEVES, Tainara Lemos das. Objetos da escola e preceitos higienistas: condutas no Grupo Escolar Lauro Müller. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Editora Insular, 2012, p. 129-147.

KREIMER, Roxana. **Historia del Mérito**. 2000. Disponível em: <<http://www.oocities.org/filosofialiteratura>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. “**Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida**”: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (Década de 1960). 2014. 391 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129377/329780.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 jul 2015.

MELO, Marilândes Mol Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. Representações do bom professor primário nas memórias de professores aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1970). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013, Cuiabá – MT. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/REPRESENTACOES%20DO%20BOM%20PROFESSOR%20PRIMARIO.pdf>> . Acesso em: 26 jul. 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. 320 p.

MOGARRO, Maria João. Memórias de Professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29197>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MORAES, Lúcio Vânio. **Memória escolar e campo religioso: identidade e imaginário católico na Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar em Maracajá – SC (1959-1976)**. 2008. 259 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2008. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000059/00005930.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

NIEHUES, Mariane Rocha. **Cultura escolar e a liga da bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970)**. 2014. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mariane-Rocha-Niehues.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000. 156 p.

OTTO, Franciele. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das “Ligas de Bondade” (1935-1950)**. 2012. 213 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-140719/pt-br.php>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

PANIZOLLO, Claudia. Patrimônio Cultural e História da Educação: reflexões investigativas acerca da escola republicana e seus materiais. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Orgs.). **A escola e**

seus artefatos culturais. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 81-105.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. vol. 6. São Paulo: T.A. Queiroz (3ª reimpressão), 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição:** a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952). 2013. 224 fls. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2013).

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. Cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1911-1935). **Revista Linhas.** v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1402/1474>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

RUSCHEL, Elizete; VALLE, Ione Ribeiro. Ideologia meritocrática e reflexão acadêmica: a contribuição da Revista Perspectiva do ced/ufsc (1983-2005). **Perspectiva.** Florianópolis, v. 28, n. 2, 649-675, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p649/18452>>. Acesso em: 8 jul 2015.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da Província de Mato Grosso). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval;

NASCIMENTO, Maria Isabel (Orgs.). **Navegando pela história da educação Brasileira**. Graf. FE: HISTEDBR, v.1, p. 1-14, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frame_s/artigo_086.html>. Acesso em: 03 set. 2014.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos da Silva. A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHÜEROFF, Dilce. **“Só continuei no magistério por amor, vocação”**: “ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940). 2009. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009.

SCHÜEROFF, Dilce. **Castigos Escolares no Ensino Primário Catarinense (1910-1940)**. 2006. 80 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/0000000000002/000002A7.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SILVA, Ana Claudia da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003, 177fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2003. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86555/198905.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SILVA, Katiene Nogueira da. **Do controle das paixões à maestria de si**: um estudo acerca das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista (1948-1978). 2011. 301 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/.../48/.../KATIENE_NOGUEIRA_DA_SILVA.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 168p.

SOUZA, Gizele de. Cultura material na escola primária paranaense: rituais e gestos de professores e autoridades de ensino na organização do cotidiano escolar no século XIX. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Orgs.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 61-79.

SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lisley Canola Treis. A honra escolar: memória material da escola. (s/d). (no prelo). Artigo aceito para publicação e em edição pela **Revista História da Educação - ASPHE**.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008. 319p.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico** (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VALLE, Ione Ribeiro et al. **Justiça na e pela escola: indícios empíricos e levantamento conceitual.** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, 2008. p. 1-14. Disponível em:
<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Historia_da_educacao/Trabalho/12_02_28_Justica_na_e_pela_escola__indicios_empiricos_e_levantamento_.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1^a a 4^a série.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003. 280p.

_____. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação Incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100008>>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e espaços em educação**. v. 8, n. 15, jan./abr. 2015. p. 121-132.

_____. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; DAROS, Maria das Dores (orgs.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: NUP, 2010. p. 19-48.

_____. **Memória Docente e Justiça Escolar**: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina. Projeto de Renovação de bolsa, 2011.

_____. Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 95-117.

VALLE, Ione Ribeiro; BESEN, Danielly Samara; SATO, Silvana Rodrigues de Souza. O ingresso no magistério catarinense (1950-1980): os concursos e a profissionalização docente. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória. **Anais Textos Completos...** Vitória: SBHE, 2011. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro; CATANI, Denice Barbara. Apresentação. Dossiê Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de OS HERDEIROS. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 4-12, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/index>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrónica de Investigación**

y **Docência (REID)**, jan. 2010, v. 3, p. 73-92. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art4.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: Da disciplina para o controle. In: XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, XIV. Porto Alegre. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 9-12.

WACQUANT, Loïc J. D.. Durkheim e Bourdieu: a base comum e suas fissuras. Tradução: Cibele Saliba Rizek. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 48, jul. 1997. p. 19-38. Disponível em: <<http://www.lcqribeiro.pro.br/wp-content/uploads/2011/03/Durkheim-e-Bourdieu-A-Base-Comum-e-suas-Fissuras1.pdf>> . Acesso em: 08 jul. 2015.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. Tradução: Sergio Lamarão. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 96, jul. 2013. p. 87-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2014.

WACQUANT, Loïc. Lendo o “capital” de Bourdieu. Tradução: Ana Paula Hey e Afrânio Mendes Catani. **Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 16, Jul./Dez., 2007, p. 37-62.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

E.E.B. ÂNGELO IZÉ. Livro Registro escolar: 1946-1958. [entre 1946 e 1958]. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Ângelo Izé: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1**. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em : < <https://www.unesc.net/cemessc> >. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. CASTRO ALVES. Relatório de atividades [1946-1955]. 1955. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Castro Alves: Documentos disponibilizados em 2010- v.1**. Criciúma, SC : GRUPEHME. Disponível em: < <https://www.unesc.net/cemessc> >. Acesso em : 11 jul. 2015.

_____. Relatório de atividades do Grupo Escolar Castro Alves. 1947. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Castro Alves: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1**. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em : < <https://www.unesc.net/cemessc> >. Acesso em : 11 jul. 2015.

_____. Relatório de atividades do Grupo Escolar Professor Davi do Amaral. 1943. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Castro Alves: Documentos disponibilizados em 2010- v.1**. Criciúma,

SC: GRUPEHME. Disponível em:
<<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. DOM JOAQUIM. Livro de Correspondência: [1936-1940/1942/1945-1953]. 1940. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Dom Joaquim**: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em:
<<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul 2015.

E.E.B. HERCÍLIO LUZ. Plano de Trabalho para 1950, impresso pela Secretaria de Justiça, Educação e Saúde de Santa Catarina. 1949. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Hercílio Luz**: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em:
<<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. MANOEL GOMES BALTAZAR. Jornal Escolar "O Estudante": [Déc. 1950, 1960, 1970]. 1962. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar**: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Relatório Jornal Escolar [1965-1969]. 1965. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar**: Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Relatório Jornal Escolar: [1965-1969]. 1969. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de**

Educação Básica Manoel Gomes Baltazar: Documentos disponibilizados em 2010- v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Livro de Honra ao Mérito. [1959-2005]. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar:** Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

E.E.B. PROFESSOR LAPAGESSE. Atas das reuniões pedagógicas. [entre 1942 e 1950]. 1943. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Professor Lapagesse:** Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul 2015.

E.E.B. PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS. Termo de Visitas I do Grupo Escolar Antônio João [entre 1946 e 1968]. 1951. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Professora Salete Scotti dos Santos:** Documentos disponibilizados em 2010 - v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Termo de Visitas I do Grupo Escolar Antônio João [entre 1946 e 1968]. 1953. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Professora Salete Scotti dos Santos:** Documentos disponibilizados em 2010- v.1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em : < <https://www.unesc.net/cemessc> >. Acesso em: 11 jul. 2015.

G.E. LAURO MULLER. **Livro de Honra**. Florianópolis. 1912-1972. Acervo: Museu da Escola Catarinense. Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

G.E. PROF. MARTA TAVARES. **Ata de Reuniões Círculo de Pais e Mestres**. Rio Negrinho, [1952-1971]. 1956. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Ata de Reuniões Círculo de Pais e Mestres**. Rio Negrinho, [1952-1971]. 1958. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Ata de Reuniões Círculo de Pais e Mestres**. Rio Negrinho, [1952-1971]. 1965. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Jornal “O Catarinense”**. Rio Negrinho, 1963. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Livro de avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares [1933-1940]**. Rio Negrinho, 1940. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

_____. **Livro para os avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares**. Rio Negrinho, 1943. Acervo: E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Censo Demográfico: Resultados gerais da amostra - 2010**. Rio de Janeiro, abril de 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SANTA CATARINA. **Decreto n° 3733**, de 12 de dezembro de 1946. Expede regulamento para o serviço de Inspeção escolar. Florianópolis, SC, 1946a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99634>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SANTA CATARINA. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. **Decreto n. 2991**, 28 de abril de 1944. 1944.

_____. Regimento Interno das Escolas Publicas Primarias. **Decreto n. 371**. 25 mar. 1908. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O Dia>, 1908. Acervo: Apesc

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. **Decreto n. 588**. 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911. Acervo: Apesc.

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. **Decreto n. 795**. 2 mai. 1914. Joynville: Typ. Boehm, 1914. Acervo: Apesc.

_____. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. **Decreto n. 3735**. 12 dez. 1946. Secretaria de Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação: 1946b. Acervo: Apesc.

ANEXO 1 - Modelo do questionário aplicado aos professores aposentados da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina



CONSELHO NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED

Florianópolis, inverno de 2011.

Caríssimos colegas Professoras e Professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, vocês são a memória viva da nossa educação escolar e os únicos que podem nos ajudar a recuperar e (re)construir sua história. Estamos felizes por poder contar com sua participação na realização desta Pesquisa, intitulada: “*Memória Docente: Os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*”. Solicitamos sua colaboração (e muita paciência) no preenchimento deste longo questionário, que procura abranger diferentes dimensões de sua trajetória escolar, de sua carreira profissional e de sua experiência pedagógica. Você não precisa limitar-se aos espaços previstos, podendo desenvolver suas considerações e relatar fatos não contemplados neste questionário.

Certos de poder contar com seu apoio, sua pronta colaboração e, sobretudo, com a sutileza de sua memória, agradecemos e nos colocamos a disposição para todos os esclarecimentos necessários.

1. Dados pessoais:

Sexo: F() M()	Ano de nascimento:	Cidade:	Estado:
Religião:		Origem étnica/racial:	
Estado civil:	Número de filhos:	Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:	
Grau de instrução de seu cônjuge:			Profissão:
Grau de instrução de seu pai:			Profissão:
Grau de instrução de sua mãe:			Profissão:

Onde você mora hoje? <input type="checkbox"/> Casa própria <input type="checkbox"/> Casa alugada <input type="checkbox"/> Casa de parente <input type="checkbox"/> Casa de amigos <input type="checkbox"/> Outros	
Qual?	
Ano em que se aposentou:	Escola:
Nível escolar em que atuava:	Disciplinas:

2. Trajetória Escolar:

Frequentou educação infantil? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Privada
Frequentou o ensino fundamental em escola: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Maior parte pública <input type="checkbox"/> Maior parte privada
Principal turno que frequentou: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno
Frequentou escola isolada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais séries?
Frequentou escola reunida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais séries?
Cursou Ginásio Normal? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Onde?

Fez exame de admissão? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quando?	
Reprovou em alguma série do ensino fundamental? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is) série(s):	
Ano em que concluiu o ensino fundamental:	Escola:
Enfrentou dificuldades para estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?	

Frequentou o ensino médio em escola: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Maior parte pública <input type="checkbox"/> Maior parte privada	
Curso:	
Cursou Escola Normal? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Onde?	
Principal turno que frequentou: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	
Reprovou em alguma série do ensino médio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is) série(s):	
Ano em que concluiu o ensino médio:	Escola e cidade:
Fez outro curso técnico de nível médio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is):	
Ano de conclusão do curso técnico:	Escola e cidade:
Fez supletivo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	
Fez cursinho pré-vestibular? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado	
Enfrentou dificuldades para estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?	
Fez curso superior? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Curso		Turno M, V, N	Ano de conclusão	Faculdade/Universidade
1°				
2°				
3°				
Fez cursos de pós-graduação? ()Sim ()Não				
Curso		Turno M, V, N	Ano de conclusão	Faculdade/Universidade
1°				
2°				
3°				
4°				

Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

--

3. Carreira Profissional:

Ano do 1º emprego:	Tipo de instituição:	Função:
Atuou como professor substituto? ()Sim ()Não	Nível:	Quanto tempo?
Disciplinas:		
Escolas:		
Atuou em escola particular? ()Sim ()Não	Nível:	Quanto tempo?
Disciplinas:		
Ano do ingresso no magistério estadual:		Escola:

Descreva abaixo detalhes de sua carreira profissional:

Educação	Quanto tempo?	Escolas	Séries	Disciplinas
Infantil				
1° Grau (1ª a 4ª série)				
1° Grau (5ª a 8ª série)				
2° Grau (Ensino Médio)				

Você exerceu alguma função de direção na escola? ()Sim ()Não		Qual(is):
Quanto tempo?	Escolas:	

Você exerceu alguma função nas esferas administrativas? ()Sim ()Não		Qual(is):
Quanto tempo?	Onde?	
Você atuou ou atua no ensino superior? ()Sim ()Não		Cursos:
Quanto tempo?	Instituições:	
Disciplinas:		

Cite ao menos cinco razões para a escolha do curso de formação para o magistério:

1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
4 ^a	
5 ^a	
6 ^a	

Seus pais participaram desta escolha? ()Sim ()Não	
Como?	
Alguém mais influenciou sua escolha? ()Sim ()Não	Quem?
Como?	
Seus pais participaram da sua formação profissional? ()Sim ()Não ()Em Parte	
Como e por quê?	
Você teve algum tipo de ajuda financeira externa a sua família para se formar no magistério (bolsa por exemplo)?	
Qual(is)?	

Cite ao menos cinco razões para ter permanecido no magistério:

1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	
6ª	

Você gostaria de ter exercido outra profissão? ()Sim ()Não	Qual?
Por quê?	
Você exerce ou exerceu outra atividade após a aposentadoria? ()Sim ()Não	
()Com remuneração ()Sem remuneração	Qual(is)?
Por quê?	
Você foi filiado a alguma associação (religiosa, comunitária, etc), sindicato ou partido político? ()Sim ()Não	
Qual(is)?	
Você recebeu títulos honoríficos ou premiações? ()Sim ()Não	
Qual(is)?	

--

Você poderá descrever aqui aspectos positivos e/ou negativos marcantes da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

--

4. Experiência Pedagógica:

Cite ao menos três aspectos:

	Mais gratificantes do magistério	Mais lamentáveis do magistério
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três características:

	Do bom professor	Do mau professor
1°		
2°		
3°		
4°		
5°		

Como um professor se torna competente? (assinale as cinco alternativas principais):

<input type="checkbox"/>	Graças ao curso de formação inicial	<input type="checkbox"/>	Graças aos cursos de capacitação
<input type="checkbox"/>	Graças à experiência em sala de aula	<input type="checkbox"/>	Graças ao seu esforço pessoal
<input type="checkbox"/>	Graças às trocas com os colegas	<input type="checkbox"/>	Graças aos recursos didáticos
<input type="checkbox"/>	Graças ao esforço dos dirigentes	<input type="checkbox"/>	Graças às novas tecnologias
Outros:			

Cite ao menos três características:

	Do bom aluno	Do mau aluno
1°		
2°		
3°		
4°		
5°		

Cite ao menos três dificuldades:

	Dos alunos na escola	Dos professores na escola
1°		
2°		
3°		
4°		
5°		

Cite ao menos três aspectos determinantes:

	Do sucesso escolar	Do fracasso escolar
1°		
2°		
3°		
4°		
5°		

Cite ao menos três aspectos relacionados à autonomia:

	Dos professores na sua escola	Dos alunos na sua escola
1°		
2°		
3°		
4°		

5°		
----	--	--

Como era a participação dos pais na sua escola? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a relação entre sua escola e a comunidade? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a relação entre sua escola e a igreja? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a relação entre escola e esferas administrativas? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a relação entre os profissionais da sua escola? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a relação com a direção da sua escola? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a relação professor/aluno na sua escola? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Havia serviço de supervisão ou de inspeção escolar na sua escola? Sim Não

Como funcionava?

Havia serviço de orientação educacional na sua escola? Sim Não

Como funcionava?

Como era a avaliação dos alunos na sua escola? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era a disciplina dos alunos na sua escola? Excelente Muito Boa Razoável Péssima

Justifique:

Como era o material didático da sua escola? Excelente Muito Bom Razoável Péssimo

Justifique:

Como era o espaço físico da sua escola? Excelente Muito Bom Razoável Péssimo

Justifique:

Sua escola adotava livros de registro (livro de honra, livro negro, livro de visitas...) Sim Não

Comente:

Sua escola adotava uniforme? Sim Não

Por quais razões?

Fale sobre as aulas de educação física na sua escola:

Fale sobre as aulas de religião (quem as ministrava e quais as suas finalidades):

Fale sobre as aulas de música ou outras atividades pedagógicas desenvolvidas na sua escola:

Fale sobre a merenda escolar servida na sua escola:

Fale sobre as comemorações cívicas de sua escola:

Você vivenciou situações de discriminação (racial, sexual, origem social, religiosa) na sua escola? Sim Não

Descreva-as:

Havia violência na escola ou contra a escola em sua época de atuação? Sim Não

Comente:

Como eram os programas de formação dos professores da rede estadual de Santa Catarina?

Excelentes Muito Bons Razoáveis Péssimos

Justifique:

Como era a administração da educação catarinense? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
Como era a escola pública de Santa Catarina? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
A escola catarinense <input type="checkbox"/> melhorou, <input type="checkbox"/> piorou ou <input type="checkbox"/> permaneceu igual?
Justifique:
Faça uma avaliação sobre a democratização da educação em Santa Catarina:

Que nota (de 1 a 10) você daria para a escola pública de Santa Catarina de sua época: ()
Justifique:
Que nota (de 1 a 10) você daria para a escola pública de Santa Catarina de hoje: ()
Justifique:
A escola pública, gratuita e laica de Santa Catarina cumpre suas responsabilidades com os catarinenses? () Sim () Não () Em parte
Justifique:
Que nota (de 1 a 10) você daria para a igualdade de oportunidades educacionais em Santa Catarina: ()
Justifique:
Você considera que a educação escolar catarinense tem sido justa? () Sim () Não () Em parte
Justifique:

Compare seu período de exercício no magistério com a escola pública de hoje:

Você poderá descrever aqui outros aspectos marcantes da sua experiência pedagógica não contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

Você se dispõe a responder uma entrevista e/ou a elaborar um memorial descritivo?

Sim Não

Você possui documentos, fotos ou outros materiais que poderia colocar a disposição desta pesquisa para reprodução?

Sim Não

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Considerando os termos da Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, esclareço que os dados coletados por esta Pesquisa serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos especificados no projeto e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle

Coordenadora do Projeto

Eu,

Declaro estar suficientemente esclarecido(a) e ter concordado voluntariamente em participar desta Pesquisa.

E-mail:

Telefone:

Endereço:

Local:

Data: / /2011.