



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTELA MARIS SARTORI MARTINI

MULHERES DESTINADAS AO ÊXITO:
Trajetórias Escolares e Profissionais de Ex-alunas do Curso
Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)

Florianópolis/SC

2011

ESTELA MARIS SARTORI MARTINI

MULHERES DESTINADAS AO ÊXITO:

**Trajetórias Escolares e Profissionais de Ex-alunas do Curso
Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: História da Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador:

Professor Dr. Norberto Dallabrida

Florianópolis/SC

2011

ESTELA MARIS SARTORI MARTINI

**MULHERES DESTINADAS AO ÊXITO:
Trajetórias Escolares e Profissionais de Ex-alunas do Curso Científico do
Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do
Título de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO

E aprovada na sua versão final em 24 de fevereiro de 2011, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Presidentes - Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC

Profª. Drª Maria Helena Camara Bastos
Membro - Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul- PUCRGS

Profª Drª. Beatriz T. Daudt Fischer
Membro - Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Profª. Drª. Gladys Mary Ghizoni Teive
Membro - Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC

Àqueles que me inspiraram a viver,
buscando ser sempre melhor,
Claudir, um grande companheiro,
Gabriela e Tiago, meus filhos.
Aos meus pais, Ires e Nercio.
Às melhores pessoas do mundo: **meus amigos.**

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de um trabalho coletivo, e só foi possível ser realizado com a colaboração das ex-alunas do curso científico do Colégio Coração de Jesus, que aceitaram dele participar e, generosamente, se dispuseram a partilhar comigo um pouco de suas histórias. De maneira toda especial agradeço as ex-alunas, Nelsina pela paciência em responder minhas inquietações e me presentear com suas lembranças do internato, assim como a Irene Elci, Duartina, Deirdre e Ismênia, que carinhosamente dividiram comigo histórias familiares e me relataram detalhes do cotidiano da juventude, bem como do “tempo do científico”. Meu reconhecimento à Marlene e a Zélia, que me emprestaram suas histórias para dar vida ao capítulo 3 .

Agradeço imensamente a orientação sempre precisa, competente e dedicada do professor Norberto Dallabrida. Devo-lhe a inspiração original deste trabalho. Sem a sua sagaz cumplicidade e a compreensão das minhas dificuldades, o percurso teria sido tortuoso; sua sensibilidade e inteligência, aliadas às nossas conversas nas reuniões de estudos, produziram frutos.

Às professoras Gladys Mary Ghizoni Teive, Maria das Dores Daros e Maria Helena Camara Bastos, agradeço pelo diálogo proveitoso e pelas observações criteriosas no exame de qualificação, que tanto contribuíram para os resultados desse trabalho. Agradeço a professora Beatriz Daudt Fischer por ter aceitado integrar a banca examinadora posteriormente.

Agradeço a toda a equipe de professores do programa de pós-graduação da linha História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Expresso o meu especial agradecimento e profunda gratidão à professora Maria Teresa Santos Cunha, cuja importância na minha formação acadêmica é incontestável. A sua generosidade em me acolher em suas aulas quando realizei meu estágio docência, o seu estímulo, o seu auxílio, e a sua disponibilidade durante o prolongado processo de elaboração deste trabalho, superaram em muito as exigências das suas funções. A sua inspiradora capacidade intelectual me forneceu inestimável conhecimento. Sou grata ao professor Reinaldo Lohn e à professora Marlene de Fáveri pelas indicações bibliográficas e por disponibilizarem seus acervos.

Aos meus pais Ires Peruzzolo Sartori e Nercio Sartori que, sendo pessoas simples, sempre acreditaram que o estudo pode fazer a diferença. Agradeço, em especial, a minha mãe pela dedicação e incentivo e porque sempre acreditou no meu sucesso. A minha “mãe do coração”, Berenice Bolzani, que sucessivamente me apoiou, mesmo quando eu acreditava que não seria possível. Espero poder honrar tanta generosidade. Agradeço às demais mulheres que fazem parte da minha vida; a minha irmã Antônia Mara, que dividiu comigo angústias e alegrias e me auxiliou nas dificuldades tecnológicas. Agradeço o carinho e a torcida das minhas irmãs do coração, Marisley, Divane, Claudia, Virginia e, principalmente, à Cristina, pelo estímulo, acompanhamento e ajuda desmedida na leitura criteriosa de cada palavra que escrevi, e que contribuíram para a qualidade do texto final.

As amigas que comigo dividiram expectativas, alegrias, ansiedade e conquista ao longo deste percurso. Agradeço especialmente à Juliana Topanotti de Mello, companheira de pesquisa e grande amiga, que teve paciência para ouvir minhas convicções e que compartilhou longas horas de conversas sobre ex-alunas e ex-alunos, e por horas infrutuosas tentamos entender a pessoa de Pierre Bourdieu. Meu muito obrigada a Letícia Cortellazzi Garcia, pela ajuda com a língua francesa, pela cumplicidade especial e generosidade na comunhão de fontes e de conhecimentos, revelando-se incondicional AMIGA!

As demais amigas que conquistei junto com o mestrado, Ana Merabe, Elizabeht Martins, e Francine Carvalho, que demonstraram amizade ao compartilhar as minhas inquietações obsessivas de pesquisadora, mesmo nas horas de lazer e de diversão. À Fernanda Santos pelo bom humor e pela convivência singular, pelas suas observações e comentários sempre oportunos, e pelas muitas maneiras pelas quais contribuiu para o resultado desta pesquisa.

Agradeço imensamente às pessoas que dão sentido à palavra família: ao meu marido, pelo desafio de uma relação amorosa tão especial, pela paciência, estímulo e incentivo demonstrados nesses anos de pesquisa, a minha filha Gabriela, que transcreveu as entrevistas e comemorou comigo cada conquista dessa caminhada, e ao meu filho Tiago, que cresceu junto com essa pesquisa, sempre afetuoso, querendo saber como estava o meu trabalho. Sem o carinho e a compreensão dessa equipe, teria sido simplesmente impossível pôr término a essa dissertação!

Para concluir, contar com o apoio da UDESC e da CAPES foi um privilégio.

*Quem escreve (quem pinta, esculpe, compõe música)
sempre sabe o que está fazendo e quanto isso lhe custa.
Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que
os dados iniciais sejam obscuros, punsionais, obsessivos,
não mais que uma vontade ou uma lembrança. Mas
depois o problema resolve-se na escrivaninha,
interrogando a matéria sobre a qual se trabalha – matéria
que possui suas próprias leis naturais, mas que ao mesmo
tempo traz consigo a lembrança da cultura de que está
embebida (o eco da intertextualidade).*

(ECO, Umberto, 1985)

MARTINI, Estela Maris Sartori. **Mulheres Destinadas ao Êxito:** Trajetórias Escolares e Profissionais de Ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960). 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Orientadora: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

RESUMO

O principal escopo da presente pesquisa foi descobrir como ocorreram as trajetórias sociais das alunas egressas do curso científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis no período compreendido entre 1949 e 1960. As trajetórias foram delineadas a partir da origem social, dos percursos escolares e das carreiras profissionais das alunas. A delimitação do período se justifica pelos seguintes fatos: no ano de 1949 ocorreu a primeira formatura do curso científico do Colégio Coração de Jesus e no ano de 1960 foi fundada a Universidade Federal de Santa Catarina, expandindo-se os cursos universitários no Estado de Santa Catarina. O Colégio Coração de Jesus era a instituição formal das elites catarinenses, uma instituição confessional, feminina e privada. Dirigida por freiras de ascendência germânica, a instituição fornecia serviço de internato, semi-internato e externato. Foi o primeiro estabelecimento no Estado a oferecer esse nível de ensino especialmente para jovens do sexo feminino. A trajetória escolar e profissional de 49 ex-alunas foi mapeada por meio de um questionário e a partir disso foram identificados a origem social, a formação escolar e os percursos profissionais de três gerações (avós, pais e as ex-alunas). Da análise das respostas aos questionamentos formulados, foi apurado que as trajetórias escolares e profissionais das alunas egressas já estavam estabelecidas previamente, pois elas estavam ligadas a elevada herança cultural. O Colégio fazia parte de um sistema de reprodução das elites femininas catarinenses, de maneira que correspondia aos projetos educacionais das famílias, preparando as alunas para ingressarem no ensino superior, sem descuidar de transmitir-lhes uma educação católica e burguesa. De um lado, o estudo demonstrou como as famílias das elites catarinenses se utilizavam do colégio, delegando à instituição a incumbência de reforçar a educação recebida no núcleo familiar. De outro norte, o estudo mostrou também que os percursos escolares longos e as carreiras profissionais de êxito das alunas estavam relacionados à origens sociais das famílias.

Palavras Chave: Colégio Coração de Jesus; Trajetórias escolares; Percursos profissionais.

ABSTRACT

This research aims to discover how were the social interactions of student of the College Coração de Jesus on Florianopolis in the period between 1949 until 1960. The trajectories were delineated from the social origin of school courses and careers of students. The limitation of the period is justified by the following facts: in the year 1949 occurred the first graduation of the scientific's course of College Coração de Jesus and in the year of 1960 was founded the University of Santa Catarina, expanding the university courses in the State of Santa Catarina. The College Coração de Jesus was the formal institution of the elites of Santa Catarina, a confessional, female and private institution. Run by nuns of german descent, the institution providing the services of boarding, semi-boarding and day school. It was the first establishment in the State to offer this level of education especially for young women. The educational trajectory of 49 former students was mapped by means of a questionnaire and from that were identified the social background, educational training and career paths of three generations (grandparents, parents and former students). From the analysis of responses to inquiries, it was found that the trajectories of academic and vocational students were already established beforehand, because they were linked to high cultural heritage. The College was part of a system of reproduction of female elites in Santa Catarina, in a way that corresponded to educational projects of the families, preparing students to enroll in higher education, without neglecting to give them a catholic and bourgeois education. On one hand, the study showed how elites families made use of the College of Santa Catarina, delegating the task to the institution to enhance the education received in the household. In another way, the study also showed that the long school courses and careers of successful students were related to the social origins of their families.

Key words: College Coração de Jesus; Trajectories of academic; Career professional.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif d'étudier les trajectoires sociales d'élèves provenant du cursus scientifique du Collège Coeur de Jésus (*Colégio Coração de Jesus*) de Florianópolis dans la période comprise entre les années 1949 et 1960. Les trajectoires sont esquissées à partir de l'origine sociale, des parcours scolaires et des carrières professionnelles des élèves. La délimitation de la période est justifiée par les faits suivants : en 1949 eut lieu la première remise de diplôme de conclusion du cursus scientifique du Collège Coeur de Jésus et en 1960 fut fondée l'Université Fédérale de Santa Catarina, ce qui occasionna le développement des formations universitaires dans l'État de Santa Catarina. De fait, le Collège Coeur de Jésus était l'institution formelle des élites de Santa Catarina, une institution confessionnelle, féminine et privée. Dirigée par des religieuses d'ascendance germanique, le collège accueillait des élèves sous le mode de l'internat, du semi-internat et de l'externat. Il fut le premier établissement dans l'État à offrir ce niveau d'enseignement à des jeunes personnes de sexe féminin. La trajectoire scolaire et professionnelle de 49 anciennes élèves est donc interprétée à l'aide d'un questionnaire et à partir de cela identifiés l'origine sociale, la formation scolaire et les parcours professionnels de trois générations (grands-parents, parents et anciennes élèves). De l'analyse des réponses aux questionnements formulés, il ressort que les trajectoires scolaires et professionnelles des anciennes élèves étaient déterminées préalablement, car liées à un héritage culturel important. En effet, le Collège Coeur de Jésus participait à un système de reproduction des élites féminines de Santa Catarina, en accord avec les projets éducationnels des familles, en préparant les élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur tout en leur transmettant une solide éducation catholique et bourgeoise. D'une part, cette étude démontre la manière dont les familles des élites de Santa Catarina se servaient du collège en attribuant à l'institution la mission de renforcer l'éducation reçue dans la cellule familiale. Ensuite, l'étude démontre également que les longs parcours scolaires et les carrières professionnelles réussies sont étroitement liés aux origines sociales des familles.

Mots-Clés : Collège Coeur de Jésus ; trajectoires scolaires ; carrière professionnell

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Colégio Coração de Jesus, década de 1930.....	37
Figura 2 - Laboratório de Química.	48
Figura 3 - Laboratório de Física.	48
Figura 4 - Uniformes CCJ – Desfile de 7 de setembro de 1950.....	57
Figura 5 - Sala de Geografia, 1950.	157
Figura 6 - Sala de Geografia, 1953.	157
Figura 7 - Sala de História Natural.	158
Figura 8 - Sala de História Natural.	158
Figura 9 - Quadro de horário para o ano letivo do 1º ano científico de 1959.	159
Figura 10 - Quadro de horário para o ano letivo do 2º ano científico de 1959.	159
Figura 11 - Quadro de horário para o ano letivo do 3º ano científico de 1959.	160
Gráfico 1 - Percentual da Escolaridade dos avós (materno paterno) das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).	66
Gráfico 2 - Escolaridade dos pais das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).	72
Gráfico 3 - Escolaridade das mães das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)	77
Gráfico 4 - Diplomas Escolares das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).	82
Gráfico 5 - Percentual de Graduação e Pós Graduação das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).	84

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 - Distribuição do tempo dos trabalhos escolares no ensino secundário, cursos científico (Portaria Ministerial n. 5, de 2/1/1946).....	44
Tabela 1 - Profissão/posição social dos avôs (paterno e materno) das egressas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).....	64
Tabela 2 - Profissão/posição social dos pais das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).....	68
Tabela 3 - Localização geográfica dos cursos frequentados pelas ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).....	83
Tabela 4 - Profissão/ Posição social das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	- Ação Popular
BESC	- Banco do Estado de Santa Catarina
CCJ	- Colégio Coração de Jesus
CEF	- Caixa Econômica Federal
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FFCE	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
INAMPS	- Instituto Nacional de Medicina e Previdência Social
JEC	- Juventude Estudantil Católica
OBAN	- Operação Bandeirante
PCB	- Partido Comunista Brasileiro
PSOL	- Partido Socialista Libertado
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UDESC	- Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	- Universidade de Brasília
USP	- Universidade de São Paulo
VAR- Palmares	- Vanguarda Armada Revolucionária Palmares
VPR	- Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
UMA CULTURA ESCOLAR CATÓLICA BURGUESA E FEMININA	33
1.1 Uma escola feminina de “boa educação”	35
1.2 Os saberes científicos em uma Instituição católica feminina	42
1.3 As condutas ordenadas	52
CAPÍTULO II	
PERCURSOS ESCOLARES E CARREIRAS PROFISSIONAIS: ESTRATÉGIAS	
DE REPRODUÇÃO DE CLASSE	61
2.1 Propriedades sociais e escolares das famílias	63
2.2 Rumo ao sucesso: as trajetórias ascendentes das alunas após o ensino secundário.....	81
CAPÍTULO III	
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS POUCO PROVÁVEIS: O CASO	
DAS TRÂNSFUGAS.....	98
3.1 Zélia: e a trajetória de uma moça católica	100
3.2 Marlene: a trajetória de uma revolucionária	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A – Questionário aplicado na pesquisa	142
APÊNDICE B – Relação nominal dos questionários recebidos	155
ANEXO A - Salas especializadas do Colégio Coração de Jesus	157
ANEXO B - Horários de aulas do Curso Científico, indicando o número de aulas	
semanais.	159

INTRODUÇÃO

O Colégio Coração de Jesus (CCJ) foi uma importante Instituição educacional da cidade de Florianópolis. Fundado pelas Irmãs da Divina Providência¹ em 1895, o Colégio dedicou suas atividades à educação feminina até o ano de 1970, quando começou a praticar a coeducação. Até o ano de 1912, quando foi equiparado às Escolas Complementares Estaduais, o Colégio se dedicou exclusivamente à educação pré-primária e primária. No início dos anos de 1920, a Instituição já comemorava o sucesso do seu ensino normal, e no começo dos anos de 1930, quando se tornou necessário o ensino secundário para moças na capital catarinense, as Irmãs abriram a seção do ginásio em 1935 e, em 1947, o ensino científico, complementando o ensino secundário vigente naquele período, sendo a primeira Instituição de ensino feminina a oferecer esse nível de ensino em Santa Catarina.

Tratando-se de uma Instituição feminina católica e privada, localizada na capital e dirigida por uma congregação religiosa de ascendência europeia, a quem as elites em geral confiavam a educação das filhas, nela é possível perceber as mudanças ocorridas na educação feminina, assim como as alterações políticas havidas em Santa Catarina e em todo o País. As Irmãs procuraram acompanhar as novas ideias e os processos pedagógicos que surgiam no Brasil ou em outros países, estando sempre à frente das inovações educacionais, o que levou a Instituição a ser reconhecida socialmente como de “alta qualidade”², tanto que grande parte das elites femininas, por mais de um século, passou pelo CCJ.

A legislação referente ao ensino secundário vigente em 1942 implicava mudanças e inovações nas escolas, às quais o CCJ se adaptou em 1947, quando as Irmãs criaram o curso científico. Esse foi um acontecimento importante na história da educação de Florianópolis e de todo o Estado de Santa Catarina, porquanto era o único nível de ensino que assegurava o acesso ao ensino superior. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942), ficou estabelecido que o ingresso de estudantes às faculdades e universidades só seria possível àqueles que concluíssem o segundo ciclo do

¹ - Sobre a vinda das Irmãs da Divina Providência à Florianópolis ver Funk (1995), Coelho (1998) e Bopré (1989). E, sobre o trabalho das Irmãs em Florianópolis e no Colégio Coração de Jesus ver Garcia (2007).

² - Jay (2003) alerta para a problemática em definir quais termos utilizar para designar as escolas prestigiosas. No entanto, optei por utilizar a qualificação ‘escola de alta qualidade’ que parece melhor explicar a especificidade do Colégio Coração de Jesus. Essa mesma designação é também utilizada por Almeida (1999), em seu estudo sobre escolas de ensino médio da cidade de São Paulo que preparam alunos para os vestibulares de alta seletividade.

ensino secundário, ou seja, o curso clássico ou o curso científico (BRASIL, 1942). Instituído pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, o ensino secundário completo era organizado com sete anos de duração e dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo ou ciclo ginasial, com quatro anos de duração, e o segundo ciclo ou ciclo colegial, com três anos, podendo o/a estudante optar pelo curso clássico ou pelo científico. Segundo os critérios da referida Lei, os estabelecimentos que oferecessem somente o primeiro ciclo eram designados ginásios, e os que abrangessem os dois ciclos, deveriam ser chamados de colégios (SOUZA, 2008, p. 172).

Somente a partir de janeiro de 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei nº 8.530/1946), os/as estudantes que concluíssem o segundo ciclo do ensino normal, poderiam ingressar nos cursos das Faculdades de Filosofia (BRASIL, 1946a). E, em março de 1953, a Lei Orgânica do Ensino Secundário passou por algumas alterações, facultando o acesso às universidades aos alunos que concluíssem o ensino técnico profissionalizante, mediante a realização de exames de adaptação que conforme o Decreto-Lei nº 1.821/1953 (BRASIL, 1953):

Facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior, mediante exame de seleção, aos alunos que tivessem concluído um curso técnico industrial, agrícola ou comercial, ou ao segundo ciclo do curso normal [...] todos deveriam se submeter a exames de adaptação. (PILETTI, 2008, p. 100).

Em Santa Catarina, antes de 1949, enquanto o CCJ ainda não havia formado nenhuma turma, registra-se um número bastante restrito de mulheres, se comparado aos homens, com diplomas universitários³. Esse índice só veio aumentar a partir dos anos de 1950, ou seja, no momento em que se ampliou o ensino secundário feminino em Santa Catarina. Outro critério seletivo do acesso ao ensino secundário era o critério de classe social: até o ano de 1951, o ensino secundário completo na capital de Santa Catarina era reservado às classes privilegiadas economicamente, pois era oferecido apenas nos dois únicos colégios privados e confessionais: no Colégio Catarinense, especializado na educação masculina e que oferecia esse nível de ensino desde o ano de 1943, e o CCJ, que a partir de 1947 ampliou o ensino secundário e abriu o curso científico. Somente em 1949, a capital catarinense contou com o primeiro Colégio secundário público gratuito e laico, o Colégio Estadual Dias Velho, que iniciou os cursos clássico e científico no período noturno, operando com o sistema de coeducação e voltado para atender às classes médias da sociedade catarinense. A seu turno, as

³ - Segundo o recenseamento geral de 1950, a população total de Santa Catarina era de 1.560.502 habitantes, e 1.929 homens possuíam “grau superior” contra 69 mulheres. Em relação ao número de mulheres com o segundo ciclo completo, constam 319 mulheres e 1.173 homens (IBGE, 1955).

Irmãs da Divina Providência, proprietárias e dirigentes do CCJ, durante todo o período consultado para esta pesquisa, cumpriram uma determinação do Ministério da Educação e Saúde⁴ e designaram bolsas de estudo para alunas do ensino secundário, que deveriam ser reservadas a filhas de famílias carentes, sendo que algumas dessas bolsas eram concedidas às alunas do internato e outras às do externato.

Considerando o reduzido número de mulheres formadas no ensino superior secundário em Santa Catarina, nos anos 50 do século XX, e que o CCJ foi a primeira Instituição a operar com esse nível de ensino, especialmente para moças, interessa neste estudo conferir como se deram as trajetórias sociais das alunas egressas que concluíram o curso científico no CCJ de Florianópolis, entre os anos de 1949 a 1960. As trajetórias das egressas serão delineadas a partir da origem social, dos percursos escolares e das carreiras profissionais. O recorte temporal se justifica, visto que o ano de 1949 marcou a formatura da primeira turma do curso científico e, em 1960, ocorreu a fundação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), disponibilizando novos cursos e abrindo um grande número de vagas no ensino superior público. Nesse passo foi alterado consideravelmente o panorama do ensino superior em todo o Estado de Santa Catarina e privilegiada a capital, pois o *campus* Universitário da UFSC foi projetado em um bairro localizado nas proximidades do centro. Até a referida época, havia em Santa Catarina poucas opções de cursos superiores, pois todos funcionavam exclusivamente na capital (a maioria de forma precária) e eram privados (ROSA; MADEIRA, 1982). Até a fundação da UFSC, Santa Catarina contava apenas com seis cursos superiores: Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia e Serviço Social (CANSONI, 2005).

Nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, mais precisamente na década de 1950, quando o Brasil começou a sentir maiores efeitos da política de substituição de importações, com grandes investimentos industriais e a entrada de capital estrangeiro, as condições de Florianópolis ainda eram provincianas, se comparadas às outras capitais do sul do País. Sem indústrias e com precárias condições de acesso ao resto do País, Florianópolis era reconhecida pelo seu isolamento. O movimento portuário, outrora importante propulsor da economia de Florianópolis, havia praticamente desaparecido e, até o asfaltamento da BR 101, no início da década de 1970, a única ligação por terra era uma estrada sem pavimentação (FACCIO, 1997, p. 14-27). No campo educacional, as condições eram ainda mais acanhadas. Além dos poucos cursos secundários existentes, Florianópolis entrou no ano de 1950 com

⁴ - Segundo o Art. 188 do Decreto nº. 3.674, de 23 de novembro de 1946 (BRASIL, 1946b).

apenas dois cursos superiores reconhecidos, o curso de Direito, fundado em 1932, e o de Ciências Econômicas, reconhecido em 1943. Logo, não somente a capital, mas o Estado de Santa Catarina apresentavam um descompasso em relação aos demais Estados do Sul e suas capitais. Enquanto o Estado do Paraná e Rio Grande do Sul contavam com universidades públicas⁵, as condições sociais de criação de qualquer curso superior em Santa Catarina eram incertas. Dependente de iniciativas privadas, o quadro começou a ganhar contorno em 1951, quando um grupo de intelectuais ligados à saúde (médicos, dentistas e farmacêuticos) conseguiu reconhecimento dos cursos de Farmácia e de Odontologia. Nos anos subsequentes, foram criadas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCE) e posteriormente de Serviço Social. Em 1960, criou-se a Faculdade de Medicina, que no ano seguinte foi federalizada e incorporada à Universidade de Santa Catarina, que somente passou a ser UFSC em 1965 (VIEIRA; FÉLIX, 2008; ROSA; MADEIRA, 1982).

Os anos 50 do século XX foram marcados por uma fase de mudanças e democratização. Debatiam-se praticamente todos os setores da vida social no âmbito nacional, e não se fugia de grandes polêmicas educacionais. Era uma época de elaborar planos, traçar metas e implementar reformas que seguramente forçavam mudanças dentro das instituições de ensino. O CCJ atendeu às novas demandas e ampliou seus cursos, criando o segundo ciclo do ensino secundário. O consumo de serviços e o crescimento de setores técnicos inseriram Florianópolis na nova economia vigente no País. Ainda que lentamente, as transformações alteraram não somente a morfologia da cidade como também os grupos sociais nela residentes. Segundo Piazza (1983), houve todo um esforço por parte das elites políticas, intelectuais e comerciantes para que Florianópolis se consolidasse como cidade capital. Ao longo dos anos de 1950, a cidade foi mudando significativamente: em 1952, a administração municipal encomendou o primeiro plano diretor da cidade e, em 1955, foi aprovado o primeiro código de obras da administração do Estado, que doou à Fundação Universitária de Santa Catarina as terras onde, no início da década seguinte, seria implantado o *campus* universitário da Trindade.

É importante ressaltar que os projetos urbanísticos abriram caminhos para a verticalização da capital, destacando-se a construção do primeiro edifício de 12 andares

⁵ - Em 1912, Curitiba já contava com Instituição de ensino superior. (Apoiada pelo Governo Estadual), possuía os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. A proibição da equiparação de instituição de ensino superior em cidade com menos de 100 mil habitantes, pôs fim ao projeto. No entanto, em 1950, esses cursos são incorporados à Universidade Federal do Paraná. E no Rio Grande do Sul, a Universidade Técnica/Engenharia, juntamente com as faculdades de Medicina, de Direito e outras instituições constituíram a Universidade de Porto Alegre em 1934, posteriormente Universidade do Rio Grande do Sul e em 1954 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (CUNHA, 2000, p. 161-166).

(Edifício das Diretorias), inaugurado em 1961, tendo sido adotados os princípios da arquitetura moderna, que desde os anos de 1930 ganhava fôlego nos grandes centros urbanos, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo (CASTRO, 2002, p. 42). No campo político, foram “os anos dourados” das instituições democráticas, período em que passaram a funcionar os mecanismos eleitorais, a atuar os partidos políticos e o Congresso Nacional, e a se fazerem presentes os Poderes Judiciário e Executivo, além de haver um projeto de crescimento e modernização impulsionado pelo ingresso de capital estrangeiro no País (GOMES; FARO, 2002, p. 23).

O interesse em pesquisar o curso científico do CCJ originou do contato com uma pesquisa que vinha sendo desenvolvida no grupo de estudos “O Ensino Secundário em Santa Catarina: redes e culturas escolares (1945-1961)”, coordenado pelo Professor Doutor Norberto Dallabrida. Naquela ocasião, realizei meu trabalho de conclusão do curso de graduação em história pela Universidade do Estado de Santa Catarina e tive a oportunidade de obter uma primeira investigação sobre a cultura escolar do curso científico do CCJ. No decorrer dos trabalhos, constatou-se que no interior desse estabelecimento de ensino havia em curso um programa de socialização muito mais amplo do que a simples transmissão das “disciplinas-saber”. Além do currículo prescrito, havia normas e orientações que valorizavam a religião e a moral mescladas a um novo perfil de educação feminina, estabelecido pelas novas mudanças sociais (MARTINI, 2008). Esse fato me levou a interrogar quais teriam sido os “efeitos” que a socialização em famílias socialmente privilegiadas e a cultura escolar do ensino científico de um colégio confessional feminino teriam produzido nas trajetórias individuais dessas mulheres.

Entretanto, a inspiração para a elaboração desta pesquisa surgiu com a leitura do artigo de Jean-Pierre Faguer intitulado “Os efeitos de uma ‘educação total’: um colégio jesuíta, 1960”, (FAGUER, 1997). O trabalho que resultou nesse artigo foi realizado junto a uma população de ex-alunos de três liceus parisienses, sendo que dois eram públicos e laicos, e um era privado e confessional, dirigido por padres jesuítas. Ambas as instituições atendiam a estudantes do sexo masculino, oriundos das classes médias e altas. Faguer cotejou as trajetórias escolares e profissionais dos dois grupos, procurando relacionar a cultura escolar dos estabelecimentos e as características das trajetórias sociais dos alunos. Demonstrou com detalhes os efeitos duráveis do que chamou de “pedagogia do homem total” sobre as trajetórias sociais dos ex-alunos do liceu jesuíta, quanto à adesão aos valores e a um estilo de vida marcado pelo catolicismo, às escolhas das carreiras profissionais e à formação de redes de sociabilidades homogêneas possíveis de serem mobilizadas ao longo do tempo.

No Brasil, os estudos sobre a escolarização das classes privilegiadas são relativamente recentes e reduzidos, sendo fortemente influenciados pelos estudos realizados na França por Pierre Bourdieu. Com o sucesso de “A reprodução”, escrito em parceria com Jean-Claude Passeron em 1970, e traduzido no Brasil em 1975, o sociólogo Francês tornou-se referência obrigatória no que se refere ao papel da escola como instituição que produz, reproduz e naturaliza o sistema de classe. Entre os estudos brasileiros, destaca-se a coletânea organizada por Almeida e Nogueira (2003) - “A Escolarização das Elites – um panorama internacional de pesquisa”. A obra está dividida em doze capítulos, e em cinco deles analisam-se situações brasileiras, cujos resultados sobre o tema são inéditos. Igualmente importantes são as contribuições de Almeida (1999), Brandão (2003) e Dallabrida (2001), que elaboraram estudos de caso nos quais foi possível identificar especificidades de cada instituição de ensino, sem generalizações nacionais. Por ter sido realizado em Florianópolis, a menção ao trabalho de Norberto Dallabrida tornou-se imprescindível para se compreender a educação das elites em Santa Catarina. Numa perspectiva analítica de inspiração foucaultiana, Dallabrida enfatizou alguns aspectos particulares da escola estudada, cuja análise se fundamenta num detalhado estudo sobre a trajetória do Ginásio Catarinense e o seu papel de formação dos jovens, filhos das classes dominantes de Santa Catarina durante o período da Primeira República. O Ginásio Catarinense era o único estabelecimento de ensino secundário do Estado privado, confessional e masculino.

O CCJ estava em condições semelhantes ao Colégio Catarinense, pesquisado por Dallabrida, principalmente em relação às condições socioeconômicas de sua clientela, tendo sido constatado em trabalhos anteriores que, na sua maioria, as famílias das alunas egressas do curso científico entre os anos de 1949 a 1960 eram detentoras de relativo capital econômico (MARTINI, 2008). É pertinente esclarecer previamente que essas famílias não integravam as mais altas posições na escala econômica, pois nenhuma delas detinha capital econômico sólido, possuindo grandes propriedades de terras ou empresas consideradas de grande porte. Com poucas restrições, a maioria delas fazia parte das chamadas “classes superiores”, uma vez que dispunham de recursos materiais acima da média da população, o que se evidenciou por alguns indicadores de seu modo de vida, dentre os quais a localização e as condições da maioria das residências à época em que as alunas frequentaram o ensino secundário. Elas ocupavam casas amplas de propriedade das famílias, localizadas na região mais nobre da cidade e possuíam empregados. Acrescenta-se a isso a frequente posse de carros importados, ou de mais de um carro, como também mais de uma residência como casa de praia, de campo e fazendas. Além disso, os filhos frequentavam os melhores colégios não

apenas da cidade, mas do País⁶.

Ao se tomar como referência as alunas egressas do curso científico do CCJ de Florianópolis, é essencial perceber como era a cultura escolar dessa Instituição, e mais precisamente do curso científico, nível de ensino específico e dirigido por religiosas de ascendência germânica, em uma Instituição singular e com uma história particular. Isso porque, independentemente das suas especificidades, os estabelecimentos de ensino possuem uma cultura escolar própria, sendo sempre uma cultura *sui generis*, construída historicamente e baseada em valores e normas que emergem a sua volta, como também nas relações das pessoas que fazem parte da instituição. E é a partir dos elementos da cultura geral que a escola forja e se apropria dos elementos dessa cultura e no seu cotidiano produz uma nova cultura. Segundo Chartier (1990, p. 26), apropriação é “construir uma história social das interpretações, remetida para suas determinações fundamentais” que são o social, o institucional e o cultural. Pretende-se, portanto, seguir as recomendações do historiador francês Julia (2001, p. 13) e “abrir a ‘caixa-preta’ da escola” para, “buscar compreender o que ocorreu nesse espaço particular” e conhecer o cotidiano escolar dessa Instituição através da cultura escolar e das informações prestadas pelas ex-alunas do curso científico.

O conceito de cultura escolar adotado será o elaborado por Julia (2001, p. 10), segundo o qual é “o conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, como também, “um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Contudo, normas e condutas não podem ser analisadas sem se considerarem os agentes chamados a executar a transmissão dos saberes e, portanto, a utilizarem dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar suas aplicações. O mesmo autor alerta que a cultura escolar não pode ser percebida apenas nos conteúdos dos documentos oficiais, mas, sobretudo, nas apropriações que o corpo dirigente e docente das instituições estabelece, determinando e privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros, ressaltando que as finalidades educacionais específicas de cada instituição contribuem para que as apropriações sejam feitas de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Para melhor entender uma cultura escolar, é necessário olhar para além dos muros escolares, uma vez que fora dos limites físicos da escola o pesquisador pode buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e agir largamente difundidos no interior da sociedade. Assim sendo, as apropriações estão condicionadas ao contexto social,

⁶ - Informações colhidas das respostas do questionário aplicado na pesquisa.

histórico, cultural e político em que os sujeitos estão inseridos. Chartier (1990, p. 17) alerta que “as percepções sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outras”, de forma a legitimar ou justificar os projetos reformadores, as escolhas e condutas dos indivíduos. As marcas dessa apropriação estão geralmente em documentos não oficiais, tais como cadernos, diários de professores, trabalhos de alunos, correspondências internas da instituição, periódicos escolares e outros.

Ao se abordarem as trajetórias sociais de descendentes de famílias pertencentes às classes superiores, foi considerado o conceito de *habitus*, cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Contudo, antes de adentrar nesse assunto, será preciso compreender outros conceitos do mesmo sociólogo, fundamentais no processo das investigações propostas para realizar o presente trabalho. A partir do campo econômico, Pierre Bourdieu adotou a noção de “capital” para tornar compreensível a desigualdade social dentro e fora da escola republicana francesa dos anos de 1960, que anunciava igualdades nos sistemas escolares. Baseado então no conceito de capital, esse sociólogo francês traçou os conceitos de capital cultural, capital social e capital simbólico.

Juntamente com Jean Claude Passeron, Pierre Bourdieu analisou as diferenças entre o desempenho e o aproveitamento escolar de estudantes secundaristas pertencentes a diferentes grupos sociais. Em um estudo pioneiro na França dos anos 60 do século XX, e, com base em abordagem macroestrutural, a pesquisa desmistificou o discurso da escola libertadora, além de apontar os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades sociais e escolares. Além disso, concluiu que os estudantes oriundos das classes mais abastadas se destacavam nos estudos, e, de forma diletante, tinham bom rendimento escolar, apresentavam as melhores notas e bom comportamento. Em relação aos alunos das frações das classes médias, o êxito nos estudos era obtido com muito esforço. Quanto aos alunos das classes populares, tinham desempenho baixo, e não se caracterizava a longevidade escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Em um estudo publicado no início da década de 1960, os referidos autores já haviam denunciado que a cultura da elite é muito próxima da cultura escolar, de maneira que, tanto a classe média quanto a classe popular trabalhavam de forma laboriosa para conquistar aquilo que era dado aos filhos da classe “cultivada”: o costume, o gosto, enfim, um “*savoir-faire*” e “*savoir-vivre*” se apresentavam como algo natural às elites. Assim, afirmavam que é o “privilegio” que liga as classes cultivadas à cultura escolar, e o sistema de ensino nada mais fazia do que garantir e reproduzir tal privilégio (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 43).

Mais tarde, em um artigo intitulado “Os três estados do capital cultural”, publicado em 1979, Bourdieu esclarece que: “a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007a, p. 73).

O autor igualmente observou que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil das famílias e o sucesso escolar de seus filhos. Além da formação cultural dos ascendentes (avós e pais) e do local de residência da família (centro ou periferia), Bourdieu (2007b, p. 42-45) chama a atenção para o ramo do ensino secundário (profissionalizante ou propedêutico), o tipo de instituição de ensino (público ou privado) que o estudante frequentou, bem como para o número de filhos e o sentido da trajetória social (ascendente ou descendente) do chefe do grupo familiar. Para ele, essas são variáveis importantes e fortemente relacionadas ao sucesso educacional dos estudantes, e nenhuma delas desempenha isoladamente um fator determinante. Existem fatores extraescolares (econômicos e culturais) que influenciam, sobretudo, no desempenho e aproveitamento do estudante. O importante era revelar que existiam diferenças de várias ordens, principalmente no que tange ao acesso aos bens culturais, pelas famílias, que eram responsáveis pela variação no comportamento e nos rendimentos dos estudos.

Tendo observado que o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos não estava relacionado apenas à questão financeira, Bourdieu desenvolveu uma visão multiforme do capital. Concluiu que o alto ou reduzido nível cultural das famílias tem grande valor nos desenvolvimentos escolares dos estudantes. No seu entender, as famílias das classes econômicas mais privilegiadas possuem um refinamento cultural ausente nas outras classes sociais, isso porque a cultura para elas está presente desde o nascimento, significando que as crianças desde muito cedo entram em contato com o universo da cultura erudita. Em síntese, o capital cultural diz respeito às formas de conhecimento cultural, às aptidões ou às disposições acumuladas, e sua obtenção não pode ser improvisada nem concretizada em pouco tempo; é um código internalizado ao longo do tempo, que se realiza de modo dissimulado, invisível e inconsciente, transmitido às novas gerações através de hábitos cotidianos.

As crianças “herdeiras” manipulam livros e jornais, visitam museus, frequentam teatros, ouvem música clássica, entre outros, o que assegura certa desenvoltura no aprendizado escolar, além de os mencionados hábitos estarem diretamente conectados com os códigos de distinção. Os estudantes das classes médias ou das elites, pela proximidade com a cultura erudita, pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, têm mais probabilidade de obter sucesso escolar e progredir nas carreiras profissionais. Dessa forma,

Bourdieu demonstrou que o sucesso escolar não depende do mérito individual dos alunos; existe uma relação direta entre a cultura e as desigualdades escolares, e a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar.

Bourdieu dividiu o capital cultural em três estados diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado se constitui sob a forma de “disposições duráveis do organismo”, é o conhecimento acumulado ao longo das gerações e que o indivíduo vai incorporando, como exemplo, habilidade linguística, domínio da escrita, postura corporal, dentre outros. Já o capital cultural objetivado é encontrado sob a forma de bens culturais materiais, como quadros, livros e obras de artes. Está vinculado à cultura legítima, pois é representado por obras que compõem os chamados “clássicos universais”, conhecidos e reconhecidos pelas elites que frequentam os lugares desses acervos, seja em castelos ou museus, ou quando coleções dessas obras são encontradas em suas residências. Por fim, o capital cultural institucionalizado se refere à posse de certificados escolares, reconhecidos sob a forma de diplomas ou títulos (BOURDIEU, 2007a, p. 73-79).

Para além do capital cultural, as elites têm todo o cuidado para que seus filhos cultivem amizades dentro do mesmo grupo social. São esses intercâmbios sociais que Bourdieu chamou de capital social (rede de relações sociais), significando um mecanismo estratégico que as famílias ou grupos utilizam para lhes render benefícios, em que a quantidade de capital social e econômico possuídos determina a rede de relações sociais que se pode mobilizar. Bourdieu define capital social como sendo:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2007c, p. 67).

Na perspectiva do referido autor, essa rede durável de relações exige um “trabalho de instauração e manutenção”, que depende de investimento de tempo em esforços e recursos financeiros, mas proporcionam lucros materiais e simbólicos. A existência de uma rede de relações é o produto estratégico de investimentos sociais, convites recíprocos, lazer em comum, participações em associações, frequência a clubes restritos, igrejas e associações, entre outros. Por meio dessa mesma rede, é possível se estabelecerem “ligações permanentes e úteis”, como, por exemplo, as alianças matrimoniais entre um grupo social seletivo.

Os efeitos simbólicos do capital ou mais precisamente o capital simbólico atribui a

uma pessoa o prestígio ou a boa reputação alcançada na sociedade. “Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 51). Em geral, essa percepção está diretamente associada à posse e à forma como o indivíduo manipula os demais capitais (econômico, cultural e social), mas não basicamente, pois uma pessoa pode ser reconhecida como “um rico”, se houver a manutenção de certos sinais de riquezas, quando na verdade perdeu ou nunca teve riqueza econômica alguma. Um sobrenome socialmente reconhecido pode conferir capital simbólico a uma pessoa, que não corresponde, necessariamente, à posse de seus capitais econômico, social ou cultural. Assim como os outros capitais, o capital simbólico é capaz de definir as trajetórias sociais dos indivíduos, pois através do simbolismo alcançado por determinada pessoa são definidos muitos cargos e posições profissionais prestigiosas.

Mediante a formulação de uma nova teoria que levou em conta outras espécies de capitais (além do econômico), Bourdieu pensou a noção de classe social, consistindo em superar as abordagens clássicas do marxismo e da vertente weberiana de estratificação social. Assim, o fundamento da teoria bourdieusiana baseia-se na percepção de que a simples “condição de classe”, (isto é, as propriedades intrínsecas de um grupo), ou mesmo a posição ocupada no interior das relações econômicas, não é suficiente para marcar as características comuns que fazem de algumas pessoas um grupo social relativamente homogêneo. Segundo Bourdieu (2004b, p. 18), é preciso considerar a posição nas relações de produção cultural, além do fato de que a essas posições de classe corresponde um sistema de “disposições” a agir, pensar, sentir e perceber, que expressa, sob a aparência de preferências individuais, as estruturas sociais externas (as condições de existência) das quais ele é originário. A essas condições Bourdieu denominou de *habitus*:

Um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência à regras, objetivamente adaptada a seus fins sem supor a intenção conscientes dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

Embora construído nas relações sociais, ou seja, na objetividade, o *habitus* é sempre subjetivo e relacionado à origem social. É através da articulação das estruturas (objetivas externas com as subjetivas internas) que se constitui o ponto de convergência, no qual a exterioridade se interioriza e se “incorpora” de modo durável no corpo, exteriorizando-se na forma de disposições, predispostas, aptidões e inclinações. O *habitus* funciona como um

princípio gerador, organizador e unificador das práticas, dos discursos e das representações, tanto ao nível do indivíduo, quanto ao nível do grupo ou da classe social. Segundo Wacquant (2007, p. 6), é o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social, ou seja, o *habitus* funciona como um princípio gerador de práticas.

Além disso, Bourdieu (2008, p. 433) assegura que a classe social não se define somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe “normalmente” associado a essa posição. Isso só ocorre segundo uma lógica própria e irreduzível ao funcionamento do sistema econômico, ou seja, as condições simbólicas retraduzem as condições econômicas, que é, segundo Bourdieu (2008), a lógica da “distinção”. Essa lógica consiste na luta permanente travada entre as classes pelo monopólio dos bens materiais e simbólicos, ou seja, pela maneira de consumo dos bens materiais, práticas culturais, linguagem, postura corporal restritos às classes dominantes e, que através da detenção do monopólio desses bens, marcam suas dinâmicas em relação às outras classes aspirantes à apropriação desses bens.

Para esse autor (2004b, p. 7), a posição de um agente na estrutura de posição social não deve nunca ser apreendida sincronicamente “de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (‘superior’, ‘média’ ou ‘inferior’) numa dada estrutura e num dado momento”, mas, sim, no sentido da trajetória social que a pessoa ou o grupo está percorrendo: de ascensão, declínio ou estabilidade. Isto é, as disposições (*habitus*) tendem a expressar não as posições de classe, mas sim o sentido do trajeto que percorre o indivíduo ou o grupo ao qual pertence.

Bourdieu compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, de modo que a posse de capitais, sejam eles quais forem (cultural, social, econômico e simbólico, político, artístico, religioso, etc.) e o *habitus* de cada ator social condicionam seu posicionamento espacial e, na luta social, identificam-se com sua classe social. Assim, o sociólogo francês construiu a noção de “espaço social”, em que os agentes ou grupos de agentes são definidos pela posição relativa que nele ocupam. Esses agentes ou grupos de agentes possuem um conjunto de propriedades que lhes oferecem poder no “mundo social”. Tais propriedades representam as diferentes espécies de poder ou de capital. Em relação ao espaço social, Bourdieu afirma:

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU, 1996, p. 21).

Ou seja, os indivíduos socializados em uma dada posição social incorporam disposições típicas dessa posição social e suas ações, ao longo de suas trajetórias sociais, ocorreriam de acordo com tais disposições. Como o *habitus*, segundo Bourdieu, seria o produto da incorporação objetiva e da posição social de origem, que tenderia a condicionar (e não determinar) as escolhas presentes e futuras de cada indivíduo, então a ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir as marcas de sua posição social. Essas marcas acabam por se tornar parte constitutiva da subjetividade individual. Desse modo, os agentes sociais tenderiam a agir de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização (em primeiro lugar na família, e depois na escola) de acordo com a posição na qual este indivíduo se insere.

Bourdieu referiu-se geralmente à familiaridade ou experiência cultural dos segmentos médios e altos da sociedade, baseando-se, sobretudo, em uma cultura familiar e escolar distintiva. Nesse sentido, destacou nos seus diversos estudos que, para as crianças provenientes dos meios culturalmente favorecidos, a educação escolar é uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto que para aquelas oriundas das classes populares significa algo “desconhecido, distante ou mesmo ameaçador” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 61). É certo afirmar que Bourdieu não desconsidera a existência dos grupos populares na disputa para atingir capital cultural. Todavia, para ele, o acesso aos bens culturais confere aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar os melhores resultados escolares. Com isso, evidencia que o sucesso escolar para alguns (e não para outros) é uma questão de desigualdade de oportunidades perante o ensino, ou seja, quanto maior for a dificuldade relativa aos vários capitais, menores serão as possibilidades de superação das dificuldades escolares, ocorrendo o insucesso e o abandono escolar e, por conseguinte, reduzidas chances de chegar ao ensino superior.

Na perspectiva bourdieusiana, aqueles que têm sucesso escolar e ascendem ao ensino superior são previamente “escolhidos”, pois são detentores de um “capital herdado”. Portanto, aqueles que não acumulam capital, principalmente capital cultural, correm o risco de não ascender ao ensino superior, e, por consequência, à escala social. Esse “fatalismo” ou “determinismo” referente às bases da pré-condição social, não é visto do mesmo modo por Lahire (2008), que, em seus estudos no âmbito micro-histórico/sociológico, sugere que o pesquisador avalie o indivíduo como pessoa singular, tornando possível encontrar fatores

particulares que podem influenciar o sucesso escolar também nos meios populares e o insucesso entre as classes abastadas. Para esse pesquisador, é provável que membros de famílias de diferentes classes sociais atinjam posições iguais na escola e no mercado de trabalho. Assim, dentre os filhos de família de mesma classe, uns amargam o insucesso escolar, enquanto outros se sobressaem. A partir de estudos sobre situações de fracasso e sucesso escolares em classes populares francesas, o mesmo autor mostrou a importância de se deslocar o olhar para os casos particulares, ou seja, para a singularidade dos casos. Segundo ele,

A partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relação sociais que conduzem ao processo de “fracasso” ou de “sucesso”. (LAHIRE, 2008, p. 32).

Por ter encontrado casos de sucesso escolar nos meios populares, Lahire afirma que “as condições econômicas de existência são condições necessárias, mas seguramente não suficientes para explicar o sucesso escolar” (LAHIRE, 2008, p. 24), e alerta para as diferentes especificidades existentes no interior de cada família. Não tem sentido para uma criança a presença de capital cultural na família, quando não se forjam situações para que ele seja posto em prática. A presença objetiva de capital cultural cumprirá a sua finalidade se for possível sua transmissão, não bastando, por exemplo, que a criança esteja cercada ou circule em ambientes estimulantes do ponto de vista escolar e cultural, como ter livros e obras de artes em casa, se efetivamente o significado deles não lhe é transmitido pela família aos filhos. “Um capital cultural familiar só pode ter efeito socializador sobre as crianças se encontra os meios (situações e tempo) de ser transmitido” (LAHIRE, 2008, p. 117). Assim como é possível famílias com reduzido capital cultural atribuírem condições que possam levar os filhos a ter sucesso escolar “através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma” (LAHIRE, 2008, p. 26). Não apenas o pai ou a mãe, mas outros membros da família, sejam irmãos mais velhos, avós ou pessoas com outra afinidade podem influenciar positivamente a práticas de atividades culturais e promover o aproveitamento escolar da criança. O acesso aos bens culturais não indica por si só a possibilidade de transmissão deles, de modo que o sucesso escolar de um indivíduo não está relacionado apenas aos aspectos sociais, mas a questões muito particulares, às características pessoais de cada indivíduo, às questões ligadas à família, bem como ao vínculo entre esta, a criança e a escola.

Assumindo uma nova perspectiva metodológica, Lahire revelou, baseado nos seus estudos empíricos, que é possível indivíduos pertencentes a classes sociais desfavorecidas

obterem sucesso escolar, contrariando, de certa forma, a teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (2008). Lahire apresenta uma abordagem circunstanciada da interdependência de elementos nas configurações familiares e escolares que explica, em tese, os sucessos escolares pouco prováveis; e abordar essa teoria foi essencial para a realização desta pesquisa. Ao serem encontradas as alunas egressas do curso científico do CCJ (entre os anos de 1949 a 1960), constatei a existência de um grupo minoritário de alunas pertencentes à fração das classes menos privilegiadas e que frequentaram aquela Instituição graças ao benefício de bolsas de estudo. Em face do exposto, suas trajetórias sociais serão analisadas da forma como sugere Lahire (2008), ou seja, a partir de configurações individuais com caráter qualitativo e não quantitativo, pois foram realizadas apenas algumas entrevistas muito singulares, mas suficientes para revelar os mediadores sociais que favoreceram os percursos escolares e profissionais de sucesso de duas alunas pertencentes às classes sociais desfavorecidas.

Posto o referencial teórico, é oportuno esclarecer a importância do material empírico utilizado na presente pesquisa e, para tanto, remeto-me primeiramente a Carlos Ginzburg, que informa:

O historiador interage com seus documentos sabendo que são representações de uma época e não sua essência, de tal modo que podem ser tomadas como pequenos fragmentos, pistas que podem ser montadas, escondidas, destacadas, conforme os interesses e as posições do estudioso, que dispende de peças como o de um quebra-cabeça ou angariando indícios como um detetive, consegue formar quadros virtuais, que tem verossimilhança e podem, portanto, ser aceitos dentro das convenções que dominam sua época. (GUINZBURG, 1990, p. 2881).

Julia (2001) também chama a atenção para a importância e necessidade de recontextualizar as fontes, e que a historiografia está sempre reafirmando que elas não falam por si mesmas, mas são problematizadas e interrogadas. A investigação das fontes é orientada por perguntas delimitadas, porém, elas devem permanecer suficientemente abertas e flexíveis para que o pesquisador não encontre somente o que deseja, deixando espaço para o improvável, ou seja, as instigantes “descobertas” que a pesquisa histórica pode proporcionar. Essas eventuais “descobertas” não significam trazer à lume documentos desconhecidos, mas expor novas questões eventualmente suscitadas. Le Goff sugere ao historiador ampliar a noção de documento, alargar as fontes para além dos textos tradicionais e transformá-los (“sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratada como um documento/monumento”, documento por ser herança do passado, e documento por ser a escolha do historiador). Cabe ao historiador identificar e definir as suas fontes, pois o

documento não é inócuo, mas, segundo o próprio Le Goff, “uma montagem consciente ou inconsciente da história” (LE GOFF, 2003, p. 103).

No decorrer da pesquisa, foram utilizadas diversas fontes orais e escritas disponíveis, como questionários, entrevistas, longas conversas informais com as ex-alunas por telefone e por trocas de e-mails, textos redigidos por ex-alunas, cartas, fotos e cartões recebidos com as respostas aos questionários, documentos de época, referenciais na imprensa, documentos oficiais relativos ao ensino secundário, além de documentos internos do CCJ e um periódico estudantil, editado pelo corpo discente e docente da Instituição. O *corpus* documental será considerado um “documento/monumento” (LE GOFF, 2003, p. 103).

No intuito de produzir dados que permitissem mostrar a trajetória escolar, o ingresso ou não ao ensino superior, o modo de profissionalização, e as alianças matrimoniais do grupo das alunas egressas do curso científico do CCJ entre os anos de 1949 a 1960, foi elaborado um questionário⁷ a partir da origem social das famílias (ver Apêndice A). O interesse era mapear a ocupação e escolarização dos pais e avós, bem como a escolarização dos demais irmãos, a participação da família em clubes ou fraternidades e a possível filiação dos pais a partidos políticos. Esses dados permitiram esboçar as variáveis do trabalho.

A localização das ex-alunas foi obtida durante minha pesquisa de conclusão de curso, por meio de uma lista de nomes extraída dos boletins escolares das ex-alunas, encontrados no acervo de documentos do CCJ. Na ocasião, reuni os nomes com a intenção de, mais tarde, investigar quais teriam sido os “efeitos da educação” transmitida pelo curso científico sobre as alunas. O trabalho para satisfazer essas curiosidades foi intenso, porém muito rico. Durante um período de seis meses “garimpei” os endereços das alunas egressas, o que se revelou um trabalho árduo, uma vez que os nomes constantes daquela lista eram de jovens solteiras de idade entre 17 e 19 anos que, ao se casarem, passaram a usar o sobrenome do marido, tendo poucas conservado o mesmo nome (ver Apêndice B).

O contato com possíveis familiares foi também procurado por meio de consulta à lista telefônica; assim, quando encontrava uma aluna egressa, para minha surpresa eram obtidos outros contatos, visto que muitas delas conservam ainda hoje relações de amizade, e outras tantas têm vínculos familiares. Das cento e trinta e oito alunas concluintes do curso científico no CCJ entre os anos de 1949 e 1960, foram localizadas noventa e cinco egressas, sendo que treze já haviam falecido, cinco se encontram enfermas; apenas uma recusou o recebimento do questionário. Foram enviados no total oitenta e seis questionários e

⁷ - O questionário foi elaborado junto ao grupo de pesquisa, Sociedade Memória e Educação, coordenado pelo prof. Dr. Norberto Dallabrida, do qual faço parte.

respondidos quarenta e nove. As demais alunas egressas, em número de quarenta e três, não foram localizadas. O envio do questionário foi consentido por cada uma delas, e a maioria preferiu recebê-lo pelo correio. A algumas entreguei pessoalmente em suas residências ou no local de trabalho, enquanto outras preferiram receber por e-mail. Por fim, cabe lembrar que a dupla indagação sobre as propriedades sociais das famílias e os efeitos sociais das experiências educacionais presidiu o trabalho de classificação dos dados produzidos por este instrumento de pesquisa. A análise do material sugeriu a escolha das ex-alunas entrevistadas.

Em relação ao uso do questionário e da entrevista na produção científica, Brandão (2003) garante que, quando bem definidos, asseguram a consistência dos dados e potencializam a sua densidade da análise e interpretação. A análise e a interpretação dos dados são definidas pela citada autora como:

[...] vocábulos ou expressões que funcionam como uma espécie de ímã agregador de informações. As categorias do questionário ou roteiro de entrevista permitem estabelecer uma coerência entre as questões, através da articulação de informação ou tomada das cenas cotidianos através das representações sociais. (BRANDÃO, 2003, p. 180).

Dentro do exposto, entende-se que toda relação de pesquisa é uma relação social com efeitos concretos sobre os resultados obtidos. Partindo desse horizonte, o uso da história oral foi de grande relevância para a realização do presente trabalho. Utilizadas e articuladas com as informações obtidas via questionários, as entrevistas possibilitaram um contato mais próximo e direto com as egressas – atrizes sociais do presente trabalho – trazendo para análise suas lembranças, esquecimentos, ressentimentos e sentimentos, além de possibilitar a localização e identificação de outras fontes, quais sejam; fotografias, quadros, cartas, convites, objetos pessoais, sumamente importantes para as interpretações de qualquer pesquisador.

Ao se trabalhar com entrevista ou dados coletados nos questionários, é importante ter em mente a menção da percepção do pesquisador, produzida a partir de uma relação específica estabelecida com o entrevistado. Brandão (2003) lembra que ao trabalhar com entrevista, o pesquisador deve ser rigoroso e lembrar que “não está mergulhado num conjunto caótico de informações derivadas do ‘deixar-se dirigir’ pelas falas do entrevistado, [...] ele está frente a um roteiro, trabalhando a coerência, controlando o periférico, eliminando o supérfluo” (BRANDÃO, 2003, p. 182). Em relação ao trabalho com dados de questionários aplicados em pesquisa, Lahire (2008, p. 34) alerta para os cuidados que o pesquisador deve tomar ao tabulá-los e interpretá-los, sobretudo quando se buscam informações sobre “formas de vida social”, uma vez que as propriedades, as características e os traços extraídos das

informações “devem sempre ser recontextualizados”, se o pesquisador quiser dar um sentido sociológico às correlações estatísticas.

Após ter tomado os devidos cuidados com o uso das fontes e tendo em mãos os dados produzidos a partir dos questionários e das entrevistas, coube-me o privilégio de interpretá-los e finalmente dar sentido às informações. Para melhor compreender as trajetórias escolares e profissionais das alunas egressas do único curso secundário feminino da cidade de Florianópolis, entre os anos de 1949 e 1960, o presente trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, após ter indicado como o CCJ se consolidou como uma Instituição de ensino de alta qualidade, foram analisadas a apropriação feminina e católica da cultura escolar do curso científico e suas principais semelhanças com a cultura burguesa. Esse trabalho realizou-se a partir da exposição dos principais traços presentes na cultura escolar e foi focado principalmente na transmissão dos saberes e nas condutas vigentes no Colégio, mais especificamente no curso científico.

No segundo capítulo, são apresentados de maneira condensada os dados obtidos nos questionários; as informações fornecidas pelas ex-alunas, referentes à posição social de duas gerações das famílias (avós e pais), apontaram as suas trajetórias em relação ao movimento social do seu grupo familiar: ascensão ou estabilidade. Para proceder a essa análise, articularam-se as variáveis sobre as atividades econômicas dos pais e avós, bem como suas qualificações educacionais. O objetivo foi reunir dados que possibilitassem visibilizar a posição social das famílias e apontar as estratégias de reprodução social, indicando os percursos escolares e as carreiras profissionais percorridas pelas alunas egressas após a conclusão do curso científico.

No terceiro capítulo, são contemplados os casos particulares das “trânsfugas”. A análise recaiu sobre dois casos particulares de alunas provenientes de famílias desfavorecidas economicamente, e que haviam se beneficiado de bolsa de estudo no CCJ. As trajetórias escolares e profissionais das alunas egressas Marlene e Zélia são singulares e foram estudadas a partir da teoria sociológica de Bernard Lahire. Assim, foi possível identificar os indicadores sociais que as impulsionaram a ultrapassar as barreiras sociais impostas e a traçar percursos escolares e profissionais de sucesso.

CAPÍTULO I



CAPÍTULO I

UMA CULTURA ESCOLAR CATÓLICA BURGUESA E FEMININA

Em todos os ambientes, em qualquer época e em qualquer estado de vida, deve a mulher criar um clima interior de ternura, delicadeza e dedicação. Para isso, recebeu de Deus uma intuição profunda do sofrimento, capacidade inesgotável de estimular, influenciar e fascinar. A mulher, seja qual for a sua vocação particular, deve realizar, antes de tudo, essa missão de dar sentido às coisas, de colocar harmonia em tudo, de educar, numa palavra, de “servir”. (RIBEIRO, 1953, p. 10).

Assim a aluna Ismênia Ribeiro encerra o discurso de formatura da turma das “pré-universitárias”⁸ do CCJ em dezembro de 1953. O discurso revela algumas características da cultura escolar estabelecida por essa instituição de ensino. Formar jovens mulheres bem educadas, dóceis, religiosas e recatadas, “seja qual for a sua vocação”. É preciso levar em conta que o discurso é de uma instituição católica e privada, frequentada exclusivamente por moças das camadas médias e altas da sociedade catarinense e “prontas” para ingressar no ensino superior, o que, de certa forma, enseja algumas contradições.

Entretanto, para compreender essas contradições, será necessário apreender as mudanças ocorridas na instituição com a abertura do curso científico, assim como os fatores sociais que impulsionaram tais mudanças. Com o advento da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, os estabelecimentos de ensino que conseguiram implantar o ensino secundário completo, o primeiro e o segundo ciclo passaram a ser reconhecidos como “Colégio”, o que lhes atribuía distinção, pois afirmavam o mais alto *status* do ensino secundário vigente. No ano de 1946, a necessidade de diplomar as alunas num segundo ciclo se fez sentir na Escola Normal e Ginásio Coração de Jesus, conforme revela a carta remetida pela Irmã Diretora ao Dr. Aderbal Ramos da Silva, futuro Governador do Estado: “já há vários anos faz-se sentir em nossa capital a necessidade de haver em nosso Colégio o segundo ciclo do ensino secundário, a fim de que nossas jovens possam encaminhar-se para alguma faculdade [...]” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1946a). Assim, as Irmãs da Congregação da Divina Providência de Florianópolis se ajustaram às necessidades de sua clientela,

⁸ Pré-universitárias eram chamadas as alunas do curso científico do CCJ (terminologia encontrada na Revista Pétalas, periódico semestral do Colégio publicado entre os anos de 1933 a 1961, organizado pelas alunas, professoras e diretoras). Sobre a Revista Pétalas ver: CUNHA, 2002, p. 71-91.

iniciando os trâmites burocráticos para a implantação do segundo ciclo do ensino secundário junto à Diretoria do Ensino Secundário do Governo Federal. Foi solicitada a inspeção provisória em 1946 e, em 1947, iniciou-se o curso científico, que recebeu inspeção permanente em 1960 (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1961, p. 16).

No ano de 1947, a Escola Normal e Ginásio Coração de Jesus, passou a ser reconhecido oficialmente como Colégio Coração de Jesus e, a expansão de seu ensino foi contemporânea a um período de acentuadas mudanças na história do País, e, em particular, da capital catarinense. As reformas urbanas se concretizavam, e no âmbito educacional o ensino secundário timidamente ganhou fôlego, expandindo-se tanto no setor público como no privado. O ensino superior foi igualmente se ampliando, surgiram as Faculdades de Farmácia, Odontologia, Filosofia e Serviço Social. No campo político, os anos 50 do século XX foram “os anos dourados” das instituições democráticas, período em que passaram a funcionar os mecanismos eleitorais, a atuarem os partidos políticos e o Congresso Nacional, e a se fazerem presentes os Poderes Judiciário e Executivo, além de haver um projeto de crescimento e modernização impulsionado pelo ingresso de capital estrangeiro no País (GOMES; FARO, 2002, p. 23).

Por isso mesmo, o funcionamento do curso científico e o reconhecimento do primeiro “colégio” feminino em Santa Catarina são fatos importantes na história da educação do Estado, que passou a preparar as moças das classes média e alta para ingressar nas faculdades e universidades que foram se estendendo nos grandes centros do Brasil. Dessa forma, a escolarização por longo período, destinada a essas classes sociais, vinha sendo percebida como um trunfo decisivo para o ingresso nos cargos mais seletivos do setor público, nas áreas do comércio e da saúde, que começavam naquele período a exigir maior qualificação. As profissões, em geral não manuais, e que passavam a se definir pela posse conferida ao domínio de conhecimentos específicos, eram cada vez mais reconhecidas pela sociedade em geral. Miceli (1979) lembra que a reforma salarial no setor público brasileiro, no início dos anos de 1930, instituiu faixas especiais em favor dos profissionais liberais e demais portadores de título de nível superior. Nesse período, uma nova classe média começou a surgir, principalmente nos grandes centros urbanos, em consequência da dilatação do sistema administrativo do País. Em uma cidade como Florianópolis, carente de indústrias e com um alto índice de empregos públicos, os concursos públicos e cargos de “confiança” eram almejados, o que revelou a necessidade de expansão do segundo ciclo do ensino secundário no único colégio feminino da cidade, como também do ensino superior, que começou a ser projetado e ampliado a partir dos poucos cursos existentes, para uma possível

federalização.

Para os grupos sociais já ancorados no aparato burocrático do Estado, ou mesmo para as elites econômicas ou intelectuais, o interesse em um diploma de nível secundário ou superior para os/as filhos/as era evidente. As famílias pertencentes às mencionadas elites encorajaram uma nova geração de moças a prosseguir nos caminhos oferecidos por esse espaço escolar. Aqueles que não possuíam grandes patrimônios econômicos almejavam agora, por meio da escolaridade, encontrar condições para competir com o prestígio tradicional de uma elite econômica de comerciantes ou de dirigentes políticos, de modo a garantir o capital cultural necessário para melhorar as condições econômica e social.

Ao se adaptar à nova legislação do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) (BRASIL, 1942), o CCJ teve algumas de suas características modificadas, principalmente a de preparar moças para assumir as funções de esposa, dona-de-casa e, no limite, exercer o magistério como sacerdócio e como uma forma de maternagem simbólica (CUNHA, 2003, p. 205). Por essa razão, passou também a capacitar moças que possivelmente iriam adotar uma função no espaço público. Isso posto, e considerando a trajetória social e política dos anos de 1950, assim como a atuação do CCJ nesse momento histórico e a sua importância no processo da educação feminina em Santa Catarina, compreendem-se os novos ajustamentos decorrentes da implantação do curso científico. E é sob a ótica desses ajustamentos que se pretende discutir como a cultura escolar do curso científico daquela instituição de ensino católica feminina foi apropriada e ressignificada pelo corpo dirigente e docente.

A cultura escolar será analisada a partir do conceito de Julia (2001, p. 10), ao considerar que a partir das prescrições oficiais e do projeto pedagógico, as escolas se apropriam de forma particular dos saberes e das condutas. Os saberes e as estratégias de transmissão dos mesmos são ressignificados (CHARTIER, 1990) e reinventados pelas práticas educativas do corpo diretor e docente das instituições educativas, bem como pela interferência dos estudantes.

1.1 Uma escola feminina de “boa educação”

A fundação do CCJ ocorreu no bojo de algumas mudanças sociais e econômicas que permeavam a provinciana Florianópolis da Primeira República, tornando-se uma instituição de ensino importante na história da cidade. Fundado em janeiro de 1898 pelas Irmãs da Divina Providência, oriundas da Alemanha, a escola começou a funcionar com 80 alunos

matriculados e logo foi se destacando na educação infantil. De acordo com Cunha (2003, p. 203), as “Irmãs traziam da Alemanha uma vasta experiência na educação de jovens e de meninas e devido às precárias condições de educação na ilha elas foram rapidamente ganhando destaque na educação catarinense”.

No início do Século XX, a cidade de Florianópolis experimentou um acelerado processo de modernização, incluindo importantes melhorias urbanas; o centro da cidade foi remodelado, ganhando iluminação pública a gás, e o fornecimento de água, a rede de esgoto e o transporte foram aprimorados. Foram construídas praças públicas e também abertas e pavimentadas ruas e avenidas, reproduzindo os ideais republicanos e as reformas urbanas que fortaleciam a capital federal (VEIGA, 1990). Com o desenvolvimento e o crescimento da população, a formação de uma elite mais endinheirada e uma classe média sedenta por ocupar postos de trabalho vislumbraram-se novas e diferentes perspectivas de vida, principalmente no que tange à educação dos filhos. Assim, uma escola conduzida por ordens religiosas atendeu aos anseios dessa nova classe social que se formou na cidade.

Ao oferecer a possibilidade de internato, o CCJ começou a atender à formação escolar das elites femininas catarinenses, e as famílias que prosperavam nas localidades do interior do Estado enviavam as filhas para a capital, confiando sua educação às Irmãs da Divina Providência. Além da educação infantil, o referido educandário tornou possível o ingresso no ensino primário, além da educação moral, prendas domésticas, religião e piano (FUCK, 1995). E, no final na primeira década do século XX, iniciou-se o curso normal, nível de ensino tradicionalmente frequentado pelas mulheres das classes sociais endinheiradas. Cunha (2003, p. 205) afirma que ser aluna do curso normal do CCJ representava, diante da sociedade catarinense, um meio tradicional de ostentar as moças no mercado matrimonial, uma vez que esse fato conferia um selo de esposa culta, boa mãe e dona-de-casa, além de apta a exercer o magistério, visto como uma continuidade do papel de mãe e o caminho “natural” para aquelas que desejavam exercer uma profissão.

O CCJ foi então se constituindo uma instituição de ensino feminina, reforçando seu *status* de escola de “boa educação”, à medida que suas ex-alunas iam se destacando na sociedade, nos setores mais tradicionais da elite catarinense como esposas de homens públicos, de altos funcionários de instituições financeiras e de empresários, entre outros. Elas produziam práticas assistencialistas, auxiliando um sistema de instituições como asilos, abrigos, organizações de eventos caritativos e religiosos. Dotadas de uma elevada bagagem cultural e escolar, no sentido sociológico que Monique de Saint-Martin (SAINT-MARTIN, 1999) chama de capital de “boa educação”, as irmãs tendiam a dar continuidade à educação

recebida no seio familiar. O Colégio foi se tornando um grande e cobiçado estabelecimento de ensino, enquanto suas ex-alunas iam trilhando trajetórias ao lado de homens bem sucedidos economicamente; ingressando em espaços de prestígio, fortalecendo o capital simbólico do Colégio, criando uma *griffe*, ou seja, um nome conceituado e logo buscando atender às necessidades de sua clientela, oferecendo e ampliando o ensino conforme a demanda do setor mais privilegiado economicamente, e desse modo ajustando-se às estratégias de reprodução social⁹.



Figura 1 - Colégio Coração de Jesus, década de 1930.
Fonte: Relatório do ano de 1934, Colégio Coração de Jesus, (1935).

No início do século XX, enquanto o centro da cidade de Florianópolis estava sendo remodelado, o CCJ já podia ser notado à distância, localizado no alto de uma colina, com fachadas imponentes, amplos jardins, escadarias e acabamentos nobres, cujo prestígio estava garantido tanto pela sua localização como por suas características arquitetônicas, conforme se pode verificar na figura 1, mas, e sobretudo, pela importância atribuída aos sobrenomes das famílias que a ele recorriam e se beneficiavam do seu ensino. A instituição atendia a um público pagante formado por antigas famílias tradicionais, tanto da capital quanto do interior do Estado, como também de famílias em início de ascensão social, que viam naquele estabelecimento de ensino um investimento educacional oportuno para concretizar a tão almejada ascensão. Quanto à clientela do CCJ, uma ex-aluna assim se referiu:

⁹ - É oportuno lembrar que, depois da fundação do Curso Normal, as Irmãs implantaram o Curso Ginásial (1935), posteriormente o Curso Científico (1947) e o Curso Clássico (1956).

Eram elitistas! O Colégio Coração de Jesus era o colégio que abrigava as elites: a filha do governador, filhas de deputados, doutores; que eram as meninas maravilhosas e encantadoras da sociedade [...]. E elas eram conhecidas assim, como a filha do desembargador, a filha do doutor fulano, a filha do governador, a filha do dono de tal e tal estabelecimento. (GERENT, 2010, p. 13).

Desde a sua fundação, o CCJ foi uma instituição reconhecida pela população da capital e sua imponência e grandiosidade se sobressaíram na paisagem da cidade, além de sua arquitetura, cuja marca era visualmente conferida a uma instituição destinada a atender às classes abastadas. Interpretar alguns detalhes de sua arquitetura e localização na cidade colaboram na definição de estabelecimento de ensino que ensejava uma cultura escolar burguesa. Segundo Escolano, a arquitetura ajuda a perceber o projeto formativo da instituição de ensino:

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível e silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos. (ESCOLANO, 1998, p. 45).

A localização em plena região central da cidade (próxima à principal praça, nas proximidades da catedral metropolitana e do teatro municipal, isto é, no espaço mais nobre para a época, entre as vias centrais, e não à margem do núcleo urbano); indica que, tanto o lugar da edificação do CCJ quanto o próprio prédio escolar, estrategicamente posicionado em local alto, arejado e iluminado, fossem portadores de uma intencionalidade, tanto de projeto como de influência pedagógica, pois o edifício tornava-se “dotado de uma inteligência invisível” (ESCOLANO, 1998, p. 33). Ademais, a localização do CCJ e o terreno, com amplos jardins frontais e laterais, garantiam a distância espacial conveniente da rua, da mesma forma que ocorria com as habitações das camadas de alta renda, instaladas naquela parte da cidade.

O edifício onde funciona este estabelecimento de ensino (ver figura 1) está situado na zona urbana, em aprazível colina a mais elevada e central da cidade de Florianópolis, ocupando uma quadra inteira. Já pela magnífica localização em que se acha o edificado e por sua privilegiada situação topográfica, este estabelecimento amplamente arejado, cercado de frondosas árvores, bem cultivadas, jardins e campos gramados que o isentam de poeira, oferecem as melhores condições de salubridade. Fica em rua desprovida de linhas de bondes ou ônibus e, portanto, em local de pouco ruído, que possam perturbar os trabalhos escolares, o que também acontece quanto ao ruído do interior, devido as espaçosas salas de aulas e suas adequadas disposições. (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1959, p. 12).

Ao pesquisar as escolas das elites francesas, Pinçon e Pinçon-Charlot, (2003, p. 21), verificaram que a proximidade das residências das famílias com o colégio era, com frequência, um elemento importante na estratégia de escolarização das elites, sendo esse o caso das famílias que buscavam matricular as filhas no curso científico do CCJ nos anos de 1950. Das quarenta e nove alunas matriculadas nesse nível de ensino, das quais retornaram os questionários, trinta e duas registraram que suas residências ficavam nas proximidades do CCJ, cinco declararam que moravam em bairros próximos, outras cinco disseram que moravam no continente¹⁰ e outras sete afirmaram que moravam no internato.

Com ruas largas e terrenos extensos, as regiões do Largo Benjamin Constant e da Praça Getúlio Vargas, próximas ao CCJ, contavam com todos os equipamentos públicos da época (calçamento, água, luz, telefone). As ruas arborizadas com as casas amplas com jardins apajeados, repletos de árvores verdes, transformavam o local no reduto das famílias ricas da cidade.¹¹ Nas grandes residências e no CCJ, garantia-se uma relação com o espaço social, no qual as alunas tendiam a aprender cedo a usufruir desse espaço de modo amplo e seguro. Nessa situação, muito oposta às condições das crianças que viviam em espaços menores, dispunha-se sempre de lugar para si e a dificuldade consistia em administrar o corpo (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2003, p. 19). De certa maneira, a relação de proximidade entre família e escola tendia a ser reforçada nos círculos sociais fechados, conforme as lembranças de uma ex-aluna do CCJ:

Minha vida de jovem era passada em tardes em casas de amigas ou elas vinham em minha casa. Sempre dentro de um grupo restrito de amizade, mães do mesmo convívio ou dos clubes que frequentávamos: Clube Doze de Agosto com "*matinéés*" infantis ou mais tarde, tardes dançantes, e, o clube Lira Tênis com as mesmas programações. Os clubes eram caros e muito frequentados por famílias tradicionais, a gente era debutante aos 15 anos e a festa era muito bonita e preparada. [...] Depois inventaram umas festinhas americanas, mas eu não podia frequentar as de quem os meus pais não conheciam. Mas, sei que eram bem divertidas e minha mãe dizia que eram picantes. Carnaval era muito esperado e muito restrito aos Clubes. Nossas fantasias eram preparadas com antecedência e bordadas com esmero. (BORBA, 2010a).

Os clubes privados – Lira Tênis Clube e Clube Doze de Agosto – redutos de lazer das camadas altas de Florianópolis, foram criados pelas tradicionais famílias de dirigentes políticos, sendo ambos localizados no centro da cidade. Além das atividades desportivas, esses clubes organizavam saraus, bailes de carnaval, aniversários e as mais requintadas festas

¹⁰ - Cabe lembrar que Florianópolis é uma Ilha, e nos anos de 1950 era ligada ao continente por uma única ponte, a Ponte Hercílio Luz. Alguns bairros localizados do lado continental pertenciam, (e ainda pertencem a Florianópolis). As cinco alunas moravam no Bairro Estreito ou em Coqueiros, ambos do lado continental da Ilha.

¹¹ - Sobre o espaço urbano de Florianópolis nos anos de 1950, ver Coradini (1992), Rizzo (1993).

reservadas exclusivamente aos seus sócios. Uma lembrança quase unânime entre as ex-alunas se refere “aos luxuosos bailes de debutantes”¹². Nesses ambientes as jovens e as crianças aprendiam a viver em conjunto, a se conhecer e a se reconhecer como “iguais”, “não se trata nada menos do que completar uma educação perfeita, dar o último retoque a uma obra de arte frágil e preciosa, ou seja, tornar um herdeiro ou uma herdeira dignos dos destinos excepcionais que lhes é oferecido” (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2003, p. 26). Havia uma aprendizagem cultural, baseada em práticas coletivas, que misturava a cultura, a sociabilidade e as ligações entre as famílias.

A arquitetura e a localização espacial do Colégio evidenciavam uma cultura escolar com identidade burguesa; a qualidade estética de sua arquitetura e a “atmosfera” da região estavam em consonância com os *habitus* de sua clientela. Assim, habitar nessa região da cidade, nas amplas residências e igualmente frequentar o mais bem conceituado e maior Colégio feminino e católico da cidade, era uma experiência pela qual se apreendia, de maneira quase imperceptível, uma elevada posição no mundo social e cultural, pois propiciava às famílias a possibilidade de garantir-lhes uma rede de sociabilidade altamente controlada, circunscrita às camadas da população socialmente e culturalmente mais elevadas. Conforme assegura Graziela Perosa:

A “boa educação” católica dos grupos dominantes estava intimamente associada não apenas aos valores da formação cristã, mas também à ideia das “boas companhias”. Elas seriam supostamente “superiores”, não apenas do ponto de vista moral, mas potencialmente úteis do ponto de vista social, na medida em que no período escolar se estabelecem solidariedades que podem resultar na ampliação do capital social das famílias, seja por meio das alianças matrimoniais, seja por meio dos negócios virtualmente possíveis “entre amigos”. (PEROSA, 2004, p. 71-72).

Diante do exposto, é possível entender o fato que levou algumas famílias da classe média a abdicar da escola pública na cidade de Florianópolis¹³ e a arcar com os altos custos econômicos para manter as filhas naquela instituição de ensino. A crença de que a educação não tem preço, de que ela não faz parte da lógica do mercado econômico, é, na definição de Pierre Bourdieu, como um mercado de bens simbólicos que comercializa aquilo que não seria comercializável e funciona a partir de uma negação coletiva de seu caráter comercial, ou seja, dos interesses e ganhos econômicos aí envolvidos (BOURDIEU, 2004a, p. 99-116). O silêncio sobre a verdade das trocas, como bem lembra o autor, era um silêncio compartilhado, não se dizia precisamente o que se trocava quando se mantinha uma filha no CCJ. Mas tanto as

¹² - Sobre o Lira Tênis Clube e o Clube 12 de Agosto, ver Tancredo (2009).

¹³ - Importante lembrar que o Colégio Estadual Dias Velho oferecia os mesmos níveis de ensino que o CCJ, porém praticava a coeducação, e os cursos clássico e científico eram noturnos.

irmãs como os pais sabiam, sem precisar mencionar, o valor do investimento, sem necessariamente ter a consciência do que estava sendo trocado.

A imagem da escola de “boa educação” era também veiculada nos meios de comunicação locais. Incisos em jornais asseguravam a tradição, o conagraçamento cultural, o aprimoramento nas habilidades manuais das alunas, bem como o ensino competente que as Irmãs da Divina Providência conferiam às estudantes. No programa dos cursos normal e ginásial, além das prescrições oficiais, havia alguns acréscimos de saberes, ocupados por disciplinas de artes e trabalhos manuais (GARCIA, 2006; CUNHA, 2003), práticas que ainda nos anos de 1950 marcavam o ideal de educação feminina. Tais habilidades manuais resultavam em um expressivo evento viabilizado pela sociedade local. No final de todo o ano letivo, uma tradicional “Exposição dos trabalhos manuais das alunas do Colégio Coração de Jesus”¹⁴ era noticiada nos jornais de circulação local. De regra, autoridades abriam o evento. Em novembro de 1950, encontra-se registrado no caderno de Crônicas Provinciais:

A exposição de desenho, pintura e trabalhos manuais traz uma multidão de apreciadores ao Colégio. Ao ato de abertura compareceram o Dr. José Boabaid, o Sr. Governador do Estado e muitas outras autoridades. O Colégio foi muito visitado, e a bela exposição esperada pela sociedade, como sempre, agradou enormemente sendo muito elogiada. (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1950a).

A cultura escolar católica, feminina e burguesa praticada no CCJ modelou-se ao longo de sua história. Na medida em que as transformações da sociedade iam exigindo mudanças na imagem feminina, as Irmãs iam ampliando os cursos, de acordo com as novidades educacionais, formando mulheres que exerciam com competência e recato o papel de esposa culta e de mãe burguesa, o que conferiu à instituição um *status* de escola feminina de “boa educação”. Era dispensada uma cultura escolar que comunicava distinção e refinamento permanente nas marcas do edifício e em conformidade com sua clientela. Por meio de alguns eventos escolares, como a conhecida “exposição dos trabalhos manuais das alunas do Colégio Coração de Jesus”, se dava visibilidade à formação de mulheres com traços burgueses, cobiçadas no mercado matrimonial das elites.

Articulando uma combinação de escola tradicional e inovadora, as Irmãs iniciaram o funcionamento do curso científico em 1947, antecipando-se às demais instituições femininas do Estado. Elas começaram a preparar alunas que desejavam ingressar no ensino superior. Entretanto, os objetivos do novo curso resistiam ao ideal de educação feminina circunscrita ao

¹⁴ - A exposição de trabalhos manuais era exclusiva das alunas dos cursos normal e ginásial. As alunas dos cursos clássico e científico não participavam desse evento.

ambiente privado e às prendas domésticas, nas quais a cultura escolar do Colégio foi se reafirmando ao longo de sua trajetória.

1.2 Os saberes científicos em uma Instituição católica feminina

A estruturação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244/1942) pressupunha adequar a escola às necessidades da moderna sociedade brasileira, que ganhava impulso com o desenvolvimento urbano e industrial e com os projetos dos intelectuais que pensavam a construção da nação. Isso significava reconhecer as transformações econômicas e sociais recentes do País e as novas exigências demandadas pela organização do trabalho. E, sendo o ensino secundário destinado às “individualidades condutoras”, conforme o Decreto-lei nº 4.244/1942, é de se imaginar que o ensino secundário era destinado a poucos, àqueles que pertenciam aos setores dirigentes da sociedade, um projeto que forjava “uma juventude comprometida com a construção da nação”, assim sendo, os estudantes deveriam ter uma formação distinguida, com sólidos conhecimentos e com valores morais e patrióticos, uma vez que eles assumiriam as responsabilidades maiores dentro da sociedade (SOUZA, 2008, p. 131-171).

Conforme havia ocorrido em outros centros do Brasil, a sociedade florianopolitana, em particular, passou a ter características muito mais urbanas e múltiplas exigências de melhor atendimento à população. Entre essas exigências, estava a ampliação do ensino secundário para as filhas dos integrantes das elites. Por isso, em 1947, o CCJ ampliou seus cursos, iniciando a primeira turma do curso científico com treze alunas matriculadas. Nessa fase de sua história, o Colégio introduziu uma série de inovações, entre as quais a ampliação dos laboratórios de Química e Física, além da contratação de professores leigos para administrar as aulas do segundo ciclo do ensino secundário. Entre os novos professores havia alguns homens, uma novidade na instituição, que até aquele momento tinha o corpo docente constituído por poucos leigos, em sua maioria do sexo feminino. A maioria das disciplinas era ministrada pelas próprias Irmãs, e os raros professores homens da instituição ministravam, geralmente, aulas de Educação Física, evidenciando que o segundo ciclo do ensino secundário ocasionaria uma mudança na cultura escolar da instituição.

É importante sublinhar que os responsáveis pela mediação entre o currículo prescrito e o currículo posto em prática nas instituições escolares era o corpo dirigente e docente, de forma que as mudanças no quadro de professores no CCJ ocorreram com certa resistência por

parte do corpo dirigente; conforme relatos da Irmã Diretora do Ginásio Coração de Jesus, quando em dezembro de 1946 buscou apoio na capital federal, procurando cumprir os regulamentos da Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942). Em carta ela relatou:

Natural é, como a senhora deve compreender, o nosso desejo de aproveitarmos professores assíduos, de prática eficiente, como são do próprio estabelecimento, nossas irmãs. Tenho certeza de que dominam a matéria, pelos cursos de especialização que frequentaram, há vários anos, ministrados estes por professoras formadas (europeias) nas diversas disciplinas convidadas e mantidas pela congregação. (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1946b).

A carência de professores em Santa Catarina para administrar aulas no segundo ciclo do ensino secundário foi o maior obstáculo do corpo dirigente do CCJ. Quanto à contratação de professores, o art. 79 da Lei nº 4.244/1942 previa:

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação. (BRASIL, 1942, p.1).

Em geral, eram as Faculdades de Filosofia que preparavam os professores para que atuassem no ensino secundário. Como não havia faculdade de Filosofia em Santa Catarina, e Florianópolis ficava localizada geograficamente muito distante da capital federal, com poucos recursos e com apenas um curso superior, é possível de imaginar as dificuldades que as Irmãs tiveram para contratar o novo quadro docente. Ainda que muitas irmãs tivessem curso superior, na sua maioria os diplomas eram adquiridos na Europa ou nas Faculdades de Filosofia de Curitiba ou de São Paulo, locais onde elas mantinham casas provinciais.

Entretanto, os diplomas deveriam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura mediante o cumprimento de exames de suficiência nas respectivas disciplinas a serem ministradas. E, de acordo com o registro no livro de crônicas de fevereiro de 1953, os exames de suficiência eram muito temidos e algumas irmãs pelo segundo ano consecutivo não conseguiram os registros. Em fevereiro do ano de 1955, encontra-se registrado no livro de crônicas que “os examinadores, professores de São Paulo, designados pelo Ministério da Educação não souberam avaliar o sacrifício enorme que as religiosas haviam feito [...], pois o número de reprovadas foi, pelo segundo ano consecutivo, grande” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1955). O registro da cronista expressa uma amostra das dificuldades então

existentes para formar o corpo docente do ensino secundário na época.

O CCJ passou a seguir rigorosamente a Lei Orgânica do Ensino Secundário que prescrevia para o curso científico as disciplinas de Desenho, Português, Francês, Inglês, Espanhol, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil.

Disciplina	Curso Científico		
	1º ano	2º ano	3º ano
I. Línguas			
1. Português	3	3	3
2. Francês ou Inglês	2	2	-
3. Espanhol	2	-	-
II. Ciências e Filosofia			
4. Matemática	4	4	3
5. Física	3	2	3
6. Química	3	3	3
7. Biologia	-	3	3
8. História Geral	2	2	-
9. História do Brasil	-	-	3
10. Geografia Geral	2	2	-
11. Geografia do Brasil	-	-	2
12. Filosofia	-	-	4
III. Educação Física	2	2	2
IV. Arte			
13. Desenho	2	2	2

Quadro 1 - Distribuição do tempo dos trabalhos escolares no ensino secundário, cursos científico (Portaria Ministerial n. 5, de 2/1/1946)

Fontes: Souza (2008, p. 183).

O quadro 1 revela que a carga horária dedicada ao estudo das Ciências Exatas e Naturais era maior, e que o caráter humanístico do ensino secundário, de uma forma geral, ainda era extenso. No entanto, é curioso o fato de as Irmãs do CCJ terem iniciado o segundo ciclo do ensino secundário com o curso científico, e não com o curso clássico, que além dos saberes designados ao primeiro, acrescentava-se o estudo nas letras antigas - Latim e Grego. E o curso clássico não tinha a disciplina de Desenho, mas dedicava menor tempo às Ciências Naturais. Ademais, do texto da Lei nº 4.244, art. 9, extraía-se:

Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico, mediante a prestação dos exames de licença, será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1942, p. 1).

Ou seja, era um ensino secundário propedêutico, tanto para o clássico quanto para o científico, que, segundo Souza (2008, p. 181), foi criado simplesmente para atender a uma

diversificação dos setores do ensino superior, identificando-se como áreas mais afinadas às ciências ou às letras.

É preciso lembrar que Florianópolis tinha poucas opções de ensino superior na época. O mais antigo curso, Direito, recebeu o maior número de egressas do curso científico do CCJ até o ano de 1950, quando as Faculdades de Farmácia e Odontologia abriram e, posteriormente, a de Filosofia. Diante das circunstâncias, é possível deduzir que o curso clássico continuava sendo o que mais se adequava ao propósito das Irmãs, reconhecidas pela educação religiosa, formação humanística e literária, que era a de formar mulheres cultas para exercer a função de esposa e mãe dedicada. Ainda eram atendidas as necessidades das candidatas que tencionavam prestar vestibular para o curso de Direito, conforme as lembranças de uma ex-aluna:

Com relação ao vestibular daquela época, em Direito, se constituía de Português – gramática análise sintática e uma redação que valia metade da nota, uma língua estrangeira a escolher entre o inglês e o francês, e latim (tradução de textos), entre eles As Catilinárias, que eram cartas escritas para Catilina, um Romano político contestador: até hoje sei trechos que decorei pro vestibular: *Quosque tandem abutere Catilina patientiae nostrae [...]*. (DAMO, 2010a).

Como se tratava de uma escola feminina, com longa tradição na formação de “mulheres preñadas” e de professoras primárias, ou seja, na formação de “mulheres de bem definidas em termos de práticas e condutas compatíveis com a moral católica” (CUNHA, 2003, p. 207), a esses elementos formadores estava vinculado o cultivo da língua vernácula e da literatura em geral. O investimento no refinamento oral e escrito é, segundo Bourdieu (2004a, p. 307), um forte marcador social, e aliada a esse fato, tinha também a política de nacionalização da língua durante o Estado Novo que conferiu o fechamento das escolas italianas e alemãs em Santa Catarina. As Irmãs do CCJ, de descendência alemã, ampliaram a atenção a essa área do saber, possivelmente para serem legitimadas. Preservavam a “Associação Escolar Liga Pró Língua Nacional”, composta por alunas do curso primário e cuja finalidade era “trabalhar pelo bom português e bom modo de falar” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1957, p. 12). A associação mantinha reuniões mensais com alunas do curso primário e a cada reunião havia a participação de um grupo de alunas das séries mais avançadas, que eram convidadas a falar sobre literatura, indicar os livros da literatura clássica, nacional e internacional que contribuíssem para a aprendizagem da língua culta, de modo a controlar as leituras, evitando as que poderiam incutir maus exemplos de ideais e comportamentos. O membro da associação tinha o hábito de trocar correspondência com

alunas do interior do Estado. Nas reuniões, liam-se as cartas e corrigiam-se os erros de português, sendo todo o trabalho minuciosamente discutido no grupo e acompanhado pela professora de Língua Portuguesa.

Durante o curso científico, a disciplina de português foi ministrada em três aulas semanais, sendo oferecida por religiosas da própria congregação e sendo cumpridas rigorosamente as prescrições oficiais. As alunas do curso científico declararam que o ensino da língua vernácula era de excelência. Solange Donner, aluna da primeira turma, lembra com detalhes das aulas de português ministradas no curso científico:

Português, sobretudo nós tivemos excelentes professoras, como a Irmã Constança Francisconi. Ela era muito boa! Até hoje eu me lembro da voz dela, [...], aqueles usos difíceis, você esquece a regra, mas não esquece o som, meu ouvido é treinado até hoje pro infinito pessoal e impessoal, eu sei quando tá errado, se tu me perguntas por que, hoje eu não sei mais, mas eu me lembro da voz dela citando os exemplos de grandes autores portugueses, tipo Eça de Queiroz e Castelo Branco. Aqui no Colégio se cultivava muito o ensino de literatura, que eu acho que foi um gosto que eu aprendi, aprendi a apreciar a língua portuguesa e a ter bom gosto. Quando ela falava do uso do infinito pessoal e impessoal, que é uma coisa muito difícil, muita gente erra, mas eu não. Então eu acho que eu tive aulas muito boas. (DONNER, 2008, p. 15).

Um dos objetivos principais do ensino dos saberes no colegial era a preparação para o vestibular, e as avaliações dos exames vestibulares contemplavam as argumentações orais e expressões escritas, visando a aptidão dos alunos para adentrar no ensino superior, e a obtenção das qualificações necessárias para dirigir a nação (SOUZA, 2008, p. 172). Em relação à língua portuguesa, o curso científico do CCJ parece ter cumprido rigorosamente essa finalidade. Marlene Soccas, aluna da turma de 1950/1952 afirmou que, “quando fizemos vestibular, passamos sem dificuldade alguma, nós todas sabíamos muito o português, íamos muito bem no vestibular, até hoje devo a elas o meu português. Tanto no falar, quanto no escrever” (SOCCAS, 2008, p. 16). Outra ex-aluna que prestou o concurso vestibular para o curso de medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1957, assegurou que sua melhor nota foi em “português, porque a língua portuguesa foi muitíssimo bem trabalhada pelas irmãs” (GERENT, 2010, p. 10).

Outros idiomas, como Francês, Inglês e Espanhol, caminhavam junto com a língua vernácula, e contribuíram para a construção de uma cultura escolar “apurada”, ocupando uma parcela bastante significativa no currículo escolar do curso científico. Segundo Garcia (2006, p. 36), as línguas estrangeiras traziam para a construção do capital cultural elementos fundamentais para a diferenciação escolar. O ensino de diversos idiomas conferia elegância e distinção social. A cultura francesa era considerada o modelo europeu estético mais refinado a

ser apreendido pelas elites brasileiras.

Segundo o depoimento das alunas da turma de 1950/52, as aulas de inglês eram “bastante puxadas”, sendo que, no segundo ano, elas liam os clássicos da literatura inglesa e desenvolviam redações. Igual importância era conferida à língua francesa, e no segundo ano do curso científico as alunas deveriam estar falando e escrevendo o idioma além de terem lido todos os clássicos encontrados na biblioteca (CAPELA et al, 1991, p. 3). Rosa Pelense, em 2008, com mais de 80 anos e católica praticante, fazia suas orações em francês, hábito que havia adquirido no CCJ. Marlene Soccas só percebeu a eficiência do francês que aprendeu durante o curso científico, quando em 1972 caiu-lhe nas mãos um livro francês e ela o leu sem problema.

As Irmãs do CCJ possuíam uma ampla formação e aprimoramento na língua portuguesa e na literária em geral, assim como nos idiomas de algumas línguas europeias, o que de modo geral se refletiu positivamente no ensino dessas disciplinas, não se sucedendo o mesmo com sua formação científica. Ao iniciarem o curso científico, elas colocaram em prática, de modo um pouco peculiar, as disciplinas das ciências naturais previstas na legislação. Os novos embates iniciaram com o advento da Portaria Ministerial N° 67, de 30 de janeiro de 1946, por meio da qual foi autorizada a concessão de funcionamento do ensino clássico ou científico somente para os estabelecimentos de ensino que possuísem laboratório para o ensino de Química, Física e Biologia (BRASIL, 1946c, p. 1).

As imagens dos laboratórios, onde deveriam ocorrer as aulas práticas de Química e de Física, são simbólicas para descrever a cultura escolar do curso científico. Conforme as figuras 2 e 3 e um relatório emitido no final do ano de 1947 pelo Inspetor Federal do Ensino Secundário, no CCJ “o curso científico funcionou com toda a regularidade, realizando aulas práticas, provas parciais e orais, assim como ministrando todos os conteúdos conforme os dispositivos regulamentares” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1948). Evidenciando que, de acordo com os documentos oficiais, as dirigentes do CCJ cumpriram todas as prescrições exigidas na Lei nº4. 244/1942.



Figura 2 - Laboratório de Química.
Fonte: Relatório do ano de 1947, Colégio Coração de Jesus, (1948).



Figura 3 - Laboratório de Física.
Fonte: Relatório do ano de 1949, Colégio Coração de Jesus, (1950b).

Na realidade, o andamento prático dos trabalhos não ocorreu como consta dos documentos oficiais. As alunas egressas informaram que os laboratórios, conforme indicam as figuras 2 e 3, foram definhando. Nenhuma delas tem lembrança de aulas práticas e nem mesmo dos laboratórios de Química e de Física, senão como lugares que ficavam próximos da sala de piano:

Laboratórios até tinha, ficavam atrás da sala de piano [...]. Aula de Química era assim: a aula era ditada no dia, você tinha que estudar aquilo, decorar, que no outro dia aquele ponto era tomado [oralmente]. [...] os problemas de Física e Química eram decorados [...] você decora a mecânica do problema ou a fórmula do problema, os números depois elas trocavam pra fazer a prova, era assim! [...]. As aulas eram sempre em sala, dificilmente saíamos da sala, a não ser para fazer Educação Física ou fazer aulas de Desenho que tinha uma sala especial pra isso [...]. (DONNER, 2008, p. 8).

A cultura escolar não se altera com facilidade, afirma Julia; a realidade que separa a escola do mundo exterior diminui a agilidade das mudanças (JULIA, 2001, p. 12). É certo que seria difícil implantar o ensino das ciências, científico, num colégio católico feminino, quando se tinha uma longa tradição nas humanidades femininas, onde os trabalhos práticos se resumiam a trabalhos de agulhas e pinturas. Sem se beneficiarem de muitas mudanças, as alunas do curso científico eram obrigadas a reproduzir os conhecimentos de Química, Física e Biologia, decorando-os, repetindo-os à exaustão, conforme lembra a ex-aluna Rosa Pellense:

Eles passavam a matéria num dia e nós tínhamos que levar aquilo tudo pronto, na ponta da língua no dia seguinte, e era desse jeito: a professora começava a tomar a matéria de uma, e a outra tinha que continuar do ponto que a primeira parou. Era muito difícil, nós tínhamos que saber a tabela periódica de cor e salteado, e as fórmulas de física tudo decoradinho [...]. (PELLENSE, 2008, p. 12)

As aulas práticas de Biologia se restringiram ao estudo do corpo humano, em um esqueleto localizado no laboratório de ciências. No entanto, essas aulas eram ministradas com certo cuidado. A concepção da moral da época fazia com que o estudo do corpo humano fosse ensinado sem que se remetesse aos aparelhos reprodutores. Assim uma ex-aluna da turma de 1950/52 recordou as aulas práticas de Biologia:

No tempo do científico, estudamos o corpo humano, em biologia, num esqueleto que o Colégio tinha: sabíamos o nome de todos os seus ossos, dos músculos, dos nervos, dos sistemas do corpo humano, da cabeça aos pés. [...] a gente estudava, a cabeça, o tronco, o abdômen, e daí pulava pras coxas, pernas e pés. O nosso esqueleto não tinha carne, então não dava para identificar se era homem ou mulher. Mais tarde, viemos a conhecer melhor o aparelho reprodutor, mas na mesma base. Perguntas eram cortadas. Discretamente: mais tarde vocês vão entender melhor [respondia a professora]. As perguntas eram respondidas a sós, justificando que era para não despertar precocemente as que ainda não tinham essas dúvidas. (DAMO, 2010b).

O CCJ era todo equipado com recursos didáticos e com os mais diversos laboratórios, uma característica da pedagogia moderna que no início do século XX impressionou e entusiasmou os educadores brasileiros¹⁵, pois passaram a condenar os métodos tradicionais de memorização. Nessa instituição de ensino, as instalações da sala de Geografia e de História Natural (conforme segue nonexo A) comprovam que as irmãs investiram nos processos de ensino da pedagogia moderna. Estudantes submetidos aos novos métodos de ensino aprenderiam pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. As salas de aulas “encheram-se de luz, cor e forma: gravuras, mapas, coleções de insetos, globos terrestres, esqueletos humanos, imagens de homens ilustres, etc”, acentuariam os processos de aprendizagem (TEIVE, 2008, p. 119).

Ainda que o Colégio tivesse salas especializadas para o ensino das disciplinas de Geografia e História, as aulas do curso científico não eram ministradas nesses espaços. Os professores dessas disciplinas tinham o cuidado de carregar consigo mapas, globos e outros materiais didáticos úteis para a realização de uma aula mais rica do ponto de vista intuitivo. As aulas de História foram ganhando maior investimento no decorrer dos anos, conforme se pode perceber principalmente nas lembranças das ex-alunas. Solange Donner, aluna da primeira turma, avaliou as referidas aulas como “um desastre”:

A professora [...] era um pouco mais velha que a gente; na época, ela estava noiva, então a aula de história virava uma fofoca de mulheres, Ela tinha se formado em São Paulo [...]. E eu não sei, mas ela não tinha o foco da disciplina [...]. E aquilo rendia, ela trazia uns compêndios enormes e lia aquilo pra gente, e depois virava uma fofoca de mulheres assim: noivado, enxoval, lua de mel, coisas do gênero [...] Então acho que não sobrou nada de história nos três anos do científico. (DONNER, 2008, p. 11).

Outra ex-aluna que frequentou as aulas de História no curso científico, seis anos após a primeira turma, afirmou que foi graças a essas aulas que aprendeu a gostar da disciplina, fato que lhe rendeu três livros de História publicados. Como linha de atuação pedagógica, o CCJ não estimulava o questionamento da situação social e política, ou da estrutura econômica. A História ensinada era muito pouco crítica, pelo menos no que se referia à História do Brasil contemporâneo. Era uma história oficial, como lembra a ex-aluna Marlene Soccas: “sabíamos muito de história antiga, gregos e romanos, mas o ‘aqui’ e ‘agora’ era visto de modo oficial (SOCCAS, 2008, p. 16).

As aulas de religião foram ministradas em todas as séries do curso científico, sendo três aulas semanais no primeiro e no terceiro ano e duas no segundo ano. O ensino religioso

¹⁵ - Sobre a pedagogia moderna e sua inserção no Estado de Santa Catarina, ver Teive (2008).

era a única disciplina sequenciada no CCJ, sendo ministrada desde o jardim de infância. Da mesma forma como acontecia com os demais saberes, a compreensão da matéria relativa à religião era avaliada com provas escritas e orais. As lições orais eram tomadas de forma que uma aluna iniciava o ponto e, ao sinal da irmã, a outra deveria continuar do ponto em que a primeira parou (MARTINI, 2008, p. 38). Tratando-se de uma instituição feminina e católica é de se esperar que a formação moral feminina fosse concebida juntamente com uma sólida instrução cristã, que era a chave principal dos projetos educativos desde o início republicano, sendo que “religião, obediência e educação” era, segundo Garcia (2006, p. 38), “o tripé de virtude” que sustentava o modelo positivo de disciplina daquela Instituição. Desse modo, a religião estava presente em todos os aspectos escolares, seja nas disciplinas não religiosas seja nos livros e revistas que circulavam no Colégio. Além das aulas, as alunas secundaristas deveriam participar de retiros espirituais, organizados pelas irmãs, e em geral, ministrados pelos padres Jesuítas do Colégio Catarinense. As internas eram obrigadas a participar, duas vezes por semana e às sete horas da manhã, das missas diárias que aconteciam na capela do Colégio, e, aos domingos, a participação na missa era obrigatória, inclusive cobrada para as alunas externas (DAMO, 2010c).

A elevada exigência e a complexidade das disciplinas exatas e biológicas do curso científico parecem ser elementos que mais colaboraram para produzir o percentual de evasão do curso. No início, as turmas eram compostas de 25 a 30 alunas matriculadas, com algumas exceções, como no caso da primeira turma. No entanto, ocorria uma evasão aproximada de 20% a 50% de alunas. Em alguns casos esse percentual já elevado foi ainda mais alto, como no caso da turma de 1956, que iniciou o primeiro ano com 32 alunas, tendo apenas 6 se formado. Quando no primeiro ano alguma aluna apresentava dificuldade, em geral, nas disciplinas das Ciências Exatas, as Irmãs aconselhavam que migrasse para o curso normal. A aluna Lucí Luz mencionou que, “quem ficava era chamada de transgressora, acho que era porque saía um pouco daquele padrão tradicional de aluna que o Colégio costumava formar, as Irmãs incentivavam mesmo era fazer o curso normal, o científico não” (LUZ, 2009).

Enfim, os novos saberes científicos contemplados na Lei Orgânica do Ensino Secundário e que deveriam contar com aulas práticas nas disciplinas das Ciências Naturais foram ministrados de modo eminentemente teórico pelo corpo dirigente e docente do CCJ. A prática desses saberes não fazia parte da cultura escolar da instituição, cuja tradição era educar moças católicas com destreza para os trabalhos de agulhas, ensino circunscrito às prendas domésticas e à formação de professoras aptas a atuarem no magistério. Contudo, as irmãs foram ao longo dos anos “misturando influências” pedagógicas e criando uma cultura escolar

particular para esse nível de ensino, uma cultura escolar científico com marcas clássico burguês. Assim, o ensino de línguas estrangeiras, a ênfase na literatura e as técnicas tradicionais de memorização, juntamente com a valorização de comportamentos burgueses, originaram a matriz da cultura escolar do curso científico do CCJ.

1.3 As condutas ordenadas

Além dos saberes, Julia (2001) adverte que uma cultura escolar é igualmente formada por práticas que buscam interiorizar determinadas condutas nos estudantes, e estas surgem a partir dos propósitos políticos pedagógicos individuais das instituições. O CCJ, dirigido pelas Irmãs da Divina Providência, colocou em exercício um conjunto de mecanismos disciplinares, que deveria ser rigorosamente cumprido e reconhecido pelos pais e pelas alunas. De maneira geral, as normas disciplinares eram explicitadas em documentos institucionais. No relatório apresentado à Inspeção Estadual de 1956 consta que os hábitos do CCJ eram “de autodisciplina e autodomínio, de ordem e pontualidade, de serviçabilidade e coragem, de delicadeza” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1952, p. 2). Determinados comportamentos, altamente reprováveis, eram regulamentados e firmados no ato da matrícula: “[...] não falar nem rir alto, ao contar não destoar do conjunto. Usar jóias só muito discretas, não usar pinturas, não usar saias acima dos joelhos [...] uniforme deve estar sempre completo, limpo e alinhado” e no internato era proibido o uso de calças compridas (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1954a, p. 10; 1956, p. 10).

O CCJ, como a maioria dos estabelecimentos de elite no Brasil, as escolas militares, as *public schools* inglesas e as *grandes écoles* francesas, eram alicerçados nos princípios da *Ratio Studiorum* jesuíta, fundamentos que exerciam sobre os alunos uma violência simbólica, produzindo efeitos de ordenação e consagração, com o objetivo de produzir um grupo à parte, que faz corpo com a instituição (BRITO, 2008, p. 93). Não por acaso, quando questionada, uma ex-aluna respondeu sem hesitar sobre suas lembranças do Colégio:

Que me lembro, do Colégio, que podem ser interessantes, principalmente pelo cultivo da disciplina e do esporte, o esporte principalmente entre as internas (dentro da linha dos padres jesuítas); encher a cabeça e cansar o corpo para não dar espaço aos pensamentos inspirando passagem pelo demônio, ou seja, em corpo cansado e cabeça cheia a virtude é mais fácil de vingar. Mas não era qualquer esporte: vôlei, tênis, ping-pong, patinação, corridas, saltos, caminhadas, e o jogo de mesa bastante estimulado era o xadrez. (DAMO, 2010a).

Quanto ao esporte, havia todo um cuidado em se incentivar no CCJ o vôlei, o tênis, o ping-pong, a patinação, a corrida, os saltos, as caminhadas e os jogos de mesa, que, conforme informou Damo, eram esportes individuais, com exceção do primeiro. Além disso, não era permitido o contato corporal entre as atletas, como é o caso do tênis e da patinação, os quais exigiam maiores investimentos em acessórios, e por isso destinado às elites. Igualmente, essas modalidades desportivas constituíam práticas que valorizavam o equilíbrio, a suavidade dos gestos, a postura e os limites do andar, modelando a *hexis* corporal¹⁶ das alunas.

O CCJ dispunha de ótimas instalações para a prática desses esportes, principalmente espaços ao ar livre; havia três quadras de vôlei e uma de tênis, uma pista circular para corrida com 110 metros, uma caixa de areia para salto em altura e extensão, e uma barra de equilíbrio. Contava também com um amplo salão equipado de todo o material necessário às sessões de ginástica rítmica e sueca. Uma grande variedade de material móvel como fardos, cordas, bastões, bolas das mais diversas modalidades ficavam à disposição para as alunas e a quadra de vôlei e tênis, bem como os extensos pátios calçados também serviam como *rinque* de patinação (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1953, p. 28).

Além de serem incentivadas a praticar esportes, as alunas eram submetidas a intensos rituais de caráter religioso. A formação moral e religiosa era realizada não apenas nas aulas de religião, ou nas aulas de catequese, mas em inúmeras outras ocasiões, conforme exposto anteriormente, envolvendo constantemente as alunas durante a sua permanência no colégio. A simples contemplação de obras religiosas pelos corredores e salas, e a encenação de peças de teatro apresentada pelas alunas em festividades religiosas conduziam à ilação de que deveria ser seguida uma moral católica, caracterizando uma cultura escolar católica feminina. Além disso, as visitas constantes a locais sagrados e as atividades extraclasse revelam um cotidiano saturado de valores religiosos e caritativos, como é lembrado pela ex-aluna Nelsina Damo (2010c): “nossas atividades extraclasse ficavam mais nas visitas familiares para eternizar a imagem do Sagrado Coração de Jesus e catequese na Paróquia da Trindade”.

As alunas secundaristas também podiam participar da JEC (Juventude Estudantil Católica), sem pretensão de interferir na vida política do País. As Jecistas do CCJ reduziram as atividades desse movimento a ações religiosas e filantrópicas, voltando-se apenas para ações sociais e espirituais conforme relato da mesma ex-aluna:

No tempo do científico, quando fazia parte da JEC, tínhamos orientação de sacerdotes católicos, para estudar e conhecer a espiritualidade dos jovens e sua missão na comunidade. Estudamos bastante a Bíblia. No Colégio, a parte

¹⁶ - Conjunto de propriedades associados ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa (BOURDIEU 2007d, p. 134).

da ação ficou meio reduzida, pois não podíamos participar de todo tipo de trabalho, que seria realizado fora dos muros do estabelecimento, [...]. De qualquer maneira as reuniões – semanais – eram muito interessantes e questionadoras, por que podíamos falar de assuntos normalmente proibidos [...]. Nosso trabalho social era reduzido a participar da Entronização do Sagrado Coração nas residências das Irmãs e catequese para crianças nos domingos, novenas, romarias, etc. (DAMO, 2010c).

Embora as irmãs estivessem agregando novos princípios à cultura escolar do Colégio, elas o faziam diversificando o assistencialismo religioso e cultural. E, segundo Brito (2008), dessa maneira, a caridade acabava sendo um verdadeiro “dever de Estado” para as alunas de colégios católicos. A atividade caritativa passou a ser uma convenção social e deixou progressivamente de ser associada à religião católica. Esse fato pode ser comprovado a partir da análise das respostas aos questionários elaborados na pesquisa. Várias egressas que não se consideram mais católicas continuam a exercer trabalhos assistencialistas dentro de seu grupo social. A maioria das práticas pedagógicas e das condutas adotadas pelo Colégio estava voltada para a execução de uma ordem disciplinar de caráter feminino, doutrinando as alunas para que atuassem na esfera privada, nas ações caritativas e religiosas próprias das elites, conforme também demonstrou Brito (2008) para o caso das alunas do Colégio Sion do Rio de Janeiro.

Além da associação à Juventude Estudantil Católica, o Colégio proporcionava às suas alunas contato com outras atividades culturais não prescritas no currículo oficial do ensino secundário brasileiro, como aprender a tocar instrumentos musicais valorizando, principalmente a música clássica. As aulas de piano e violino eram ministradas pelas irmãs, e as alunas se apresentavam nas festividades culturais e religiosas do colégio e da cidade. Existiam no internato algumas associações, entre as quais o Grêmio Oratório Padre Vieira, e a existência dessa associação somente foi informada pelas egressas, pois nenhum registro foi encontrado. Segundo as ex-alunas Nelsina Damo (DAMO, 2010c) e Zélia Gerent (GERENTE, 2010), o Grêmio Oratório existia também no Colégio Catarinense, era restrito às alunas internas e, mensalmente, os alunos dos Padres vinham até o CCJ, nunca ocorrendo o contrário. Elas deveriam recebê-los, “exercitar as boas maneiras” e desenvolver a oratória. Era estabelecido um assunto e os membros dos dois grupos faziam suas exposições, sendo criticados pelos demais.

A ameaça do pecado e o medo do inferno, associados a certos tabus e preconceitos, faziam parte do cotidiano das alunas. Alguns pensamentos e atitudes não condiziam com a cultura católica burguesa produzida na Instituição. Por isso, do conjunto de proibições, as que

mais estão presentes na memória das egressas são as que diretamente se relacionavam ao “pecado da carne” e que visavam à repressão da sexualidade. As proibições eram muitas e, geralmente, ligadas à pureza do corpo e da alma. As leituras das alunas eram controladas ao extremo. Ao lembrar-se da adolescência que passou no internato, Nelsina Damo avaliou a relação que uma moça católica e “bem-educada” deveria ter com o sexo oposto:

Poucos livros existiam, e nenhuma de orientação clara: ou eram religiosos e difusos, ou anatomicamente colocados, o que nos dava uma noção de grotesco, feio, ruim, também (porque às vezes podia (era santificado) às vezes não podia (era pecado)).[...] Desejos até então desconhecidos e ninguém para aclarar, ajudar, explicar. Os padres, no confessionário, só sabiam dizer: (tentação do demônio, proibir, perigo, pecado, tomar cuidado, etc.), daí rezar muito para fugir da tentação [...]. (DAMO, 2010b).

Uma das características da *Ratio Studiorum* está também centrada no controle total sobre a utilização do tempo pelo aluno. Esse controle minucioso reduz toda a existência dos/as alunos/as a uma sucessão ininterrupta de atividades escolares intensas, rigorosamente regradas e controladas, tanto no que se refere ao momento, quanto ao seu ritmo (JAY, 2003, p. 127). O tempo pedagógico para as alunas do curso científico era permanentemente regulado e controlado. Havia tempo extremado para todas as atividades: copiar, fazer as tarefas, entregar trabalhos, entrar e sair das salas. A organização do tempo e a disciplina exigida no colégio colaboraram para que as alunas adquirissem certos comportamentos e desenvolturas, marcas distintas que elas carregam por toda a vida, conforme se pode identificar na fala de uma ex-aluna, “a pontualidade e a organização são virtudes nobres e a disciplina recebida no Colégio foi muito importante para nossas vidas” (BORBA, 2010b).

Uma forte característica da cultura escolar do curso científico do CCJ era a grande dedicação aos estudos, exigida das alunas, o que, de modo geral, é visto até hoje por elas como um fator bastante positivo. Nesse estabelecimento, como em outras escolas de “boa educação”, que predominantemente acolhiam os integrantes de uma elite econômica cultural e intelectual, exigia-se a adesão total à escola durante todo o período de formação, assim como a concentração de quase todo o tempo em torno de preocupações exclusivamente escolares (NOGUEIRA, 2003a, p. 132).

O elevado nível de dedicação aos estudos exigidos durante os três anos do curso científico pode ser observado no relato da ex-aluna Rosa Pellense, sobre o número de horas semanais necessárias para que elas conseguissem desenvolver todas as atividades escolares: “preparar os trabalhos, fazer série e série de exercícios e tudo o mais que tinha que ser decorado. Aquilo era muito puxado!” (PELLENSE, 2008, p. 8). As atividades escolares

consumiam praticamente todo o tempo semanal das alunas, o que significava dedicação integral ao Colégio, de segunda a sábado, reservando-se apenas o domingo para o descanso.¹⁷

A lógica do “ensino puxado” instituído no CCJ fazia com que as alunas fossem continuamente incitadas ao esforço, ao desempenho e ao trabalho escolar bem feito. Essa formação e organização na vida escolar produziram marcas indeléveis em suas vidas. Além daquela de ordem identitária, decorrente da plena adesão à escola, pode-se mencionar outra, como o cumprimento das avaliações permanentes e que continuou a afligir a vida delas, mesmo após a conclusão do curso, conforme o relato de Pellense:

Tinha prova escrita, prova oral, prova marcada e prova surpresa; prova era o que mais tinha [...] muitos trabalhos, aquilo era traumatizante. Quando me formei, eu confesso que fiquei anos sonhando que fazia prova, sempre provas difíceis. E sempre eu ia mal, eram pesadelos [...]. (PELLENSE, 2008, p. 11).

Outra particularidade da cultura escolar do curso científico era a estética dos uniformes escolares. No dia sete de setembro de 1947, a cronista registrou no caderno das crônicas provinciais: “as alunas do curso científico estreadam seus uniformes novos, e este foi o pelotão que mais chamou a atenção das centenas de pessoas que assistiam ao desfile” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1947). A lembrança dos uniformes do curso científico foi absolutamente recorrente na memória das egressas, sendo rememorada pelos moradores mais antigos da cidade. “Era um espetáculo à parte, aquelas meninas de boinas e luvas, com uma roupa muito chique. Eu estudava na Escola Normal, que ficava ali na Saldanha Marinho, e os nossos uniformes eram muito simples comparados com os delas” (CARDOSO, 2009).

As roupas têm uma linguagem própria, porque a linguagem do vestuário, tal como a linguagem verbal, serve tanto para transmitir certos significados como identificar a posição social de quem a usa (ECO, 1989). O tipo, a qualidade e o estilo das roupas estão intimamente ligados à classe social ou à hierarquia social. Dentro desse viés, considera-se que os uniformes do curso científico traduziam um emaranhado de significados que revelavam o controle sobre as alunas, possibilitando agregar a melhor compreensão da cultura escolar. Com a fundação desse novo nível de ensino, as Irmãs tiveram todo o cuidado de exigir um novo padrão de vestimenta. As “pré-universitárias” abandonaram os modelos clássicos que orientavam a maioria dos colégios católicos, representados por saias plissadas com tirantes e meias soquetes, e aderiram a um modelo clássico e moderno de estilo mais adulto.

¹⁷ - Aulas inclusive aos sábados. Durante a semana, elas tinham 5 aulas de 50 minutos e aos sábados eram 4 aulas de 50 minutos (Anexo B).



Figura 4 - Uniformes CCJ – Desfile de 7 de setembro de 1950
Fonte: Relatório do ano de 1950, Colégio Coração de Jesus, (1951).

A figura 4 aponta as diferenças pertinentes ao uso dos uniformes escolares do CCJ nos anos de 1950. Na frente, desfilavam as “pré-universitárias”, usando *tailleur* discreto de golas largas, ornamentado com botões dourados, além de um médio cinto com fivela. Calçavam sapatos com discreto salto e sem meias, usavam luvas e uma boina presa à cabeça com um grande alfinete com o extremo em pérola. Segundo Sant’Anna (2002, p. 118), esses eram acessórios exclusivos das elites femininas dos anos de 1950, uma inspiração francesa do pós-guerra. Ao fundo, no desfile, seguiam as normalistas e as ginasianas, usando igualmente luvas e boinas, porém trajando blusas brancas e as tradicionais saias plissadas com tirantes, calçavam sapatos pretos sem saltos e meias soquetes. Assim, a linguagem dos uniformes do curso científico transmitia o que as irmãs e as famílias pretendiam: homogeneidade social, luxo e distinção, um visível instrumento de prestígio social e marca de capital simbólico. Tanto as famílias como as alunas sabiam o que significava estudar no ensino secundário de uma escola de “boa educação”, conforme os relatos de uma ex-aluna:

Os desfiles de 7 de setembro eram concorridíssimos e muito aplaudidos; nós do científico vínhamos sempre na frente. O povo, de uma maneira geral, sentia orgulho de seu Colégio bem aparelhado: moças jovens, bonitas, com um belo porte e usando uniformes modernos, a nova geração que surgia, com ordem e disciplina e um estudo considerado de alto nível. Com uma fama de o melhor Colégio do Estado de Santa Catarina, e alguns diziam que era o melhor do sul do Brasil. (DAMO, 2009b).

“Nosso uniforme era algo espetacular, tinha um corte de alta costura”. Esse registro consta no verso de uma fotografia enviada com um questionário e mostra como portar o uniforme do CCJ conferia prestígio social. Nos rituais religiosos, nas cerimônias escolares, nos eventos cívicos e nas visitas oficiais, considerados representações de momentos importantes, era obrigatório o uso dos uniformes de gala completos, que deveriam estar sempre impecáveis, uma regra que estava devidamente regulamentada nos documentos oficiais do Colégio.

O cuidado com o vestuário e com a apresentação de si é, segundo Bourdieu (2008, p. 174), uma maneira de afirmar sua distinção em relação às classes menos privilegiadas. Parte do prestígio do CCJ era atribuída ao cuidado com a aparência das alunas, dos uniformes, cujos modelos ostentavam tecidos finos, na higiene e no emprego de adereços caros. Tratava-se de um treinamento para a observação do olhar e do julgamento do outro. O fato de uma ex-aluna ter descrito o uniforme como “corte de alta costura”, acentua o valor simbólico assegurado a quem o usava. Segundo Lipovetsky (1991, p. 83), a alta costura constitui uma das mais fortes instâncias de diferenciação e reafirmação das classes dominantes, pois “não apenas sua produção sugere a linguagem da exclusividade, da autenticidade e do refinamento, valores perpetuados por estas classes, na medida em que o acesso a esta produção é restrito a uma minoria”. Usar um traje como o uniforme do curso científico significava afirmar: “pertencem às elites”.

Para as famílias, matricular as filhas no ensino secundário da mais prestigiada escola católica da cidade poderia garantir o seu ingresso no ensino superior, como também mantê-las entre as famílias conhecidas e expostas a uma forma de socialização mais homogênea. Além disso, essa prática garantia às mesmas a obtenção de capital simbólico. Não é demais resaltar que o CCJ se apresentava como um Colégio católico, que aliava o tradicional rigor disciplinar a um ambiente escolar, no qual as alunas recebiam a formação de um capital moral, não apenas prescrito pelas boas maneiras, mas também pelo intensivo investimento na educação e moral católicas.

Entretanto, se o CCJ se mostrou diferente ao final dos anos de 1950, foi justamente porque as transformações sociais mais amplas acarretaram mudanças no seu interior. A nova ordem política no pós-guerra foi uma dessas mudanças, na medida em exigia modificações na imagem feminina. As irmãs buscaram se adaptar às exigências do novo mercado e implantaram o curso científico, no intuito de preparar as alunas para o ingresso no ensino superior, uma novidade na Instituição que havia desenhado uma longa tradição na formação de alunas normalistas. As dirigentes e docentes do CCJ foram combinando as novas

características da legislação vigente com os traços tradicionais da cultura escolar feminina e católica, e transformaram a cultura escolar do curso científico no que se pode chamar de cultura escolar “híbrida”¹⁸ – que misturava as práticas assistencialistas às prendas domésticas, e a maternagem simbólica com a representação de um novo modelo de mulher “moderna”, “ativa”, “independente” e “dinâmica” (SAINT-MARTIN, 1999, p. 105), que seguiria o ensino superior e, posteriormente ingressaria no mercado de trabalho.

¹⁸ - Termo sugerido pela Professora Dr^a Gladys Mary Ghizoni Teive, na ocasião da qualificação do presente trabalho ocorrido em 7 de julho de 2010.

CAPÍTULO II



CAPÍTULO II

PERCURSOS ESCOLARES E CARREIRAS PROFISSIONAIS: ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO DE CLASSE

Quando as primeiras alunas do curso científico do CCJ concluíram o ensino secundário, o Brasil sofria as transformações econômicas, sociais, culturais, demográficas e políticas dos anos 50 do século XX, caracterizadas pela industrialização e urbanização, que se expandiram juntamente com os aparelhos de Estado. Ampliaram-se as profissões de nível superior e técnico especializado, bem como os profissionais administrativos nos setores públicos e privados. Houve significativo aumento da população brasileira, desenvolveram-se as redes de instituições culturais públicas, e as mulheres começaram a ingressar massivamente no ensino superior e no mercado de trabalho (MICELI, 1988, p. 69-72).

O fim da Segunda Guerra Mundial conferiu algumas mudanças e transformações na imagem feminina. Com o advento da guerra, as mulheres assumiram funções fora do recinto doméstico, começaram a substituir os homens nos trabalhos de produção fabril, no campo, nos hospitais e no comércio, exercendo até mesmo funções públicas e muitas até se engajaram com os seus companheiros nas Forças Armadas. É verdade que esses fatos ocorreram nos países mais diretamente envolvidos no mencionado conflito, mas repercutiram em todos os continentes. Os meios de comunicação, como o cinema, as revistas e o rádio, começaram a mostrar a figura ideal de mulher: ‘moderna’, ‘ativa’, ‘independente’, ‘dinâmica’ (SAINT-MARTIN, 1999, p. 105), elidindo as fragilidades femininas.

No caso das ex-alunas do curso científico do CCJ, personagens dessa história, tais fatores possuíam relevância, na medida em que o campo do ensino superior em Santa Catarina se alargou, e a abertura de postos de trabalho especializados, em tese, incentivou o acesso delas aos cursos de graduação e, posteriormente o seu ingresso no mercado de trabalho. É possível que esses tenham sido os reais motivos que incentivaram quarenta e uma ex-alunas, dentre as quarenta e nove investigadas, a atuarem no espaço econômico brasileiro nos anos de 1950 e 1960, ou mesmo nos anos posteriores. Esse grupo, que faz parte da primeira geração de mulheres catarinenses, se beneficiou da expansão da escolarização e do engajamento feminino de “trabalhar fora”. Não se trata, certamente, de uma simples mudança

nos padrões femininos, mas nos padrões sociais e culturais das famílias abastadas, e de um ajustamento aos novos tempos, uma abertura cultural que a sociedade do período demandava. Tal fato foi revelado pelas alunas egressas, sendo que 96% delas afirmaram que os pais incentivavam o seu ingresso na universidade, como também julgavam importante assegurarem sua independência financeira.¹⁹

Além das mudanças sociais e políticas vigentes, as alunas que frequentaram o curso científico do CCJ naquele período tinham a seu favor as condições sociais das famílias. Elas estavam “predestinadas” a ter sucesso escolar e a realizar uma trajetória escolar longa, fato que segundo Bourdieu (2007b, p. 41-42) tem relação direta com o grau de escolaridade do pai e a posição que ele ocupa na hierarquia das profissões, de forma que os/as “escolhidos/as” na seleção para o ingresso no ensino superior, são, desde cedo, detentores de um “capital herdado”. Bourdieu (2007b; 2008, p. 48) considera que para os/as estudantes oriundos das classes dominantes, a cultura está presente desde a infância, o que significa que os descendentes dessas famílias têm relação com o universo da cultura erudita precocemente, pois manipulam livros, frequentam museus, viajam, têm acesso à música clássica, às obras de arte e participam de conversas onde a língua culta é usada. Dessa forma, o meio familiar é capaz de estabelecer um laço estreito com o sucesso escolar dos filhos. Além disso, a escola prioriza consagrar os favorecidos. O sucesso escolar para o autor não é uma questão de “dom”, mas sim de orientação precoce, que provém do meio familiar. É uma ação direta dos hábitos culturais familiares e das disposições herdadas do meio de origem que são reforçados pela lógica escolar. Oriundas das famílias abastadas da capital de Santa Catarina e do interior, as alunas em geral descendiam de pais e algumas ainda de avós com alto nível de escolaridade. Logo, as famílias eram marcadas pelo sucesso e pela distinção legitimados pela via da escola, e, para elas, a longevidade escolar era uma questão de herança.

No presente capítulo, pretende-se avançar a pesquisa em torno das trajetórias escolares e profissionais dessas mulheres e do destino por elas traçado após a conclusão do curso científico. Investiga-se se os efeitos das trajetórias foi uma estratégia de reprodução das famílias, para manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe. As respostas e os entendimentos dessas questões passam por outras indagações, não apenas relativas à formação educacional e à abertura do mercado de trabalho feminino, mas, fundamentalmente, referentes às relações sociais e culturais das famílias. Nesse compasso é que se pretende demonstrar as especificidades das características sociais e culturais das

¹⁹ - Questionário (Apêndice A), Questionário Parte II, questão 3, p. 152.

famílias, a fim de que se compreendam os destinos escolares e profissionais das filhas. Antes de abordar as trajetórias das egressas, serão reunidos os dados relativos às propriedades sociais das famílias, relacionando a atividade econômica e o histórico escolar dos pais e dos avós. Posteriormente, serão expostos os cursos universitários e as atividades exercidas por elas. Torna-se então possível retomar uma série de questões esboçadas anteriormente, no intuito de tornar compreensíveis as estratégias de manutenção e reprodução usadas pelas classes médias e altas da sociedade catarinense para garantir o futuro das descendentes.

2.1 Propriedades sociais e escolares das famílias

Segundo Bourdieu, as famílias se diferenciam umas das outras pela estrutura e pelo volume de seus patrimônios (capitais) acumulados, que lhes assegura uma posição na estrutura social, forjando *ethos* e *habitus* específicos, que por sua vez geram estratégias expressas em práticas. Sendo assim, as estratégias familiares ajuízam um cálculo (que não é puramente racional) a partir das chances de ascensão que cada grupo é capaz de prever e atrair para si. A escola como instituição, que confere título legítimo e legitimador, representa possibilidades diferentes para cada grupo de agentes, ocupando um lugar mais ou menos central no projeto familiar e, conseqüentemente, mobilizando investimentos (materiais e simbólicos) na escolarização dos filhos, de acordo com sua importância na manutenção, reprodução ou aquisição de privilégios de classe (BOURDIEU, 2007f, p. 88-97). O sentido das trajetórias escolares e profissionais do grupo, objeto desta pesquisa, está atrelado às histórias de suas famílias, ao nível cultural, econômico e social dos ascendentes, à transmissão de capital cultural pelas famílias e à apropriação deste pelas filhas, à reconversão do capital econômico em capital escolar de uma geração a outra, ao local da residência das famílias, às características do passado escolar dos pais e avós, bem como ao tipo de estabelecimento frequentado pelas filhas.

Conforme já exposto, houve, no período pós-guerra, transformações no *habitus* feminino das famílias endinheiradas, mudanças que, possivelmente, fizeram parte das estratégias familiares para manter ou melhorar as relações na estrutura social. O ingresso das alunas do CCJ nas faculdades e universidades as distinguia das demais jovens catarinenses. Em primeiro lugar, porque elas faziam parte de uma elite cultural escolarizada, tendo estudado no único Colégio feminino com ensino secundário completo no Estado de Santa

Catarina, e, em segundo lugar, porque a grande maioria se originava de famílias de classes médias e altas, detentoras de forte capital cultural familiar e escolar, na qual elas representavam uma minoria estatística, ao mesmo tempo em que respondiam ao destino que lhes era prometido. Segundo Bourdieu, a trajetória de um indivíduo já está predisposta na origem social de sua família:

O êxito no nível mais alto do *cursus* permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo. (BOURDIEU, 2007b, p. 52).

Considerando as palavras de Bourdieu, no sentido de que “as cartas são jogadas muito cedo”, é exposto nas páginas que seguem o passado das famílias, ponderando a relação entre duas variáveis: a atividade econômica dos pais e avós e suas qualificações educacionais²⁰. Essas duas variáveis, obtidas por meio da coleta de dados, fornecem informações mais ou menos precisas sobre o volume, a longevidade e o peso do capital cultural e social, assim como sobre a diversidade dos patrimônios das famílias.

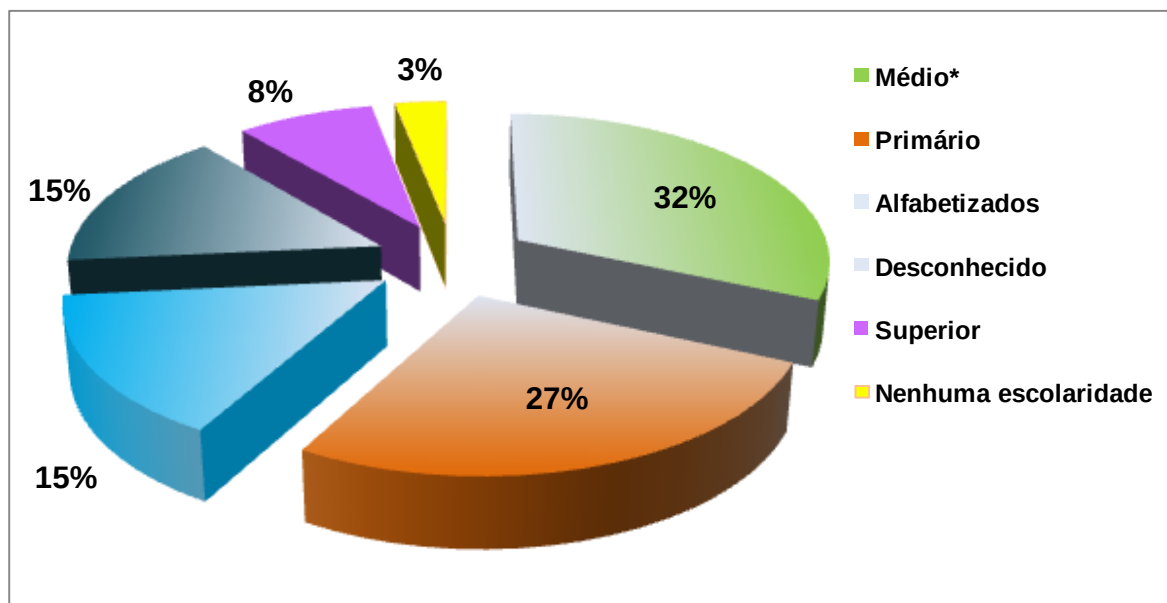
Tabela 1 - Profissão/posição social dos avôs (paterno e materno) das egressas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).

Ocupação econômico/profissional	Nº Avô Paterno	Nº Avô materno
Comerciantes/Empresários	22	17
Funcionários Públicos	6	5
Pequenos proprietários de terras	4	6
Grandes proprietários de terras	2	2
Industriais	3	1
Profissionais Liberais (médico, engenheiro, jornalista, advogado, artista plástico).	4	4
Professores	1	2
Militares	3	0
Desconhecido	6	10
Total	51	47

²⁰ - Levo em conta o gênero masculino, uma vez que a ausência de respostas sobre o questionamento da escolaridade das avós maternas e paternas foi bastante expressiva.

Muito embora a origem familiar da primeira geração (geração dos avós) do grupo aqui investigado fosse bastante heterogênea, conforme consta da tabela 1, percebe-se que o patrimônio das famílias estava fortemente ligado ao comércio, alguns categorizados como pequenos ou médios comerciantes, outros comerciantes de grande porte, e outros cuja identificação ficou impossibilitada. O número de avós detentores dessa atividade econômica corresponde à maior parte do grupo, seguido de funcionários públicos e de pequenos agricultores. Já o grupo vinculado à indústria era bem menor, assim como os patrimônios atrelados aos grandes proprietários de terras. As profissões mais especializadas como as de engenheiro (3), médico (2), professor e jornalista (1), advogado (1), artista plástico (1), e militar são bastante expressivas entre o grupo, posto tratar-se de uma geração nascida no final do século XIX e portadoras de elevado nível de escolaridade.

No que se refere à origem geográfica, os avós nasceram, em maior número, no Brasil - na região da grande Florianópolis, em Laguna, Joinville, Blumenau e no Planalto Serrano. Um menor número procedeu de outros Estados: Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe e Rio Grande do Sul. Há um número bastante expressivo de italianos (11), sírio libaneses (6), alemães (3), árabes (2), e ucranianos (2). Na realidade trata-se de dois grupos distintos: um grupo com capital econômico significativamente frágil, ligado ao pequeno comércio e à pequena agricultura, encontrando-se nesse grupo a maioria dos italianos, proprietários de pequenas áreas de terras do Rio Grande do Sul e de brasileiros do interior da Ilha de Santa Catarina. Outro grupo estava ligado a um patrimônio mais sólido, de grandes e médios comerciantes, em geral migrantes sírio libaneses e árabes, como também latifundiários – os últimos, em geral, vinculados à exploração da madeira e à criação de gado na Região do Planalto Catarinense e em Minas Gerais. Os quatro patrimônios ligados ao pólo industrial eram da região do Vale do Rio Itajaí, sendo dois descendentes de alemães. Por fim, a grande maioria dos profissionais liberais, um professor e todos os militares, ou seja, aqueles com maior capital cultural institucionalizado eram procedentes de outros estados ou países.



* Optei em utilizar a expressão média para denominar a escolaridade maior que o ensino primário, devido as várias nomenclaturas utilizadas pelas alunas egressas para relatar o nível de escolaridade dos avós.

Gráfico 1 – Percentual da Escolaridade dos avós (materno paterno) das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).

Há uma distância que separa as famílias dos agricultores das demais famílias, fato que pode ser observado quando relacionada a atividade econômica com a qualificação educacional. Os dados do gráfico 1 são bastante significativos, principalmente no que se refere ao patrimônio cultural das famílias. O nível de escolaridade dos avós nascidos no século XIX pode ser considerado elevado para os padrões brasileiros da época²¹. Poucos avós são analfabetos, apenas 3 % de um grupo de 82 homens. A reduzida escolaridade abarca os avós cuja atividade profissional era a de pequenos proprietários de terras; três deles eram analfabetos, seis apenas alfabetizados e um tinha a escolaridade desconhecida. Entre os avós comerciantes, a instrução primária predominou, pois quatorze possuíam o ensino primário, onze escolaridade média e três eram somente alfabetizados. Ao contrário dos avós ligados às atividades do funcionalismo público, poucos possuíam o nível primário (apenas quatro); os demais, em número de seis, tinham escolaridade média. Os empresários, industriais, professores e militares igualmente tinham instrução mais longa, ou seja, escolaridade que avançava o ensino primário. Das famílias das “pré-universitárias”, oito possuíam alguém da primeira geração aqui considerada com nível superior. Os diplomas de nível superior eram concedidos, em boa parte das vezes, na Europa (Itália, Alemanha e Inglaterra), o diploma do curso de Direito foi adquirido na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco em São

²¹ - Segundo FERRARO (2004), considerando os censos de 1872 e 1890, o índice de analfabetismo no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, atingia 82,63% da população Brasileira.

Paulo, e um título de engenheiro foi conquistado no Rio de Janeiro.

A primeira distinção destas famílias está principalmente no alto nível de escolaridade. A posição social estava, sobretudo, relacionada às qualificações educacionais, em especial as voltadas ao empreendimento no comércio e no funcionalismo público, incluído o exército. Os dados apontam para uma tímida elite industrial e empresarial (formada por comerciantes de tecidos com os descendentes árabes e sírio-libaneses), e uma elite agrária ligada à extração da madeira, caracterizada por grandes fazendeiros do planalto serrano catarinense e por latifundiários de Minas Gerais. Apontam ainda a existência de uma significativa elite graduada, estabelecida, na sua maioria, em outros Estados. Não há maiores indicativos de famílias ocupando cargos políticos, cabendo citar que apenas a ex-aluna Maria Lígia Franco Cabral (CABRAL, 2009, p. 5) assinalou que a profissão de seu avô paterno era de “Cartorário e Prefeito de Laguna”. A análise do patrimônio econômico e cultural dos avós permite sinalizar a existência e a longevidade desse mesmo patrimônio - cultural e/ou econômico - herdado pelas alunas. Logo, essa geração trazia uma origem social de caráter menos rural e mais urbano. A maioria das alunas era neta de homem com significativo capital cultural institucionalizado, e o número de herdeiras de patrimônio econômico sólido era menos evidente. Esses dados são de grande relevância, pois como defende Bourdieu, baseado principalmente em Max Weber, a noção de futuro possível decorre de um cálculo mais ou menos racional, engendrado pelas disposições adquiridas (*habitus*) na experiência social. O autor demonstra como as estratégias para dominar o futuro não são respostas a uma situação abstrata, mas o resultado de uma relação dialética entre aptidão e a predisposição para dominar os instrumentos de produção e reprodução (BOURDIEU, 2004b, p. 4-6).

Quando da análise da geração dos pais, os dados captaram alterações nas atividades econômicas e sociais dessa segunda geração. Notou-se uma redução no número de comerciantes, em especial de pequenos comerciantes, e a ausência absoluta de pais agricultores, além de intenso crescimento no número de funcionários públicos e de profissionais liberais, principalmente na área jurídica e da saúde. Dobrou o número de empresários e surgiram novas ocupações, como as de professor universitário ou de funcionário de instituições financeiras e políticos. É possível afirmar, portanto, que a ocupação social dessa nova geração decorreu, sobretudo, das qualificações educacionais, indicando que estamos diante do fenômeno de “reconversão de capital”, descrito por Bourdieu, sugerindo que a mudança da composição do capital econômico em capital escolar serviu de estratégia de manutenção do *status* social, e o investimento na escolarização veio em reforço à legitimação do poder que o grupo já possuía. Logo, os agentes reconverteram o

capital que eles detinham em outro tipo de capital mais “acessível, mais lucrativo ou mais legitimado”, estratégia que modificou a estrutura do campo social²² (BOURDIEU, 2008, p. 122). O desaparecimento de um grande número de pequenos comerciantes e agricultores indica o que Bourdieu (2008, p. 129) chama de “reconversão mais ou menos bem sucedida”. Devido à elevação do nível de escolaridade entre as duas gerações, o uso dos diplomas era utilizado em especial para a ocupação de cargos que exigissem uma elevação do capital cultural avaliado pelo nível de instrução.

Tabela 2 - Profissão/posição social dos pais das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).

Ocupação econômico/profissional	Nº
Funcionário Público	16
Comerciantes/empresários	14
Profissionais liberais (médicos, dentistas, farmacêuticos, jornalistas, advogados)	12
Cargos Políticos (Deputado Estadual e Prefeito)	5
Professor universitário	5
Militares (Exército e Marinha)	4
Bancário	3
Funcionários de empresas privadas	3
Fazendeiro	2
Alfaiate	1
Total	65

Na tabulação dos dados, surpreendeu a grande quantidade de famílias com acúmulo de diferentes atividades econômicas. Um terço dos pais exercia mais de uma ocupação. A maioria tendia a exercer profissões liberais, ocupando cargos públicos e ainda cátedras nas faculdades. Outra tendência era a ocupação de cargos públicos e administrativos em empresas privadas. Os comerciantes e empresários tinham, em geral, mais de um empreendimento econômico. A detenção de cargos políticos, na maioria dos casos, dependia da existência de diplomas na área jurídica, assim como chefias de cargos públicos federais e estaduais de alto escalão. Os registros nas respostas “profissão de seu pai nos anos de 1950”²³ foram bastante significativos e confirmaram essa tendência. Alguns exemplos são bastante reveladores, como é o caso da aluna Duartina Goss, em resposta ao questionário, relatou as seguintes funções

²² - Bourdieu entende o campo como um local de lutas e concorrências que visam conservar ou transformar as relações de forças ali presentes (Bourdieu, 1994, p. 89).

²³ Ver questionário (Apêndice A, II- Dados Familiares)

exercidas pelo pai: “Bioquímico, trabalhava no Hospital de Caridade, Colônia Santana, Departamento de Saúde Pública e era professor universitário” (GOSS, 2009, p. 2). A aluna Cecília Muniz Salgado, descreveu a atividade de seu pai como “médico ortopedista; trabalhava no Hospital de Caridade, tinha consultório particular e era professor da Faculdade de Farmácia e Odontologia” (SALGADO, 2009, p. 2). Regina Iara Regis registrou que seu pai era “Professor/ político/advogado” (REGIS, 2009, p. 2). Havia um grupo mais atuante que ocupava cargos públicos, trabalhava em empresas privadas e administrava suas próprias empresas: “Jornalista e redator do jornal A Notícia e A Gazeta, ocupava alto cargo no governo Federal” (MIMOSO, 2009, p. 3); “funcionário público federal e empresário” (LUZ, 2010, p. 3). “Presidente de Banco, Aviação Comercial, jornalista e proprietário do Jornal O Estado” (NOCETI, 2009, p. 3).

A representação significativa entre a clientela do CCJ que trabalhava no funcionalismo público, conforme revela a tabela 2, não é surpreendente, visto que 86% das famílias moravam em Florianópolis. Como na capital praticamente não havia indústrias, as opções de trabalho com maior prestígio ficavam restritas à concentração de líderes políticos e funcionários públicos, sendo exercidas as mais diversas funções administrativas, na medida em que esses postos de trabalho demandavam maior grau de escolaridade. Segundo Lohn (2002), do início do século XX até meados dos anos de 1970, a economia urbana de Florianópolis passou a ser apoiada na função administrativa como capital de Santa Catarina. Na década de 1950, o contingente de funcionários públicos aumentou, e exercer esse tipo de atividade conferia *status* e reconhecimento social agregando, em geral, capital econômico.

Entre os herdeiros da geração anterior de grandes e médios comerciantes, estavam em maior número os comerciantes, que, em geral, eram imigrantes ou descendentes de árabes e sírio-libaneses. Em Florianópolis, essas famílias fixaram residência na Rua Conselheiro Mafra, antigo reduto do comércio, especialmente comerciantes de tecidos e armarinhos. É o caso de Jacob Jorge José, que veio do Líbano e se estabeleceu na cidade, foi proprietário de várias lojas naquela região, sendo a Casa Jorge Salun a mais famosa, localizada na mencionada rua nº44. Esse comerciante/empreendedor libanês possuía ainda vários prédios na área comercial e grandes conjuntos de terrenos em torno do CCJ e da Praça Getúlio Vargas - área de elevada valorização econômica, por se encontrar no núcleo urbano, próximo à Catedral Metropolitana, ao Teatro Municipal, a cinemas e ao Colégio feminino de maior prestígio na cidade (JOSÉ, 2010, p. 3). Também descendente de libaneses, e em condições bastante semelhantes, encontrava-se a família Cherem, integrada por José e Raul Cherem, radicados em Tijucas, região da grande Florianópolis. Eram filhos de comerciante e

proprietários de ampla casa comercial especializada em tecidos e armarinhos naquela região. Os irmãos Cherem se deslocaram para Florianópolis e seguiram a mesma atividade econômica da família, ou seja, mantiveram o comércio de tecido até o final dos anos de 1970. As lojas dos Cherem estavam localizadas na região do comércio mais requintada do centro, na Rua Felipe Schmidt, local onde se revelava, timidamente, um cotidiano de cidade grande, devido à localização dos poucos cafés e confeitarias, dentre elas a Confeitaria Chiquinho, que na época era comparada à carioca Colombo (LOHN, 2002, p. 46).

Igualmente se destacaram os herdeiros do comércio de grande porte do interior do Estado. Da cidade de Nova Veneza, o comerciante Silvio Bortoluzzi, um dos herdeiros da famosa “Casa de Comércio Irmãos Bortoluzzi”, mantinha as quatro filhas estudando em internatos femininos católicos, duas no colégio das Irmãs da Divina Providência, em Florianópolis. Denir Constancia Bortolluzzi, a filha mais velha, concluiu o colegial científico e não prosseguiu nos estudos. O avô paterno dessa ex-aluna era imigrante italiano, chegou à Nova Veneza no final do século XIX, e desde a década de 1910 dominou a economia local, expandindo seus empreendimentos comerciais. Foi dessa forma que os Bortoluzzi da segunda geração sucederam um domínio comercial na cidade de Nova Veneza e região, nos anos de 1950, mantendo casa de comércio de departamento, fábrica de produtos alimentícios de origem suína, descascador de arroz, entre outras atividades comerciais (BORTOLUZZI, 2009, p. 3).

Da cidade de Orleans, sul de Santa Catarina, Rolando Perico era filho de um agricultor/escultor de nacionalidade italiana, que posteriormente se tornou empresário e político. A passagem de uma economia agrícola para comercial e ainda a passagem pelo campo político é o que Bourdieu chama de reconversão de capital, traduzida pelo deslocamento no espaço social, um “deslocamento transversal implicando a passagem de um para outro campo”, ou seja, uma transformação da estrutura patrimonial para verticalizar o espaço social (BOURDIEU, 2008, p. 123). Rolando Perico se transformou no que se podia qualificar de grande comerciante, além de administrar uma “moderna Casa Comercial – estilo departamento”²⁴, do qual foi proprietário exclusivo, tornando-se também prefeito de Orleans nos anos de 1950. Seu Rolando manteve sete dos/as onze filhos/as estudando em internatos e externatos de Colégios Católicos, fato que demonstra o elevado capital econômico da família. Quatro filhas mulheres foram internas no CCJ. A filha mais velha, Maria Luiza Perico estudou os três anos do ensino colegial no Colégio das Irmãs da Divina Providência de Florianópolis (PERICO, 2009).

²⁴ - Termo utilizado por Maria Luiza Périco, para definir a Casa Comercial de seu pai.

Dentre os pais herdeiros de grandes propriedades rurais, e que permaneceram nas atividades econômicas da primeira geração, destacam-se os irmãos Nelson e Luiz Arlindo Valente. Sucessores de grandes latifundiários, os irmãos Valente herdaram grandes glebas de terras na cidade de Bom Retiro, planalto serrano catarinense. Estavam ligados simultaneamente ao comércio da madeira e à pecuária, ambos estudaram no Ginásio Catarinense de Florianópolis durante a Primeira República, e posteriormente prosseguiram trabalhando nos negócios da família. No entanto, não se mantiveram apenas nesse campo da economia, mas numa estratégia de reprodução para conservar ou aumentar o patrimônio e correlativamente manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe (BOURDIEU, 2008, p. 122). Assim, expandiram o patrimônio econômico da família, continuaram administrando as terras em Bom Retiro e trabalhando na extração e exportação de madeira. Os irmãos Valente incluíram em seus empreendimentos uma frota de barcos que fazia o transporte Ilha/Continente, e foram também proprietários de vasta área de terras no lado continental da Ilha de Florianópolis, de trapiches e galpões para exportação da madeira. Posteriormente, eles adicionaram aos seus empreendimentos a primeira linha de ônibus de Florianópolis (SCHÜLER, 2010; AZAMBUJA, 2010). Citando os pais das alunas egressas do curso científico do CCJ, entre os anos de 1949 a 1960, os irmãos Valente figuravam entre os poucos herdeiros de capital econômico sólido, e ambos mantiveram suas filhas estudando no CCJ.

Outro dado que revela as propriedades sociais e culturais das famílias das alunas formadas no curso científico do CCJ é a alta percentagem de pais com diplomas de nível superior, adquiridos em boa parte na Faculdade de Direito e no Instituto Polytechnico de Florianópolis, seguido pelas Universidades Federais do Paraná e Rio de Janeiro e, em menor número, por universidades europeias. Outros diplomas igualmente distintos para a época foram obtidos na Escola Industrial e na Academia de Comércio de Florianópolis, bem como em escolas técnicas do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Esses diplomas tinham caráter distintivo nos anos de 1950, pois asseguravam o acesso a uma profissão especializada. Mais uma distinção é constatada quando considerados o tipo e o nível de escolaridade secundária dos pais. Eles aparecem distribuídos em quatro modalidades de instituições de nível secundário: em maior número no prestigiado Ginásio Catarinense de Florianópolis, seguido dos ginásios públicos e ginásios católicos privados de São Paulo e Porto Alegre, e os internatos na Alemanha e em Jerusalém, representando investimentos educacionais que sinalizavam uma origem social elevada, além de um forte capital cultural institucionalizado.

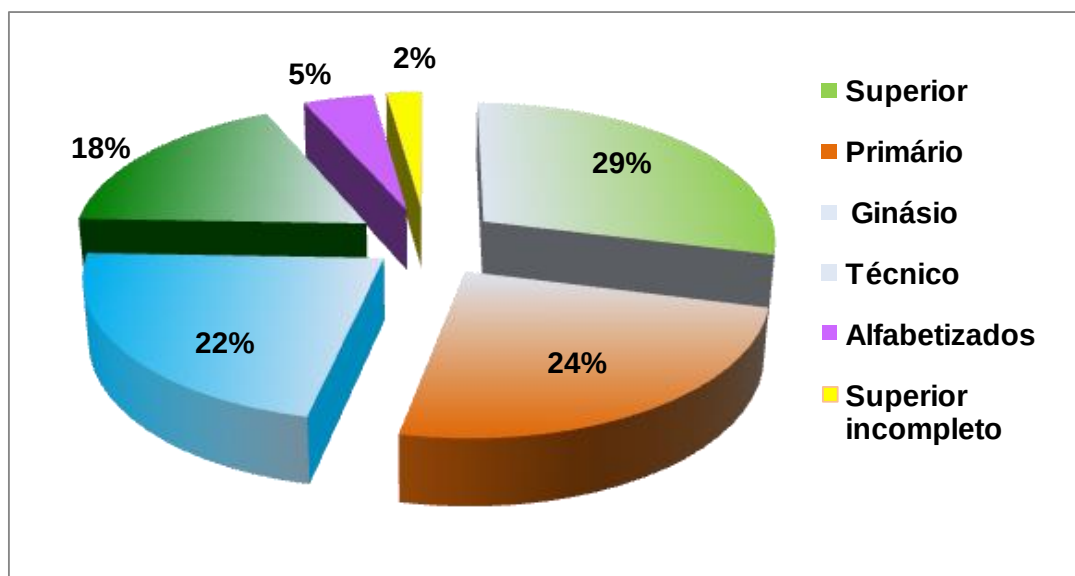


Gráfico 2 - Escolaridade dos pais das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).

De fato, os pais das “pré-universitárias” tinham alto grau de escolaridade se comparado à escolarização da população brasileira dos anos de 1950, uma vez que, de acordo com o censo demográfico de 1950, 50,6% da população brasileira na época era analfabeta²⁵. Conforme demonstrado no gráfico 2, os cursos técnicos e superiores juntos comportavam quase a metade dos diplomas dos pais. Muitos se formaram no Instituto Polythecnico de Florianópolis; considerada a primeira instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina, esse estabelecimento foi criado em 1917 e encerrou suas atividades em 1932. Inicialmente, contava com quatro cursos em diferentes áreas, sendo eles Farmácia, Odontologia, Comércio e Agrimensura, e posteriormente vinculou o curso de Engenheiro Geógrafo (VIEIRA, 1986)²⁶.

Durante a existência do Instituto Polythecnic, Santa Catarina ainda se mostrava um Estado bastante rural e pouco respondia às mudanças no movimento do espaço econômico brasileiro, o que conferia maior valor aos jovens com mais tempo de escolaridade. Nesse sentido, os diplomas do Instituto Polythecnico e da Faculdade de Direito de Florianópolis, criada em 1932, eram considerados um selo de distinção entre as famílias catarinenses, fato que pode ser comprovado ao se observar o ensino secundário dos pais que frequentaram essas duas instituições de ensino, em geral, egressos do Ginásio Catarinense. Quanto à matrícula no Instituto Polythecnico, eram admitidos “independentes de exames vestibulares, os candidatos

²⁵ - Vide Ano 1950 em Tabela 2 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000 (INEP, 2000, p. 6).

²⁶ - Alguns autores como Vieira (1986), Rosa e Madeira (1982), apontam o Instituto Polytecnic de Florianópolis como a primeira Instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina, muito embora esses trabalhos deixam algumas dúvidas, uma vez que nenhum dos autores realizou um estudo dos currículos dos cursos oferecidos pela Instituição. Considerei o Instituto Polytecnic como de ensino superior, conforme estes autores.

que tivessem o curso completo do Ginásio Catarinense e de outras instituições da mesma natureza, equiparados ao Ginásio Nacional” (ROSA; MADEIRA, 1982).

Uma grande parcela de pais integrou o afamado Ginásio Catarinense de Florianópolis. Alguns destes pais tiveram a sua escolaridade restrita à ginásial, outros ingressaram em cursos superiores. Sendo que, a passagem pelo Ginásio Catarinense permite a identificação do grau de capital social e cultural das famílias, devido à referida instituição de ensino ter sido demasiadamente importante na educação das elites catarinense. Isso propõe uma pequena referência à sua história. Segundo Dallabrida (2001), o Ginásio Catarinense foi um investimento político efetivado por meio de um acordo entre os padres Jesuítas da Companhia de Jesus e as elites oligárquicas do Estado de Santa Catarina, que no início do período republicano o transformou em Instituição de ensino público e de caráter privado. O acordo garantia que durante o período da Primeira República (1889-1930), o Ginásio Catarinense fosse a única Instituição de ensino secundário em todo o Estado de Santa Catarina. Por força de outro contrato assinado entre os dirigentes do Ginásio Catarinense e o Governo Estadual, não era permitida a implantação de estabelecimentos públicos estaduais de ensino secundário entre 1921 e 1946. Todos os colégios desse período eram de natureza privada, sendo que alguns recebiam subvenção de prefeituras municipais. O ensino secundário, o único curso pós-primário que preparava e habilitava para o ensino superior era destinado às elites e a partes restritas das classes médias, com exceção de alguns poucos alunos bolsistas, que geralmente eram oriundos das classes populares (DALLABRIDA, 2006, p. 117-40).

As referidas estratégias idealizavam a escolarização das elites catarinenses, concebendo, segundo Dallabrida (2001), o ensino secundário como “um luxo aristocrático”, destinado aos “futuros governantes da nação, pois, para a maioria dos intelectuais e políticos da época, a disseminação do ensino primário era suficiente para estabelecer a ‘democracia’ republicana” (DALLABRIDA, 2001, p. 221). Tanto é que o autor assegura ter passado pelo Ginásio Catarinense, ao longo do século XX, “quase a metade dos governantes e interventores do Estado de Santa Catarina, boa parte dos políticos profissionais, administradores de empresas catarinenses e alguns membros do alto clero católico”. Pelo fato de ter sido a única Instituição de ensino secundário regular e oficial em Santa Catarina na Primeira República, o Ginásio Catarinense foi o molde institucional da elite catarinense, disciplinando e formando lideranças políticas, herdeiros de grandes e médios empreendimentos, preparando-os para o ingresso nas instituições de ensino superior. Os dados colhidos denotaram que foi extremamente frequente o trânsito de pais de alunas no Ginásio Catarinense, sendo que

muitos deles viveram no internato e outros no externato. A maioria seguiu para o curso de Direito ou frequentou o Instituto Polythecnico de Florianópolis; outros encerraram a escolarização no Ginásio.

Entre os pais que executaram atividades políticas de liderança, eram comuns aqueles que circulavam no pólo intelectual, ocupando cátedras nas faculdades, e muitos estavam envolvidos nas fundações das mesmas, como por exemplo, os senhores Elpidio Bardosa e Osni de Medeiros Régis, ambos alunos egressos do Ginásio Catarinense e, posteriormente, graduados em Direito pela Faculdade de Direito de Florianópolis. Osni Régis ocupou vários cargos no poder público e foi Deputado Estadual e Federal por vários mandatos. Iniciou sua carreira política como prefeito da cidade serrana de Lages, depois de ter sido diretor do Instituto de Educação Faculdade de Direito de Florianópolis e, posteriormente, da Universidade Federal de Santa Catarina, com extensa produção acadêmica. Suas duas e mais importantes obras foram escritas e editadas enquanto exercia cátedra na Faculdade de Direito antes da sua federalização – “Classe Social e Poder”, de 1955 e “Aspectos Demográficos do Trabalho”, de 1960 (COSTA, 1982; REGIS, 2009). Também fazia parte desse grupo social o Professor Enedino Batista Ribeiro, fundador e catedrático da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Florianópolis e Deputado Estadual por um mandato. O professor Ribeiro deixou uma obra científica que durante muitos anos foi referência em muitos cursos no campo da saúde, intitulada “Drogas de Origem Animal”, tendo sido publicada em 1959 (RIBEIRO, 2009, p. 16). Entre os pais das formandas do curso científico do CCJ, estavam também os professores e fundadores da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Santa Catarina, Dr. Antônio Moniz de Aragão e Jader Goss. Ambos concluíram suas carreiras na UFSC.

Cita-se Waldir Busch, como exemplo de ex-aluno do Ginásio, atuante na esfera pública, ocupando cargos prestigiosos que exigiam elevadas qualificações. Era filho de um tradicional comerciante de calçados, localizado no centro da capital, foi aluno do Ginásio Catarinense e, posteriormente, estudou Direito na Faculdade de Direito de Florianópolis. Foi professor de matemática do Colégio Catarinense e da Escola Industrial por vários anos. Além de atuar de forma autônoma, exerceu o cargo de “Secretário de Estado Educação e Saúde e, posteriormente, Ministro do Tribunal de Contas” (BUSCH, 2009). Victor Antônio Peluso Junior, pai de Marília Luísa Peluso, também foi aluno do Ginásio Catarinense e posteriormente graduado, ocupando importantes cargos no Estado, devido às suas qualificações. Foi Diretor do Departamento Estadual de Geografia e Cartografia, Secretário da Agricultura, Coordenador do Plano de Obra e Equipamentos do Estado de Santa Catarina, escritor e geógrafo. Após ter frequentado o secundário no Ginásio Catarinense, estudou

Engenharia Geográfica no Instituto Polytechnico de Florianópolis e, mais tarde, com a implantação da Universidade Federal de Santa Catarina, graduou-se em Geografia (PELUSO, 2009).

Dentre os funcionários de instituições financeiras, encontrava-se um grupo com escolaridade diversificada. João José de Cupertino Medeiros, por exemplo, teve grande relevância na história das instituições financeiras de Santa Catarina; filho de pai funcionário público e de mãe professora, estudou no tradicional Ginásio São Bento de São Paulo, tendo se graduado em Direito na capital catarinense. Trabalhou no Banco do Brasil e assumiu vários cargos no Governo Estadual, foi fundador do BESC (Banco do Estado de Santa Catarina) e presidente da mesma Instituição por três gestões. Atuaram também, no pólo das instituições financeiras, João Batista Rodrigues, contador do Banco do Brasil, e Ewaldo Moritz, funcionário do Banco Instituto Federal.

Integraram o grupo de empresários da capital dois ex-alunos dos Padres Jesuítas de Florianópolis: Pedro Zimmermann e, Arthur Theodoro da Luz. O primeiro graduou-se pela Universidade do Paraná, Deputado Estadual nos anos de 1950 pelo Partido Social Democrático, empresário e funcionário público. O segundo era sócio proprietário da afamada empresa Luz & Cia, fabricante e distribuidora de bebidas em Florianópolis. Além de empresário e funcionário público federal, exercia a função de Fiscal Alfandegário.

Como funcionários de empresas privadas estavam Emílio Mund e José Maykot. Emílio Mund, pai da aluna Neusa Mund, era filho de imigrante alemão que se estabeleceu em Florianópolis para trabalhar no comércio. Frequentou o curso ginásial no Ginásio Catarinense e, posteriormente, fez carreira na Empresa Nacional de Navegação Hoepke, assumindo alto cargo de chefia no departamento de embarque. Pai de Arlene Maria Maykot, figurava entre os poucos pais com baixa escolaridade, que, no entanto, gerenciava uma madeireira, cargo que possibilitava arcar com as custosas mensalidades escolares de duas filhas no CCJ.

Os funcionários públicos militares eram provenientes dos médios e altos escalões, e geralmente possuíam alta escolaridade e qualificações profissionais. Entre os pais das alunas, quatro foram militares. O padasto da aluna Maria da Pompéia de Figueiredo e Silva era coronel da Polícia Militar. O Capitão Pedro Bruno de Lima (hoje nome de rua no bairro Trindade em Florianópolis), era pai da aluna Maria da Gloria Lima, e chegou a ocupar a função de capitão do exército, ele possuía diploma do curso de Farmácia do Instituto Polytechnico de Florianópolis. Edite Barreto Boeing era filha de um militar morto em torpedeamento naval durante a Segunda Guerra. Seu pai tinha curso técnico de rádios e telégrafos, uma profissão de extrema relevância durante a Segunda Guerra Mundial, pelo fato de que esses profissionais detinham informações e técnicas estratégicas. José Vieira, pai da

aluna Dulce Vieira da Luz, era Oficial da Marinha de Guerra do Brasil, e tinha curso técnico de Oficiais Auxiliares da Marinha do Brasil e especialização em máquinas e motores.

Embora muito restrito, havia um grupo de alunas procedentes de famílias menos abastadas, nem todas com pai e/ou mãe detentores de baixa escolaridade. Os poucos recursos econômicos em alguns casos era motivado pelo óbito do pai, como ocorreu, por exemplo, com a aluna Marlene de Sousa Soccas. Seu pai tinha curso técnico e foi Coletor de Rendas na cidade serrana de Lages. Após a morte dele, Marlene, com cinco anos de idade, foi criada por uma tia e era aluna bolsista do Colégio das Irmãs de Florianópolis durante os três anos do Colegial. Outra aluna em situação similar foi Abigail Muniz Barreto. Seu pai, desaparecido na Segunda Guerra Mundial, era funcionário público especializado, telegrafista, diplomado no Rio de Janeiro (Curso Moser de Rádio). Essa ex-aluna do CCJ considerava-se de classe média baixa se comparada às suas colegas. A mãe completava a pensão que recebia em razão da morte do marido, costurando e preparando doces. Abigail seguiu os estudos após a conclusão do curso científico. Apenas a aluna Zélia Maria Gerent era filha de alfaiate e com baixa escolaridade, tendo sido aluna bolsista no Colégio das Irmãs durante sete anos.

Com relação à escolaridade materna, os dados também revelaram outras características da posição social das famílias. Filhas de uma geração pertencente ao início do século XX (entre os anos de 1910 e 1920), as mães das alunas, na sua maioria, portavam o diploma de normalista (dezoito), muitas egressas de colégios confessionais femininos e, não raras, do próprio CCJ. Baseados nos refinamentos da cultura ocidental, com enorme atenção dedicada aos conhecimentos estéticos, ao piano, à cultura literária, às atividades artísticas, aos trabalhos manuais, e pouca ênfase no desenvolvimento de uma atividade profissional, a maioria dessas mulheres recebeu uma formação distinta. Vinte e seis das quarenta e nove mães estudaram em escola confessional feminina, evidenciando um capital econômico não tão modesto, pois esse tipo de instituição era frequentada por descendentes de famílias que podiam arcar com os altos custos de uma educação diferenciada.²⁷ Ademais, segundo Miceli (1988), os colégios católicos recrutavam a maior parte de seus alunos/as nos meios sociais mais endinheirados; sendo assim, compunham o reduto da formação dos grupos de elites no Brasil. Para as meninas, as instituições católicas ofereciam às famílias condições de sociabilidade precoce e intensiva, com a moral católica, e com o refinamento da cultura

²⁷ - Importante destacar que a chegada das congregações religiosas no Brasil data do final do século XVI com a chegada dos Jesuítas à Bahia, depois dos Franciscanos, Oratorianos e Carmelitas. Com as leis portuguesas de D. José I e do Marquês de Pombal, as congregações religiosas foram expulsas no século XVIII. No final do século XIX e início do século XX, como consequência da legalização da escola republicana e laica na Europa e da eliminação de muitas escolas confessionais na maioria dos países europeus ocidentais, as congregações religiosas chegam ao Brasil e encontram espaço livre para instalar colégios privados (SERRÃO; MARQUES, 1986; MICELI, 1988).

ocidental. Ao cotejar as informações da escolaridade da geração anterior (avós das alunas), tudo leva a crer que o capital cultural, de modo geral e para a maioria dessas mulheres, tinha uma procedência antes escolar do que familiar.

A experiência educacional das mães é um dado relevante, e tem sido destacada na literatura sociológica como determinante para o desenvolvimento da carreira escolar dos/as filhos/as, devido ao reconhecimento de que elas, no recinto doméstico, investem na carreira escolar dos/as filhos/as, e conseqüentemente são mais responsáveis pela transmissão do capital cultural familiar (NOGUEIRA, 2003b; LAHIRE, 2008).

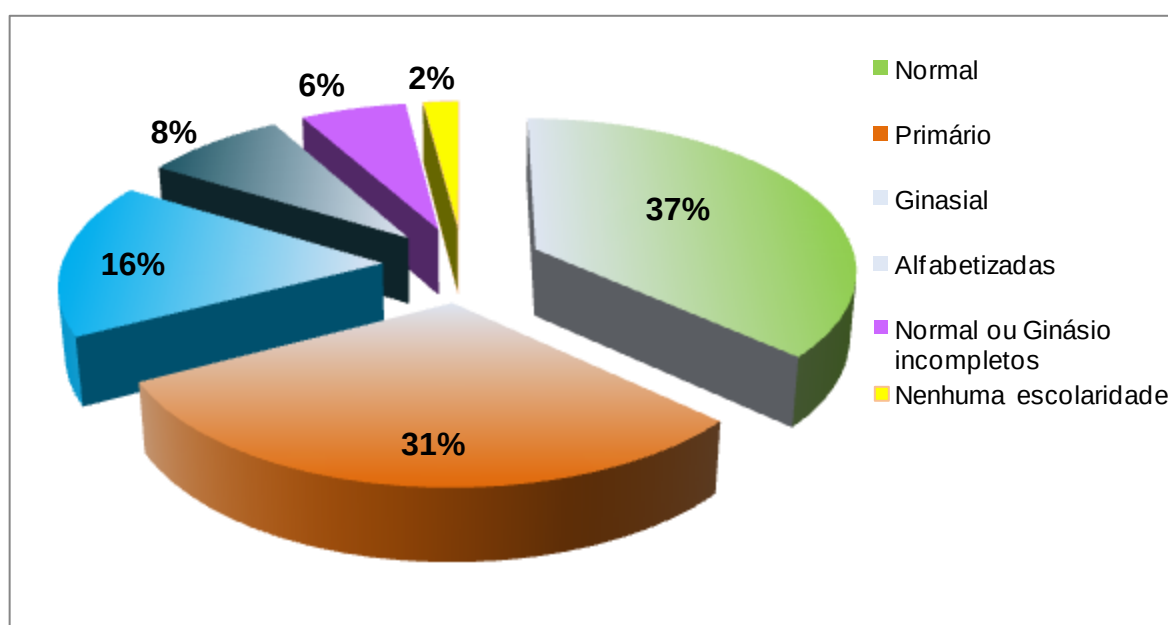


Gráfico 3 - Escolaridade das mães das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)

Segundo Nogueira (1998, p. 42-56), famílias com níveis de capital cultural mais elevado utilizam estratégias de excelência na escolha do estabelecimento escolar, pois o fazem a partir da posse de um capital de informações sobre o sistema de ensino, observando como critério de escolha a qualidade da educação oferecida, a consonância entre os valores e os modelos culturais da escola e os da família, bem como a relação com o saber e a orientação de sociabilidade dela (NOGUEIRA, 1998, p. 45). Não somente a obtenção de diploma, mas o tipo de estabelecimento frequentado pelas mães é capaz de apontar o nível de capital cultural e econômico das famílias. O alto grau de experiência educacional adquirido em escolas confessionais femininas confere uma formação educacional conservadora e distinta. A concessão dos diplomas de normalista e de nível ginásial para essa geração de mulheres garantia, em geral, o nível mais elevado de instrução para as mulheres e lhes assegurava

capital simbólico, pois trazia o selo das humanidades, podendo significar um trunfo mobilizador no mercado matrimonial. Além de serem esses diplomas considerados como uma espécie de valorização pessoal, constituíam-se um incentivo para ingressar no mercado de trabalho sem necessariamente contrair matrimônio. Porém, a pesquisa revelou que das dezoito mães que portavam o diploma de normalista, apenas uma, formada pela Escola Normal Catarinense²⁸, atuou no mercado de trabalho exercendo a profissão de professora primária.

O número de mães detentoras de diploma do curso ginásial (oito) evidencia, de certa forma, a elitização escolar dessa geração. A formação dos/das estudantes dos cursos ginásiais durante a Primeira República – período em que essas mulheres frequentaram as escolas secundárias – era assentada, principalmente, nos estudos da arte, da erudição linguística, do escrever e do falar bem, e no domínio das línguas estrangeiras. Ademais, muito tempo era dedicado à estética literária. Segundo Sousa (2008), uma cultura geral se baseia na formação literária e é direcionada para a formação das classes dirigentes, cuja formação expressava a distinção cultural. Tal fato pode ser comprovado após a apreciação do currículo dos poucos Ginásios e Colégios existentes no Brasil durante a Primeira República. A base dessa formação compreendia os estudos do latim, da língua portuguesa e das línguas modernas, especialmente francês, inglês e alemão, complementadas pelo estudo de literatura, história, geografia e filosofia. As ciências (matemática, mecânica, astronomia, física e química e história natural) eram tidas como formação complementar (SOUSA, 2008, p. 91-92).

Contudo, os/as alunos/as que conseguiam ingressar no nível ginásial, haviam passado pelo exame de admissão, que já era considerado um dispositivo eliminador. Além disso, o ginásial era o nível de ensino secundário, não profissionalizante, cujo objetivo era preparar os alunos para os cursos superiores, e geralmente era ministrado em instituições privadas e praticamente restrito às elites (DALLABRIDA, 2001, p. 221). A duração do ensino ginásial, por si só, indicava uma escolarização longa, tinha ciclo único até 1930, e durante todo o período da Primeira República oscilou entre cinco e sete anos, e pelo seu caráter propedêutico; isso constituía, acima de tudo, um traço de distinção social.

No Brasil, o destino das mulheres ricas, até os anos 50 do século XX, ainda reproduzia, em alguns traços, a educação da burguesia e da aristocracia europeia, principalmente a francesa, um modelo de educação em que, segundo Saint-Martin (1999), a instrução e a atividade intelectual não eram prioritárias. As famílias e as escolas, principalmente as confessionais femininas, doutrinavam as mulheres para contrair

²⁸ - A Escola Normal Catarinense foi criada na Capital de Santa Catarina no início do regime republicano, tendo importante papel na formação de professores que atuaram na reforma republicana do ensino catarinense (TEIVE, 2008).

matrimônio, serem esposas cultas, discretas, eficazes e boas donas de casa para auxiliar o cônjuge em sua atividade profissional. Quando exerciam alguma profissão, deveriam estar sempre prontas a abdicar dela. Uma mulher refinada e endinheirada participava de atividades filantrópicas ou caritativas, prática que distinguia as mulheres das elites.

Em relação à profissão desempenhada pelas mães, as respostas aos questionários indicaram que 78% delas eram “donas de casa”, fato que ressalta o papel do gênero feminino nesse grupo social. Segundo Saint-Martin (1999), eram mulheres moldadas para exercer o papel de mães e esposas cultas, envolvidas na educação dos/as filhos/as, praticando ações de caridades e auxiliares do marido em suas atividades profissionais. O trabalho em prol da reputação dos maridos ficou bastante evidente nas entrelinhas das respostas: “Meu pai trabalhava no cartório cível da cidade de Caçador, como oficial. Paralelamente, sempre lia e estudava muito [...]. Minha mãe dedicava-se ao lar, nas horas de folga (?), secretariava meu pai” (DAMO, 2009a, p. 3). Outro exemplo simbólico foi encontrado no questionário da ex-aluna Irene Elci que, ao descrever a profissão da mãe, registrou: “do lar, e tradutora pública de alemão, muito atuante ao lado do meu pai, durante e após a 2ª guerra mundial” (BARBOSA, 2009a, p. 3). A natureza maternal de mulher culta e dedicada é reforçada pela atuação em trabalhos sociais. Apesar de não haver no questionário perguntas relativas às atividades sociais praticadas pelas mães, muitas indicaram o voluntariado como atividade profissional da mãe: “do lar – voluntária da Legião Brasileira de Assistência” (MIMOSO, 2009, p. 3); “dona de casa, educadora exemplar de seis filhos e exercia grandes atividades sociais entre os pobres” (LIMA, 2009, p. 3).

Quanto à percentagem de mães que exerciam atividade profissional remunerada (22%), encontram-se aquelas que auxiliavam os maridos, principalmente no comércio, uma atuação em prol da profissão de cada um, que provavelmente não ocupava o tempo integral das esposas. Duas ex-alunas declararam a atividade profissional da mãe como “do lar e comerciante, auxiliava meu pai na loja” (JOSÉ, 2010, p. 3); “dona de casa e comerciante, junto com meu pai na loja de tecido” (BROGNÓLI, 2009, p. 3). Outra ex-aluna disse que sua mãe era dona de casa e ajudava o marido no mercado (BROGNÓLI, 2009, p. 3). Dentre aquelas que exerciam alguma atividade profissional, estavam três funcionárias públicas e duas professoras. O caso de Dona Dalva Felício é curioso, uma vez que sua filha a considerou “dona de casa, e, depois de 1955, quando os filhos já estavam criados, funcionária do Tribunal de Contas” (FELÍCIO, 2009, p. 3).

As ex-alunas que deixaram de mencionar que a atividade das mães era dona de casa ou do lar (três delas), exerciam trabalho vinculado à morte prematura do marido. Uma era

comerciante, que passou administrar uma loja de calçados após a morte do marido. A mãe da aluna Ivanir Sonogo, também viúva, era protética no interior do Estado, profissão que havia conquistado com o marido. Essa carreira era prestigiosa na época, pelo fato de os protéticos deterem informações e técnicas qualificadas. No entanto, o caso mais singular é o da senhora Lucy Vinã Bicca, mãe da aluna Deirdre, formanda da turma de 1960. Dona Lucy era viúva e tinha quatro filhos, possuía o diploma de normalista adquirido em uma escola católica feminina na Cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul. Após ter prestado concurso público para o Ministério da Educação, em nível federal, ela foi nomeada Inspectora Federal de Ensino, no cargo de Inspectora Itinerante²⁹ no Estado de Santa Catarina, cargo nunca antes ocupado por mulheres no Estado. Foi também Inspectora do Colégio Catarinense, fato atípico quando se trata de uma mulher administrando um estabelecimento dirigido por padres jesuítas (BICCA, 2009).

Observados os diplomas, as instituições frequentadas pelas mães e as atividades econômicas maternas, os dados deixam transparecer que, com algumas concessões à educação e à posição social, a maioria das mães das “pré-universitárias” se encontravam dispostas a abdicar das carreiras em benefício da família, atuavam “secretariando” os maridos e participando de ações benemerentes. Eram mulheres cultas, boas mães de família, donas de casa eméritas, mas que tinham a possibilidade de exercer uma atividade profissional, da mesma forma que Saint-Martin (1999, p. 95) descreveu para o caso das mulheres das elites francesas. Com efeito, as marcas de educação burguesa são encontradas nas respostas aos questionários, quando as alunas discorrem sobre a escolaridade e atividade profissional das mães. “Educação aprimorada” - é assim que a aluna Zali Poeta Lebarbenchau iniciou descrevendo a atividade de sua mãe, e prosseguiu afirmando que ela “costurava (estilista), era do lar, tocava piano e falava francês” (LEBARBENCHON, 2009, p. 3). Muitas outras ex-alunas igualmente rotularam a educação da mãe como sendo “aprimorada”, “do lar – escrevia, traduzia, tocava piano e violino” (MEDEIROS, 2009, p. 3). “Dona de casa de primeira linha, pois sua educação foi muito boa, e as escolas que frequentou excelentes e de boa família. Pintava, tocava violino, falava francês, etc.” (CABRAL, 2009, p. 3).

Enfim, a educação que elas receberam era coerente com o capital social das famílias. E, por meio da atuação das mães, era promovido e mantido o capital social e simbólico das famílias, pois elas administravam com muito afinho a educação dos filhos e as relações e

²⁹ Inspetor Itinerário era o profissional que circulava pelo Estado inspecionando escolas, viabilizando a abertura de novas escolas e realizando averiguações frente a denúncias escolares, realizando cursos de formação de professores para capacitá-los a ministrar aulas nos cursos ginasiais. Também era o Inspetor Itinerário que distribuía as bolsas de estudos do Governo Estadual e Federal para as escolas de mantenedoras religiosas (BICCA, 2010).

reputação da família. Sempre subordinadas às obrigações de mães e de esposas dedicadas à educação dos filhos/as e às carreiras dos maridos, elas enalteciam o sucesso profissional dos cônjuges, que eram empresários, professores universitários, funcionários públicos de alto escalão, gerentes de instituições financeiras e políticos, mantendo o *status* social das famílias. Responsáveis pela educação das filhas, a experiência educacional e a atividade social das mães foi certamente relevante nas trajetórias escolares e profissionais das gerações posteriores, indicando a posição das cartas no jogo e da reconversão dos capitais (social, econômico e cultural).

As propriedades sociais e escolares dos ascendentes das alunas que frequentaram o curso científico do CCJ entre os anos de 1949 a 1960 indicam que a maioria delas dispunha de condições sociais, econômicas e culturais significativamente favoráveis para que delineassem êxitos escolares e profissionais. Netas herdeiras de grandes e de pequenos proprietários de terras do século XIX, de comerciantes e de funcionários públicos, e ainda uma pequena elite culturalmente bem institucionalizada, começaram a compor socialmente uma fração relativamente mais nova e mais urbana dos grupos dominantes da capital e do interior de Santa Catarina. Os pais das alunas que formavam essa nova geração urbana, cuja ascensão social de algumas famílias e a manutenção de outras estava nitidamente ligada à posse de vários tipos de capitais, desenvolviam atividades econômicas e acumulavam, sobretudo, alto grau de capital cultural institucionalizado, como também de capital simbólico e político, muitas vezes expressos em um sobrenome conhecido, nos pólos político, intelectual ou comercial.

2.2 Rumo ao sucesso: as trajetórias ascendentes das alunas após o ensino secundário

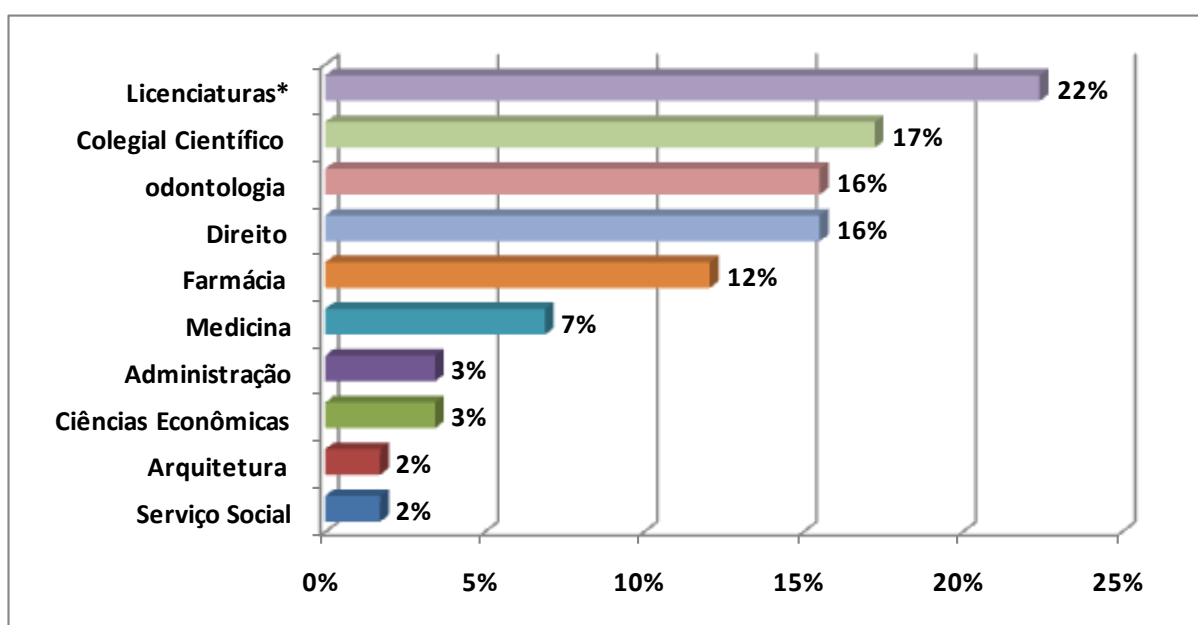
Os ventos sopravam a nosso favor, porque podíamos pensar em trabalhar fora, ter nosso próprio dinheiro, e nós tínhamos feito o científico, então era só escolher o que fazer, e quem fazia o científico era quem pensava assim, queriam seguir, se formar, trabalhar fora [...]. (PELENSE, 2008, p. 6).

As palavras de Rosa Pelense, ex-aluna do CCJ, representam bem o “espírito” da sua juventude: projetar o futuro para além do matrimônio: elas queriam ser independentes. A estrutura social das elites do pós-Segunda Guerra em Santa Catarina parece prezar esse tipo de mulher, da mesma maneira que ocorria com as elites femininas francesas, valorizar ao mesmo tempo o dinheiro e, se possível, o casamento. Monique de Saint Martin descreveu o

caso das filhas da burguesia e aristocracia daquele país nos anos 50 do século XX.

Para as moças desse meio social, frequentar uma instituição de ensino superior, possuir um diploma, ter um emprego, de preferência de meio período, deixavam aos poucos de ser obstáculo no mercado matrimonial, tornando-se práticas comuns. Uma nova representação da mulher ‘moderna’, ‘ativa’, ‘independente’, ‘dinâmica’, foi gradativamente substituindo o antigo modelo de mulher da burguesia – “cult”, capaz de auxiliar o marido, “boa mãe de família” – e, concomitantemente, novos modelos de vida familiar e de divisão do trabalho entre cônjuges foram se desenvolvendo. (SAINT-MARTIN, 1999, p. 105).

Enquanto na geração das mães era desejável ser “dama culta”, dona de casa emérita, capaz de renunciar ao “trabalho fora de casa” para auxiliar o marido e os filhos, ou quando muito exercer uma carreira voltada para o exercício de uma maternidade simbólica, para as filhas, inconveniente era não ser independente, de forma que a posse de um diploma superior, até então uma exceção, tornou-se (se não imprescindível) cobiçada. E, esse novo “redesenhar” da atuação social das mulheres das elites e das classes médias - “moderna”, “ativa”, “independente” – perpassava pelos cursos superiores e posteriormente para o mercado de trabalho. No entanto, os dados mostraram que esse era o desejo da maioria das famílias, uma vez que elas incentivavam o ingresso das filhas em cursos superiores, após a conclusão do colegial, além de sua independência financeira. Esse fato significou 80% de ingresso das alunas no ensino superior.



* Inclui os cursos de licenciaturas: Letras, Pedagogia, Matemática, Geografia, História e Filosofia.

Gráfico 4 - Diplomas Escolares das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)

No entender de Bourdieu (2007b; 2007f), os filhos herdam de suas famílias diferentes bagagens sociais e culturais, as quais são mais ou menos rentáveis no espaço escolar. Desse modo, a educação escolar dos filhos/as de famílias dos meios culturalmente favorecidos, devido à transmissão da herança cultural familiar, configura uma continuidade da socialização familiar, exigindo certa coerência entre a exigência escolar e a educação familiar. Nesse sentido, existe uma forte correlação entre a excelência e a longevidade escolar e o capital cultural medido pelo nível de certificados escolares intergeracionais.

Em face do percentual encontrado em relação ao nível de escolaridade dos pais das alunas, da forte conexão entre as práticas educacionais dos/as filhos/as e as de seus pais e avós e, ainda, do fato de que o pai figura entre os principais determinantes dos anos de estudos dos descendentes tendo, portanto, grande importância na constituição das trajetórias sociais e escolares dos filhos/as, observa-se que as possibilidades de a maioria das alunas cursarem a educação superior eram, desde muito cedo, bastante elevadas (BOURDIEU, 2008, p. 186).

Tabela 3 - Localização geográfica dos cursos frequentados pelas ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).

Diploma Superior	Florianópolis/ SC	Curitiba/ PR	Porto Alegre/ RGS	Rio de Janeiro/ RJ	Outras cidades/ Estados
Licenciaturas	8	2	1		3
Direito	8	1			
Odontologia	9				
Farmácia	7				
Medicina	2	1	1		
Administração	1			1	
Ciências Econômicas	2				
Serviço Social	1				
Arquitetura	1				
Total	39	4	2	1	3

Em geral, após concluir o curso científico, as ex-alunas do CCJ procuraram as faculdades locais, e uma minoria foi para as universidades públicas existentes fora do Estado de Santa Catarina. Com efeito, prolongar os estudos significava adentrar um espaço público misto, fora do controle moral imposto até então pela cultura escolar do CCJ, a que muitas se sujeitaram desde a infância. Nesse sentido, a preocupação em manter as filhas próximas às

famílias, pode ser notada quando se constatou que 52% delas gostariam de ter feito outro curso superior, mas não o fizeram porque foram impedidas de residir longe de suas famílias.

Os cursos mais procurados pelas egressas do curso científico do CCJ entre os anos de 1949 a 1960 foram as licenciaturas (História, Geografia, Letras, Filosofia e em menor número, Matemática), seguidos de Direito, Odontologia e Farmácia, conforme se pode verificar na tabela 3. O fato de 22% das alunas terem integrado um curso de licenciatura não é surpreendente, pois esses cursos habilitavam ao exercício do magistério, carreira considerada tipicamente feminina. Segundo Barroso e Melo (1975), entre 1956 e 1971 a metade do contingente feminino no Ensino Superior brasileiro estava matriculada nos cursos de Letras, Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia e apenas 10% nos cursos de Química, Física, Matemática e Biologia, habilitações que possuíam em comum o fato de conduzir as mulheres às salas de aula, porém, não mais habilitá-las ao magistério primário, mas secundário e superior (BARROSO; MELLO, 1975, p. 53).

Egressas de um Colégio católico feminino submetidas a uma cultura escolar científica com marcas burguesas (conforme exposto no capítulo anterior) e aspirando a um curso superior, é explicável que a perspectiva profissional ainda fosse o magistério. No entanto, as escolhas não ocorreram de forma tão simples. A maioria das egressas que obtiveram um diploma na área das licenciaturas havia frequentado anteriormente outro curso ou optado por ele mais tarde. Ademais, muitas ex-alunas com diplomas nos cursos de Direito, Farmácia e Odontologia, e, de modo geral, filhas de professores universitários, fizeram especializações e seguiram do mesmo modo o magistério superior.

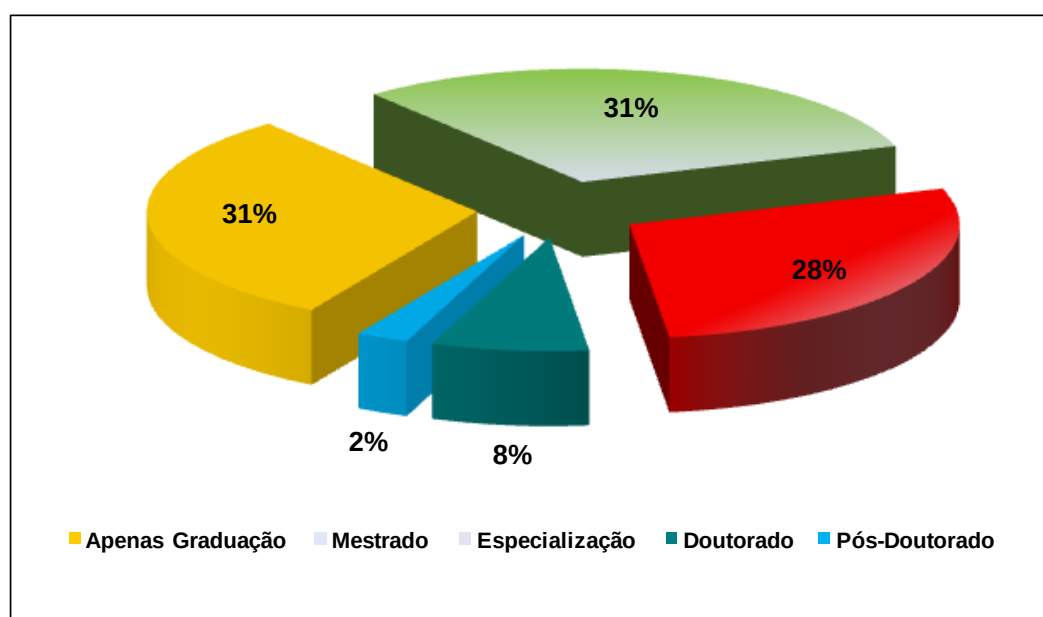


Gráfico 5 – Percentual de Graduação e Pós Graduação das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)

O número de títulos de pós-graduação, conforme se infere do gráfico 5, revela as estratégias utilizadas pelas famílias para garantir sua reprodução na estrutura social. Como estratégias, as famílias intensificaram fortemente a utilização do sistema de ensino. Com efeito, houve um “deslocamento ascendente” (BOURDIEU, 2008, p.122) nos diplomas, pois se trata do acréscimo de tempo (na sua maioria) de anos de estudos de uma geração a outra. Por ocorrer em famílias de origem social elevada, não causa estranheza a rápida construção do patrimônio escolar em nível de pós-graduação, que, nesse caso, ocorreu de forma rápida, ou seja, no intervalo entre uma geração e outra. Pelo fato de as elites catarinenses investigadas possuírem um capital cultural muito mais consistente do que o econômico, visto não serem proprietárias de grandes indústrias ou outros empreendimentos econômicos de notoriedade nacional ou internacional, é compreensível que o capital cultural institucionalizado continue sendo uma das condições do acesso ao controle do capital econômico. Após concluírem os cursos de graduação, muitas alunas egressas do curso científico do CCJ fizeram pós-graduações em países da Europa ou nos Estados Unidos da América, o que conferiu a reconversão de significativo capital econômico, social e cultural às suas famílias, além de reverter em uma carreira profissional promissora.

Por isso mesmo, a maior parte das famílias não poupou investimento na educação das filhas. Muitas alunas (vinte e quatro, das quarenta e nove) iniciaram sua trajetória escolar bastante cedo, já na pré-escola, e a maioria a concluiu em instituição de ensino católica e privada. Segundo Nogueira (2003b), a oportunidade de ingressar em instituições de ensino superior é mais provável àqueles estudantes favorecidos material e culturalmente, os quais, de modo geral, frequentaram a educação básica em instituições privadas, consideradas as que oferecem o ensino de melhor qualidade. Os dados obtidos sobre a trajetória escolar do ensino primário e secundário das alunas, associados ao nível de escolaridade de seus pais, aproximase da conclusão de Nogueira (2003b) sobre as estratégias de escolhas do estabelecimento escolar pelas famílias com elevado capital cultural. Segundo a mesma autora, famílias com nível de escolaridade mais elevado utilizam estratégias de excelência na escolha do estabelecimento escolar, pois o fazem a partir da posse de um capital de informação sobre o sistema de ensino.

Das quarenta e nove alunas, dezesseis frequentaram o CCJ do jardim de infância ao colegial científico. Uma delas interrompeu o percurso no CCJ durante o ensino ginasial para estudar em um internato católico de outro Estado, e posteriormente retornou ao CCJ. Dez alunas realizaram a trajetória escolar no CCJ da primeira série primária ao terceiro ano do curso científico. Quinze alunas frequentaram apenas os dois ciclos do ensino secundário

(ginásio e científico) no CCJ, sendo que três delas cursaram o primário em outras instituições religiosas, geralmente em cidades do interior do Estado. Doze estudaram em grupos escolares também no interior do Estado, e essas alunas, na sua maioria, chegaram à capital para morar no internato. Das sete alunas que frequentaram apenas o curso científico, cinco vieram de outras instituições de ensino católicas do interior do Estado de Santa Catarina, mas apenas duas tiveram uma trajetória escolar do primário ao primeiro ciclo do ensino secundário, excepcionalmente em escolas públicas, e uma delas fez o jardim de infância em colégio católico. Em síntese, as trajetórias escolares das alunas se caracterizaram, de um modo geral, pela seleção das instituições de ensino católicas, e, segundo Nogueira (2003b), por sua “fluência, linearidade e continuidade”. Trata-se, de acordo com essa autora, de um percurso escolar sem ruptura e (como que “naturalmente”) de via direta para a universidade. (NOGUEIRA, 2003b, p. 128). O percurso escolar “todo privado” ou a “maior parte privado”³⁰ confirma a tese defendida por Nogueira, no sentido de que as famílias reduzem o acesso à escola pública à proporção que se avança na carreira escolar. Outrossim, o ingresso na escola particular é mais significativo nas séries finais do ensino secundário, período escolar que mais se aproxima do vestibular (NOGUEIRA, 2003b, p. 132). Para as egressas do curso científico do CCJ, esse era o destino escolar “naturalmente” esperado, pois as famílias investiram na escola como estratégia de reprodução e pelo fato da escola ter legitimidade de reconverter o capital econômico em cultural.

As alunas, de modo geral, eram herdeiras de expressivo capital econômico, social e cultural e posteriormente conquistaram diplomas de cursos superiores, muitas com certificados de especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado. As egressas do curso científico do CCJ não tiveram dificuldades para fazer carreira profissional. Os percursos ocorreram no âmbito do funcionalismo público, do magistério secundário e universitário, do profissionalismo liberal e das empresas privadas; algumas se tornaram empresárias e outras não integraram o mercado de trabalho, dentre as quais foram consideradas aquelas que iniciaram e interromperam suas atividades de “trabalhar fora”, ou jamais exerceram uma atividade remunerada.

³⁰ - Os dados revelam que a parcela de alunas que frequentou a escola pública foi relativamente baixa e apenas durante o ensino primário. Dezoito alunas estudaram em grupos escolares durante o primário; quatro foram posteriormente para outras instituições de ensino secundário e católicas, doze para o CCJ e apenas duas continuaram o Ginásio em escolas públicas.

Tabela 4 - Profissão/ Posição social das ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960).

Profissão/ Posição social das egressas	Nº
Funcionárias públicas	22
Professoras do ensino médio e universitário	14
Empresárias e profissionais liberais	15
Não “trabalharam fora”	7
Empresa Privada	1
Total	59

Muitas ex-alunas, ao ingressarem no mercado de trabalho, acumulavam atividades econômicas, como era o caso de muitas funcionárias e professoras universitárias, principalmente da área jurídica ou da saúde, que concomitantemente seguiam trabalhando em seus escritórios e consultórios particulares. Conforme indica a tabela 4, o maior grupo delas ingressou no funcionalismo público federal, estadual ou municipal, geralmente fazendo parte dos médios escalões, e algumas, em menor número, assumiram cargos de prestígio. Todavia, o espaço geográfico das atuações econômicas não se limitou ao Estado de Santa Catarina e à sua capital; muitas assumiram os cargos em outros Estados, comumente motivadas pela profissão do cônjuge. A proporção de ex-alunas atuando no funcionalismo público não surpreende, uma vez que dezesseis delas eram filhas de funcionários públicos. Vale acentuar que, a partir dos anos 30 do século XX, com a crescente intervenção do Estado em diversas áreas sociais, ocorreu uma crescente dimensão de burocratas tanto estaduais quanto federais. Ademais, a reforma salarial do início dos anos de 1930 no setor público brasileiro, instituiu faixas específicas em favor dos profissionais liberais e dos demais portadores de título de nível superior (MICELI, 1988. p. 82-85). Nestas condições, o funcionalismo público tornou-se uma carreira cobiçada pelas classes médias a altas.

O grupo de funcionárias públicas mais numeroso foi o das portadoras dos diplomas de advogadas, sendo que algumas trabalharam nas esferas burocráticas da profissão do pai. É o caso de Cecília Medeiros, filha de um dos fundadores do BESC e presidente do mesmo banco por três gestões. Cecília foi admitida logo que se formou em dois cursos superiores (Direito e Ciências Econômicas) em Florianópolis. Inicialmente, foi contratada para trabalhar no cargo de escriturária e em seguida assumiu o cargo de advogada na mesma instituição financeira, cargo em que atuou até a sua aposentadoria. Também a aluna Vera Ramos Moritz, filha de um funcionário que ocupava alto cargo de uma Instituição financeira (Banco Distrito

Federal), após ter se formado em Direito pela UFSC, em 1964, foi trabalhar na Caixa Econômica Federal (CEF), exercendo a função de advogada, no qual se aposentou.

Algumas ex-alunas, no entanto, assumiram carreiras de maior prestígio no âmbito do funcionalismo público, como foi o caso de Elcí Irene Barbosa Boabaid, advogada concursada, que assumiu o cargo de “Procuradora Chefe da Fazenda Nacional em Santa Catarina” entre 1971 a 1975 e; “Procuradora Chefe no Ministério da Fazenda” em 1981, e posteriormente assumiu em Brasília o cargo de “Procuradora Chefe da Secretaria de Serviço Social do Distrito Federal”, cargo em que se aposentou. Ainda hoje, ela e o marido advogam e, são proprietários de um escritório bem reputado em Florianópolis (BARBOSA, 2009c). A ex-aluna Nelza Garcia Ribeiro, uma das poucas alunas que após o ensino secundário foi estudar longe da família e conseguiu concluir o curso de Administração na Fundação Getúlio Vargas assumiu, por meio de concurso, vários cargos públicos federais, sendo que o último foi o de “Diretora do Departamento Pessoal do IAPAS”, no Rio de Janeiro, cargo que ocupou até se aposentar (GARCIA, 2009). Maria da Gloria Lima estudou Odontologia, Ciências Econômicas e Administração, foi “Auditora Fiscal da Receita Federal”, cargo no qual se aposentou. Hoje trabalha fazendo “*Marketing* de Rede” (LIMA, 2009). Três alunas que não cursaram a graduação ocuparam cargos no funcionalismo público (Denir Constancia Bortoluzzi, “Escrivã da Exatoria Estadual”; Edite Barreto Boeing, cargo de “Diretora da Biblioteca do Tribunal de Justiça”; Maria do Carmo Cardoso, “Chefe de setor no Instituto de Previdência do Estado”).

Do grupo de funcionárias públicas ligadas ao pólo da saúde, a ex-aluna Lucí Luz, formada em Farmácia e Bioquímica pela Faculdade de Farmácia e Odontologia de Florianópolis, ostentou cargos de chefia no INAMPS (Instituto Nacional de Medicina e Previdência Social) em São Paulo, primeiro como chefe da “Distribuidora de Medicamentos Regional” de São Paulo, depois como “Chefe de Equipe de Assistência Farmacêutica”, cargo no qual se aposentou. Essa ex-aluna do Colégio das Irmãs de Florianópolis fez várias especializações, inclusive cursou mestrado na Universidade de São Paulo (USP). Embora não tenha optado pela carreira acadêmica, teve cargo relevante na saúde pública paulista. Do mesmo modo, Dulce Vieira trabalhou no âmbito da saúde pública, após ter se formado em medicina pela UFSC e de ter atuado como professora do curso de auxiliar de enfermagem no CCJ. Posteriormente, trabalhou como médica pediatra no INAMPS em Florianópolis. Dulce também faz parte do quadro de ex-alunas que seguiu os estudos além da graduação, fez especialização em Pediatria no Hospital Francisco Morato de Oliveira, em São Paulo, e no *Hospital Pitié Salpêtrière*, em Paris, França. Hoje aposentada, trabalha em uma instituição

privada. Zélia Gerent, formada em medicina pela UFRGS, sempre atuou como funcionária estadual ou municipal na cidade de Porto Alegre.

De certa forma, o caso das professoras universitárias difere relativamente das demais atuações profissionais do grupo, porque a carreira universitária obriga a posse elevada de diplomas escolares. No entanto, muitas das profissionais desse pólo seguiram o movimento da geração anterior. Das treze professoras universitárias, sete são filhas de professores universitários e, em geral, ligados à fundação das faculdades ou que ocupavam cargos no escalão superior dos sistemas estadual e federal de ensino. Essas famílias ostentavam um capital cultural bastante “elevado”, possuindo os avós elevado grau de escolaridade, ou seja, curso superior ou mais do que o ensino primário, e os pais, diploma de nível superior. Entre esse grupo se encontram as irmãs Irene Elcí e Iêda Barbosa, filhas de Elpidio Barbosa, importante funcionário do sistema estadual de ensino e que teve relevância no cenário educacional catarinense. Formado em Direito pela Faculdade de Direito de Florianópolis, foi Inspetor escolar e, por dez anos, Diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina, Deputado Estadual por várias legislaturas, fundador da Escola de Comércio de Santa Catarina, onde atuou como professor, fundador do Curso de Administração e Finanças do Instituto Polytechnico, Diretor, professor e fundador da Faculdade de Ciências Econômicas. Além disso, participou da equipe idealizadora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, (UDESC) e foi seu primeiro Reitor (BARBOSA, 2009a, p. 2; BARBOSA, 2009b, p. 2) (VIEIRA; FÉLIX, 2008). Os avós paternos das irmãs Barbosa eram funcionários públicos, ambos com escolaridade média, ou seja, possuíam mais que o ensino primário. A avó ocupou o cargo de agente postal na Empresa dos Correios e Telégrafos, caso particular quando se tratava de alguém do gênero feminino, nascido no século XIX, período em que a mulher muito raramente ocupava cargos públicos ou exercia atividades fora do domínio privado.

As duas únicas filhas de Elpidio Barbosa estudaram no CCJ do jardim de infância ao colegial científico, ambas continuaram os estudos após a conclusão do curso científico para além da graduação. Irene, a filha mais velha, se formou em Odontologia pela Faculdade de Farmácia e Odontologia de Florianópolis, em seguida, fez várias especializações e sempre atuou como professora universitária nos cursos de Farmácia e Odontologia da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), onde se aposentou. Iêda Maria estudou Farmácia na mesma faculdade que sua irmã, e, posteriormente fez especialização na Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. Além de atuar como professora universitária, assumiu cargos de prestígio. Foi “Secretária Executiva do Governo de Santa Catarina”, em Brasília, e “Fiscal do

Serviço Nacional de Epidemiologia”, também na capital federal. A família Barbosa é um caso exemplar de acúmulo de capital cultural (possivelmente de capital social e simbólico), afinal, já se passavam três gerações em que existia na família uma herança social elevada, de maneira que o capital econômico foi sendo reconvertido em capital cultural, “num deslocamento vertical, ascendente” (BOURDIEU, 2008, p. 123). Com um grau mais elevado de ensino, as gerações seguintes foram construindo carreiras profissionais de maior reputação, graças ao capital econômico e cultural que possuíam: herança das famílias.

A primeira mulher a lecionar no curso de Direito da UFSC foi a ex-aluna do CCJ, Cecília Colombina Moniz de Aragão, que deixou o secundário daquela instituição de ensino em 1953, onde realizou toda sua trajetória escolar, do primeiro ano primário ao terceiro ano do curso científico. Posteriormente, cursou Direito na Faculdade de Direito de Florianópolis e em seguida, fez mestrado nos Estados Unidos da América. Cecília também é um típico caso de quem soube articular a herança familiar, seja o capital social, cultural e simbólico acumulado durante sua longa escolarização. Na família de Cecília, há pelo menos três gerações que possuem diplomas de cursos superiores. Seu avô paterno era engenheiro, formado na Faculdade de Engenharia do Rio de Janeiro; seu pai, Antônio Moniz de Aragão, foi um homem muito atuante na educação superior em Santa Catarina, médico ortopedista formado pela Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro, que durante muitos anos foi o único especialista na área de ortopedia do Hospital de Caridade. Tinha consultório particular e era professor catedrático da Faculdade de Odontologia de Santa Catarina, tendo sido um dos seus fundadores. No final dos anos de 1950, atuou no grupo de políticos e intelectuais que fundou a Faculdade de Medicina de Santa Catarina, federalizada logo em seguida, e que conferiu estirpe à fundação da Universidade Federal de Santa Catarina, Instituição em que trabalhou mesmo depois de estar aposentado (SALGADO, 2009; CONSONI, 2005). Como se pode perceber, a trajetória profissional de Cecília ocorreu dentro das expectativas de sua família, pois para elas as cartas do jogo já estavam desde muito cedo estrategicamente colocadas. Outro caso semelhante é o da professora Regina Iara Régis, cuja atuação do pai foi exposta anteriormente. A filha mais velha do professor Osni de Medeiros Régis estudou Direito na Faculdade de Direito de Florianópolis, fez mestrado na mesma Instituição e trabalhou como professora da UFSC, ou seja, estudou e trabalhou na mesma Instituição e de forma semelhante à de seu pai.

O caso de Duartina Teresinha Martins Goss, que desempenhou toda sua trajetória profissional como professora do Curso de Química da UFSC, é singular, pois é a única do grupo com título de “pós-doutora”. Aluna das Irmãs da Divina Providência de Florianópolis

desde o jardim de infância, ela deixou o CCJ em 1959, graduou-se em Farmácia e Bioquímica em Florianópolis, no curso em que seu pai ajudou a criar e no qual lecionou como professor catedrático durante toda a existência daquela Instituição. Após a graduação, essa ex-aluna do CCJ fez doutorado na USP e mais tarde pós-doutoramento na *Università Degli Studi di Venezia* (Itália). Além disso, graduou-se em arquitetura pela UFSC e atua como profissional nessa área. Duartina parece ter sido uma típica estudante de que fala Bourdieu (2007b), pois mostra no seu percurso escolar a presença de capital econômico e de capital cultural, grau elevado de dependência familiar, naturalidade diante da cultura erudita e um profundo arraigamento na socialização primária. Seu pai, o professor Jader Goss, estudou Farmácia no Instituto Polytechnico de Florianópolis nos anos de 1920 e, no ano de 1946, especializou-se em doenças tropicais na Faculdade de Higiene em São Paulo, trajetória escolar que para a época não era muito comum. Jader Goss se tornou especialista em microbiologia, área em que mais atuou. Com a federalização do curso de Farmácia e Odontologia, foi transferido para a UFSC, atuando até a aposentadoria. O avô paterno de Duartina era engenheiro, especializado na construção de estradas de ferro (GOSS, 2009). Os longos percursos escolares da família Goss parecem estar dentro da lógica explicada por Bourdieu: para reproduzir seu capital global e manter sua posição na estrutura social, os membros mais jovens das famílias devem, em uma proporção importante, “operar pelo menos, uma reconversão de seu capital que é acompanhado por uma mudança de condição marcado por um deslocamento horizontal no espaço social” (BOURDIEU, 2008, p. 425). Nesse caso, a reconversão nas três gerações foi atingida na ascensão dos anos de escolarização.

Enfim, as principais características do itinerário das professoras universitárias derivam da herança cultural transmitida ou revertida pelo capital econômico das famílias como também da longa escolaridade e do acesso aos títulos, em alguns casos adquiridos no exterior, o que lhes confere um capital simbólico elevado no campo acadêmico. É o caso das ex-alunas (Nelsina Elizena Damo Comel, Professora Dr^a da UEPG, graduada em Direito e Filosofia, com várias especializações e Doutorado em Madrid, Espanha; Marília Luiza Peluso, Professora Dr^a da UnB (Universidade de Brasília), graduada em Geografia pela UFSC, com várias especializações, além de mestrado em Planejamento Urbano e Regional na UnB em Brasília, e Doutorado em Psicologia Social na PUC (Pontifícia Universidade Católica), em São Paulo. Igualmente herdeiras de elevado capital social e cultural, com título de mestras pela UFSC e professoras da mesma instituição são as ex-alunas Cléa Maria Zimmermann, professora do curso de Odontologia, e proprietária de consultório odontológico em Florianópolis; Maria da Conceição Alvez Rodrigues, professora do curso de Letras; Marilda

Machado Linhares, advogada e professora de Direito; Iara Odila Noceti, professora do curso de Odontologia e proprietária de consultório particular; Arlene Maria Maykot, professora do Curso de Geografia. A ex-aluna Maria da Pompéia de Figueiredo e Silva graduou-se em história pela UFSC, fez mestrado na UFRGS e atuou como professora na UFSC e, posteriormente, na UDESC.

Entre as professoras do ensino médio, em menor número, figuram muitas herdeiras de elevado capital cultural e, dentre elas, algumas com escolaridade além da graduação. É o caso da ex-aluna Ismênia Ribeiro, em que a família, até a geração de seu pai, possuía um sólido capital econômico. Aluna das Irmãs da Divina Providência de Florianópolis do jardim de infância ao colegial científico, era neta de um grande latifundiário pecuarista do planalto serrano catarinense, que fazia parte de uma antiga elite agrária e investiu na educação dos filhos³¹. O pai de Ismênia, Enedino Batista Ribeiro, frequentou o ensino secundário no tradicional Ginásio do Estado de São Paulo, posteriormente foi aprovado no curso de Farmácia e Bioquímica da Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro, sendo um dos fundadores e catedrático da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Santa Catarina.

Ismênia Ribeiro concluiu o curso secundário e cursou a Faculdade de Direito de Florianópolis. Um ano após ter ingressado na faculdade, trocou o curso de Direito pelo casamento. Só mais tarde, quando os filhos já estavam crescidos, graduou-se em Letras (Português) pela Faculdade de Ijuí no Estado do Rio Grande do Sul, especializou-se e atuou como professora do ensino secundário, foi diretora de escola pública, coordenadora pedagógica, professora assistente de uma universidade privada e funcionária da Secretaria de Educação de Santa Catarina. Seu caso é exemplar, pois oferece a possibilidade de examinar mais detidamente o adiamento dos estudos e da carreira profissional. Antes do engajamento profissional, ela se viu diante da necessidade de acompanhar o marido e criar os filhos:

[...] em meados do segundo ano de Direito, me casei e fui morar com meu marido numa pequena cidade do interior, só voltei a estudar mais tarde quando nos mudamos para uma cidade maior, estudava à noite, pois já tinha quatro filhos, ainda precisando muito de minha companhia e orientação. (RIBEIRO, 2009, p. 5).

Abdicar da carreira profissional em benefício do marido e da educação dos filhos era o “dever feminino”, presente principalmente na geração das mães até a primeira metade do século XX. Nesse caso, a carreira foi apenas adiada em benefício da profissão do marido e da educação dos filhos.

³¹ - O investimento educacional das elites agrárias do planalto serrano foi destacado por Dallabrida (2001), em geral os filhos eram enviados para estudar no Ginásio Catarinense, mas haviam aqueles que optavam por mandar os filhos estudar em centros maiores.

Foram também professoras do ensino secundário Maria Luiza Périco, formada em Letras Anglo-germânicas, Deirdre Vinã Bicca, formada em Matemática. As ex alunas Zali Poeta Lebarbenchau, formada em Direito, e Ivanir Sonego, formada em Odontologia, trabalharam como professoras do ensino secundário, foram diretoras de escolas e ainda exerceram profissões liberais. Dentre aquelas que atuaram ou ainda atuam como profissionais liberais, na área da sua formação universitária, estão Neyde Luzia Valente, médica e funcionária pública, Abigail Muniz Barreto, dentista e funcionária pública, em alguns períodos de sua carreira, Marlene de Sousa Soccas, dentista e Norma Grilo, dentista que no final de sua trajetória profissional atuou também em escola pública estadual.

Das quarenta e nove ex-alunas, apenas três tiveram ou ainda estão ligadas ao comércio. As primas Cecília e Janete Cherem, ambas descendentes de famílias sírio-libanesas, comerciantes há pelo menos duas gerações no Brasil, não seguiram os estudos após a conclusão do curso científico. O caso das famílias Cherem é exemplo para entender como a posse de capital econômico mais sólido influencia na trajetória escolar e profissional dos descendentes. Para as famílias de comerciantes, as estratégias de reprodução parecem estar muito mais ligadas à argúcia comercial, herdada na socialização familiar, do que no investimento escolar. A escola representa um processo importante de socialização e legitimação das redes sociais, mas o êxito econômico, para essas famílias, está muito mais vinculado à “vida prática”. Para os herdeiros de “negócios”, o conhecimento teórico acadêmico entra em descompasso com a realidade vivida nos negócios, fato que também foi constatado por Nogueira (2003a), que investigou as estratégias de escolarização em famílias de empresários, e por Grün (2003), que tratou dos comerciantes armênios. Para as herdeiras Cherem (do comércio de tecidos no centro de Florianópolis), as estratégias de reprodução apontam algumas mudanças na reconversão e manutenção do capital econômico. Educada para o “tino comercial” pelos ascendentes, Janete Cherem tornou-se proprietária, não mais de uma loja de tecidos, conforme foram seu avô e seu pai, mas de uma boutique no centro do comércio nobre de Florianópolis nos anos de 1970 e 1980. Cecília teve um deslocamento comercial atípico para uma família que há pelo menos três gerações se ocupava do comércio de tecidos, tornando-se empresária do ramo de beleza. Outra ex-aluna e empresária atuante no mercado imobiliário de Florianópolis é a formanda da turma de 1960, Juvelina Felício, administradora de uma conceituada imobiliária no centro da capital catarinense. Ela é filha de um funcionário público federal e formada em Filosofia pela UFSC. Sempre trabalhou e atuou ao lado do marido no “comércio imobiliário” e, embora viúva, continua dirigindo com os filhos a mesma empresa.

O crescimento da escolarização e a expansão do trabalho feminino “fora de casa”, posterior à Segunda Guerra, não impediram que sete, das quarenta e nove ex-alunas de um colégio católico reputado como o melhor da capital catarinense, continuassem a desempenhar a mesma função das mães, qual seja, a de “dona de casa emérita, culta discreta e eficiente, pronta para auxiliar seu cônjuge em sua atividade profissional” (SAINT-MARTIN, 1999, p.107). A maioria das ex-alunas responderam no questionário que as Irmãs do CCJ não opinavam sobre as carreiras universitárias e muito menos sobre a escolha profissional, um forte indicador de que as carreiras profissionais estavam condicionadas aos anseios das famílias e, em menor grau, conforme exposto no capítulo 1, à cultura escolar católica com marcas clássicas/burguesas presente nos três anos do curso colegial. Das sete egressas não atuantes no espaço econômico, três passaram pelo meio universitário (Maria de Lurdes Brisa e Maria Regina Franco Cabral formaram-se em Direito, e Ligia Moritz, em Medicina), mas nenhuma delas chegou a exercer a profissão. Todas optaram em atuar na educação dos filhos e colaborar com a carreira do marido. Ao apontar “os aspectos relevantes de sua trajetória profissional” Lígia Moritz, registrou ao seu questionário:

Antes do casamento estabelecemos que a liderança da família seria do marido e que eu acompanhasse nas mudanças necessárias. Ele sempre cumpriu as necessidades financeiras, e a educação dos filhos e a administração do lar caberia a mim. (MORITZ, 2010, p. 12).

Essa ex-aluna do CCJ, formanda da turma de 1960, abandonou a medicina para auxiliar a profissão do marido, bem ao estilo de que descreveu Monique de Saint–Martin. - O que está em foco para as classes mais endinheiradas “é a reprodução do patrimônio familiar, e existem interesses consideráveis que devem ser preservados dos riscos inerentes à transmissão do capital social, principalmente quando das alianças matrimoniais” (SAINT-MARTIN, 1999, p. 105). Lígia parece ter internalizado, com mais veemência do que a maioria de suas colegas, a educação católica que recebeu. Seu histórico escolar iniciou no jardim de infância de um colégio católico; aos 14 anos deixou a casa dos pais para morar no internato das Irmãs da Divina Providência em Florianópolis, onde cursou o colegial científico. Seu projeto de ser médica durou apenas o período em que esteve na universidade, tendo integrado a segunda turma de formandos/das do curso de medicina da UFSC. No entanto, ao se casar, Lígia reorganizou a sua vida em outros termos, centrando-a no marido e na educação dos filhos. Adotou, portanto, a carreira de “esposa culta, e de mãe feliz, com uma profissão (embora disposta a abandoná-la), pia e envolvida em ações caridosas” (SAINT-MARTIN, 1999, p. 104), um típico caso de educação burguesa. Ela toca piano, fala fluentemente três idiomas e

sempre esteve envolvida em trabalhos voluntários. Sua trajetória resultou no dever cumprido, pois ela exerceu a rigor seu papel, embora a realização pessoal ficasse na dependência do sucesso e da realização do outro, conforme ela registrou: “a gente não pode ter tudo, às vezes tem que optar. Mas hoje meus 3 filhos estão todos formados em curso superior e agora eu curto os netos e viajo” (MORITZ, 2010, p. 12). Sua trajetória está dentro das expectativas esperadas para as classes economicamente bem estabelecidas, seu avô paterno era industrial e seu pai empresário e farmacêutico de formação, conquistou o diploma na Universidade Federal do Paraná. Para essas famílias, a posse do diploma, no caso do gênero feminino, poderia funcionar como capital simbólico a mais no mercado matrimonial, ou ainda cumprir a função de valorização pessoal, meramente decorativa de sua posição social. Para elas quase tudo favorece; possuem alto capital econômico e cultural, e se precisar responder a uma possível falência material, ou no limite matrimonial, o diploma de ensino superior poderia funcionar como trunfo mobilizador.

Da mesma forma, outras quatro ex-alunas exerceram a profissão exclusiva de donas de casa, esposas e mães de famílias participativas em ações de caridade: Neusa Mund, Regina Abreu, Helena Maria Berenhauser e Maria Alba Melim. Com exceção dessa última, que estudou em escola pública até entrar para o ginásio do CCJ, as demais realizaram toda a trajetória escolar em colégios católicos privados, do jardim de infância ao colegial científico. Isso evidencia o alto grau de capital cultural institucionalizado e, possivelmente, de capital econômico das famílias. As quatro não prosseguiram nos estudos após a conclusão do ensino secundário. Em geral, optaram pelo casamento, ao invés de cursar a universidade, exceto Regina Abreu, que apesar de ter se casado logo depois de concluir o ensino secundário, teve a longevidade dos seus estudos interrompida pela morte precoce dos seus pais. Isso a compeliu a assumir a educação e os cuidados dos irmãos e a abandonar o sonho de se tornar advogada. O caso de Regina é modelar, porque oferece a possibilidade de expor um caso em que o capital econômico, em especial o capital cultural, favorecia um percurso escolar e profissional longo. Seu avô paterno foi professor em Lisboa e seu pai era formado em curso superior pela Universidade de Coimbra, e atuava como redator de vários jornais locais, até nos de maior prestígio e de circulação em nível estadual. Herdeira de elevado capital cultural, Regina confessa sua realização como mãe, esposa e voluntária; afinal, os discursos morais burgueses e católicos durante os treze anos em que frequentou o CCJ a ensinaram a se realizar na devoção e na dedicação ao outro. Ela descreveu uma extensa lista de atividades filantrópicas de que participa. Seu histórico na atuação do voluntariado ocupou duas páginas do questionário. Além disso, foi uma das ex-alunas que descreveu nas páginas do questionário as

trajetórias sociais e profissionais de seus seis filhos.

Apenas a ex-aluna Tereza Maria da Luz realizou a trajetória em empresa privada. Ela estudou Farmácia e Bioquímica na UFSC e, atuou como responsável em uma farmácia na cidade de Blumenau, em Santa Catarina. Na época em que trabalhou, o profissional farmacêutico não precisava cumprir horas de trabalho, dificilmente saindo de casa para trabalhar. Conforme ela mesma definiu, era “uma ocupação parcial”, fato que reflete uma trajetória profissional pouco atuante. Assim, o tempo dessa ex-aluna era quase exclusivamente dedicado à administração da casa e aos cuidados com os filhos.

Enfim, ao analisar percursos escolares e carreiras profissionais das ex-alunas do curso científico do CCJ, foi possível perceber que desde muito cedo havia uma tendência no investimento de reconversão de capital econômico em capital cultural. Os avós das alunas egressas disponibilizavam os bens econômicos em benefício da educação dos filhos, que formaram uma nova classe urbana e escolarizada na capital e demais cidades do interior de Santa Catarina. A distinção dessas famílias estava, sobretudo, nas instituições de ensino que frequentavam. Para os pais das egressas, havia ginásios católicos e públicos, um nível de ensino que apontava para a seletividade, como também a presença maciça de diplomas de cursos superiores e técnicos. Para as mães, em geral, o investimento ocorria em colégios católicos femininos e elas conquistavam um grande número de diplomas do curso normal. No entanto, para manter as herdeiras na manutenção e (re)produção da herança, os investimentos passaram estrategicamente pelo CCJ e, posteriormente, em grande número, pelas faculdades e universidades.

A valorização da formação universitária e a abertura de postos de trabalho feminino podem ter sido as razões pelas quais as alunas egressas do curso científico do CCJ, entre os anos de 1949 e 1960, seguiram os cursos universitários e puderam “trabalhar fora”, seja para manter o capital cultural familiar, quando elas vinham de famílias em que o pai já era professor universitário ou do ensino secundário, ou para manter e melhorar o *status* familiar. A primeira geração considerada na pesquisa possivelmente se concentrava na necessidade de “distinção social”, no intuito de incrementar o valor de suas filhas no mercado matrimonial. E foi essa segunda geração que incentivou as descendentes, jovens dos anos 50 do século XX, a ingressar nas carreiras universitárias. Esse era o único caminho para elas abrirem perspectivas de desenvolvimento profissional e para manterem e reconverter o *status* econômico. Não se pode olvidar que se está falando de uma elite na época culturalmente bem estabelecida e com o capital econômico, em geral, fortemente articulado ao capital cultural. As famílias não possuíam grandes bens econômicos, terras, indústrias ou grandes empresas para contemplar as suas descendentes, cuja herança era o capital cultural.

CAPÍTULO III



CAPÍTULO III

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS POUCO PROVÁVEIS: O CASO DAS TRÂNSFUGAS

Não é verdade que todas as alunas de origem social elevada têm que ser bem sucedidas em suas trajetórias escolares e profissionais, nem, de igual forma, que as alunas de origem sociais mais modestas têm que ser mal sucedidas. Zélia e Marlene serão as protagonistas do presente capítulo. Elas fazem parte das alunas que se formaram no curso científico do CCJ de Florianópolis entre os anos de 1949 e 1960; no entanto, suas histórias são singulares, pois elas se encontravam em desvantagem em relação às demais alunas, porque eram desprovidas de capital econômico e marcadas por certa ausência de transmissão familiar de capital cultural. Pertenciam às classes média-baixa ou mesmo baixa que, embora não imobilizadas pela carência extrema para a época, estavam longe de integrar as elites da sociedade catarinense.

Neste capítulo destacam-se elementos que indicam a possibilidade de ruptura da lógica da reprodução nas trajetórias escolares e profissionais dessas duas alunas, cujas famílias pertenciam ao extrato baixo da sociedade catarinense. A partir dos questionários e das narrativas das duas egressas, serão reconstituídas as suas trajetórias escolares e profissionais, estruturados os perfis de configuração singular, com o objetivo de tornar compreensível as configurações sociofamiliares que possibilitaram os seus ingressos no CCJ e identificar quais foram os elementos que as motivaram a chegar ao ensino superior. Segundo Lahire (2008), as estratégias que uma família desenvolve para que os filhos sejam bem sucedidos na escola e idealizem trajetórias escolares longas, tem muito a ver com o meio social que envolve as crianças. Esse meio social é construído a partir de um conjunto de condições materiais e simbólicas, onde se articulam condições econômicas sociais e psicológicas. Para o autor, as questões educacionais dos indivíduos estão associadas a todos os contextos que atravessam a vida da pessoa. Desde muito cedo, os fenômenos da educação começam a ter influência na criança e isso tem a ver com as relações desenvolvidas no meio familiar. Levando em conta tais fatores, os perfis de configuração singular das duas alunas serão apresentados em perspectiva sócio-histórica, uma vez que essa operação metodológica

implica ir além do conhecimento estatístico, em geral obtido na pesquisa histórica e sociológica por meio de questionários.

Dessa forma será possível realizar “uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, sem cair, no entanto, em puras descrições monográficas” (LAHIRE, 2008, p. 31). Assim, busca-se fazer uma leitura de contextos mais particulares, que geralmente são ignorados pelos dados estatísticos; mas que revelam redes de interdependência (familiares, escolares, políticas, religiosas, entre outras) que explicam fatos sociais, como por exemplo, a mobilidade social das duas egressas do Colégio das Irmãs da Divina Providência de Florianópolis (Zélia e Marlene) pertencentes a famílias pouco dotadas de capital econômico e cultural.

Quando se trata de mobilidade social, é importante lembrar que a referência é feita à saída de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, de uma posição social, para outra posição social diferente da primeira. Para Bourdieu e Passeron (2008), a mobilidade social é o fenômeno que contraria as teorias da reprodução de classe, quando indivíduos das classes menos privilegiadas e detentoras de fracos recursos econômicos ou capital cultural conseguem, nas suas trajetórias, mudar para uma classe social mais privilegiada associada a um melhor estilo de vida e a um outro *status* social. Trata-se de **trânsfuga**, considerada por Bourdieu (2007e, p. 234-235) a pessoa que nasceu num meio social e que em sua vida adulta vive em outro meio social. O autor também considera o sistema escolar um dos espaços responsáveis pela mobilidade social dos **trânsfugas**, para quem o capital escolar é a principal ferramenta na disputa por posições sociais, diferente dos “herdeiros” que são “predestinados”, pois nasceram nas classes dominantes e têm a seu favor um ambiente social que propicia benefícios para a aquisição e manutenção da hegemonia social. Segundo Bourdieu (2007e, p. 234), somente o trânsfuga consegue romper com os limites impostos para a aquisição do capital cultural e econômico, apoiando-se, geralmente na escola, talvez a “grande porta” para a mobilidade social de indivíduos provenientes das classes desfavorecidas.

Zélia e Marlene são dois casos de **trânsfugas**, cujas trajetórias escolares e profissionais ultrapassaram as barreiras de classe social. Apesar de o baixo nível de escolaridade e do capital econômico dos pais, elas fizeram parte da primeira geração da família que ascendeu aos estudos superiores, e, posteriormente ao espaço social privilegiado. Contudo, esse processo é marcado por constantes dores, privações e esforços devido à aquisição de novos modos e estilos de vida diferentes daqueles construídos em suas famílias e nas relações de origem, ou seja, aqueles construídos nos *habitus* primário. É sobre esse pequeno grupo de alunas que se pretende colocar o foco; são dois casos a serem analisados

individualmente, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que procura compreender a obtenção do sucesso em suas trajetórias escolares e profissionais apesar das condições sociais e culturais.

3.1 Zélia: e a trajetória de uma moça católica

Não era feio ser pobre na faculdade de medicina, era feio ser pobre no Colégio Coração de Jesus.

(Zélia Gerent, 2010).

Zélia Maria Gerent foi aluna do CCJ desde a primeira série do ensino ginásial até se formar no curso científico em 1955. Por sete anos ela morou no internato dessa Instituição de ensino e durante seis anos foi beneficiada com uma bolsa de estudo concedida pelo governo do Estado de Santa Catarina. Vinda de Santo Amaro da Imperatriz, uma pequena cidade localizada nas proximidades da capital do Estado de Santa Catarina, local em que seus avós se estabeleceram estando entre os primeiros habitantes daquela região, lá exercendo suas atividades econômicas. Seu avô materno (Coronel Antônio Lemos) havia sido muito rico, um dos primeiros desbravadores daquela região, era proprietário de grandes extensões de terras, mas veio a falecer na mais completa miséria. Sua mãe, sendo a filha mais velha, ficou responsável pelos nove irmãos após o falecimento da mãe poucos anos depois. O pai de Zélia era alfabetizado, não frequentou a escola e era alfaiate de profissão. Ele não prosseguiu nos negócios da família, uma vez que seu avô paterno fora um pequeno agricultor, e havia tido vários casamentos com muitos filhos. Sua mãe também não frequentou a escola, foi alfabetizada por uma tia e aos 19 anos, já casada, assumiu o emprego de postalista na agência da Empresa de Correios e Telégrafos de Santo Amaro da Imperatriz.

Zélia foi socializada numa família relativamente pobre e numerosa, tendo sido a 12ª filha do casal que teve treze filhos consanguíneos, sendo cinco homens e oito mulheres. Além desses, o casal acolheu os nove irmãos de Dona Leopoldina (mãe de Zélia). De toda a fratria, apenas dois concluíram o ensino superior, Wilmar e Zélia. A família não possuía grande patrimônio econômico, nem capital cultural, social ou simbólico. No entanto, a mãe estava vinculada a um trabalho assalariado e o pai possuía uma profissão, embora manual, especializada para a época, de forma que a partir do emprego da mãe e do trabalho do pai, existia na família, embora numerosa, o que Lahire (2008, p. 28) chama, de “condições e disposições econômicas”, ou seja, existia o mínimo de estabilidade econômica, gerando uma

tranquilidade financeira em que a sobrevivência material da família estava garantida, podendo usufruir de conforto e suporte emocional ao longo da escolarização dos filhos (LAHIRE, 2008, p. 24).

Zélia me recebeu para a entrevista em sua casa de três pavimentos localizada em um condomínio fechado e de frente para o mar, num dos bairros mais nobres da Ilha de Santa Catarina, local em que o elevado valor do metro quadrado denuncia a seletividade e a posição social dos moradores. Cheguei na hora marcada e ela já me esperava em uma varanda externa, próxima da garagem. Antes de me convidar a entrar em casa, Dona Zélia fez questão de me conduzir a um rápido passeio pelo condomínio – um espaço muito bonito e bem cuidado, com pássaros das mais diversas espécies, árvores, flores, nascentes de água, tartarugas, macacos, ampla área de lazer com piscinas, diversas quadras de esportes e vista para o mar em todas as direções. Durante nossa caminhada ela ressaltou, em vários momentos, que aquele era um condomínio de 6 hectares, sendo que 3 hectares eram de área verde, com casas privativas, e cada um dos proprietários era dono de 800 a 3.900m² e que a casa dela tinha 1.200 m², prova de que Zélia foi uma daquelas mulheres, como de diz na linguagem ordinária, que venceu na vida.

Se as marcas de sua condição social estavam materializadas nessa forma de morar, o interior de sua casa denunciava seu *habitus*. Na entrada da garagem, estavam os pertences do filho mais velho que havia se mudado para a edícula, com a mulher e o filho, segundo ela “só por algum tempo, até ele se refazer da falência que sofreu com a empresa” (GERENT, 2010, p. 3). Naquele espaço encontravam-se sofás, móveis de cozinha, aspirador de pó e os mais diversos objetos domésticos. A casa estava silenciosa, ouvia-se apenas o canto suave de alguns pássaros provavelmente pousados nos arbustos de hortênsias espalhados em torno da casa. Da sala tem-se uma vista que vai além do mar e da ponte Hercílio Luz, cartão postal de Florianópolis. A tarde fria estava ensolarada, e algumas nuvens manchavam as águas calmas e claras da baía norte. Nas janelas havia cortinas brancas, e no chão de madeira nobre havia uma pilha de lenha pronta para ser usada na lareira. O espaço da sala era conjugado com a cozinha, e sobre o tampo de granito que separava os dois ambientes havia muitos objetos e o telefone. Os cômodos da casa são amplos e bem iluminados onde se pode circular sem dificuldades. Os móveis não evidenciam qualquer requinte, mas, sobre a mesa de centro e junto aos poucos objetos existentes, havia alguns livros, quase todos franceses, que Zélia fez questão de me mostrar e de ler alguns trechos, lembrando que aquele era um hábito cotidiano, pois lia e falava francês com muita naturalidade. Entre os livros, *Cour de Français*, que ela havia usado na terceira série ginasial. A necessidade de divulgar a familiaridade com a língua

francesa, evidencia seu *habitus* clivado, um movimento de contradição entre a atmosfera familiar de origem e a inserção no novo mundo. Ademais, as roupas que ela vestia eram modestas e enfatizou que era uma pessoa simples e que levava uma vida igualmente simples, não tinha grandes cuidados com sua aparência e abominava as tarefas domésticas.

Médica aposentada, Zélia leva uma vida tranquila na companhia dos dois filhos, uma nora e um neto. Acentuou em vários momentos que trabalhou e economizou muito para “chegar até aqui e mora neste paraíso”. Hoje faz trabalhos voluntários e é muito atuante na Igreja Católica. É catequista, líder paroquial comunitária, palestrante de cursos de noivos, de retiros, encontros de jovens e de casais. Ela se considera uma pessoa muito feliz, possui uma situação econômica tranquila, tem em seu entorno as pessoas que mais ama, orgulha-se do lugar em que mora, mas confessa que nem sempre foi assim.

Zélia teve que trabalhar para se manter na universidade, ainda que frequentasse uma instituição pública. Formada em medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com especialização em ginecologia e medicina sanitária, sempre trabalhou no serviço público na cidade de Porto Alegre. Com exceção de alguns trabalhos ocasionais feitos nos primeiros anos de faculdade, atuou como médica ginecologista em postos de saúde, trabalhou na Secretaria da Saúde e na Associação dos Funcionários Municipais de Porto Alegre. Trabalhou também na penitenciária feminina e no manicômio judiciário, sempre atuando em vários empregos. Ela diz que trabalhava “cerca de 12 ou até 15 horas por dia”. Não gosta de falar de sua trajetória profissional, e só concordou com a entrevista depois de muita insistência, porque acha que sua carreira profissional “não tem nada de interessante”. Acha que seus colegas tiveram mais sucesso do que ela na profissão, “se destacaram na área médica, muitos como referência em alguma especialização” (GERENT, 2010, p. 25). Zélia nunca teve consultório particular porque, segundo ela, “não conseguia trabalhar em troca de dinheiro dos pacientes, toda vez que eu tentava, como eu logo me sentia amiga da cliente, não dava certo” (GERENT, 2010, p. 35). Ela também não trabalhou em hospital, e afirma que: “hospital não era pra mim, acho que ali não tinha espaço pra mim, eu não gostava, não me sentia bem” (GERENT, 2010, p. 35). Nascida em uma família desprovida de capital econômico e com pouco capital cultural, Zélia conseguiu ultrapassar a barreira social, frequentou uma universidade pública e completou um curso de prestígio, que nos anos de 1950 era quase que exclusivamente voltado ao sexo masculino (BARROSO; MELLO, 1975, p. 49).

A resistência em falar de sua trajetória profissional e a afirmação de que “os colegas se destacaram na área médica” revela a forma como Zélia se integrou na profissão; não pôde ou não quis ocupar posições mais elevadas na hierarquia profissional, atuando sempre na

periferia do seu campo profissional, expressão notada quando ela se referiu ao cargo que ocupou no manicômio judicial: “lá ninguém queria trabalhar” (GERENT, 2010, p. 38). Católica fervorosa, Zélia parece se intitular como uma espécie particular de “trabalhadora social”, sempre pronta a abdicar de si em favor do outra, de modo que estava sempre em “dívida” com o próximo, não tendo “coragem” de cobrar as consultas. A prática da religião católica sempre fez e ainda faz parte de seu cotidiano. Ademais, ela havia sido estigmatizada no internato, devido a sua condição social e o seu *habitus* primário não ser compatível com o de suas colegas. Para Goffman (1988), a pessoa estigmatizada por um grupo, por demonstrar pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes do grupo, deixa de ser visto como pessoa na sua totalidade e capacidade de ação e transforma-se em uma pessoa desprovida de potencialidades. Essa pessoa é anulada socialmente, não consegue ver suas qualidades e vive num isolamento social, de forma que a sociedade limita e delimita a capacidade de ação de uma pessoa estigmatizada, marcando-a como desacreditada e incapaz. A passagem de Zélia pelo internato estabeleceu os limites e as dificuldades de sua trajetória profissional e social.

Aos 18 anos, Zélia deixou o internato, não obteve êxito no primeiro vestibular, morou e trabalhou em sua terra natal durante um ano. Aos 19 anos, foi morar em Porto Alegre, quando iniciou a faculdade de medicina, tendo sido classificada, com ótimas notas, no segundo vestibular, que na época implicava provas escritas e orais. Seriam tempos difíceis, mas decisivos para seu futuro profissional. Zélia foi morar em um pensionato de freiras. Ela lembra que o pai “permitiu que eu fosse estudar longe, mas óbvio, moça mora em pensionato de freira, era uma época em que jamais se cogitaria uma moça morar com outras moças” (GERENT, 2010, p. 25). A família de Zélia conseguia lhe enviar dinheiro excepcionalmente para as despesas do pensionato, que incluía três refeições e o dormitório. Nos primeiros anos, ela viveu as mais difíceis privações, uma carência quase extrema, que ela resume em poucas palavras: “passei muita fome, mas o pior foi o frio, eu tinha apenas um casaquinho de tricô que minha irmã havia feito” (GERENT, 2010, p. 29). Zélia sempre foi uma boa aluna, e se mostrou persistente, só não desistiu porque “queria mudar de vida”. Sem dinheiro para comprar livros e cadernos, ela foi criando estratégias para sobreviver na universidade:

Eu não tinha dinheiro para comprar os livros, e nem sempre conseguia emprestado, e na biblioteca da universidade tinha poucos e às vezes nem tinha e, quando tinha, a gente não podia retirar, então eu copiava o conteúdo, e aproveitava o máximo que podia das aulas, escrevia o que o professor ia falando [...]. Nem caderno eu podia comprar, aí eu ia às repartições públicas e pedia pra eles guardarem papel rascunho usado num lado e que seria jogado no lixo, aí com a agulha eu costurava as folhas e ficava um caderno,

aí o professor ia falando eu ia anotando, eu adquiri uma agilidade. O professor explicava e eu ia escrevendo, as letras ficavam meio borradas, mas tudo bem, era o jeito. Então a prova o professor fazia com tudo que ele tinha explicado e eu tirava nota boa, e os colegas iam pedir as minhas folhas porque lá tinha tudo o que ia cair nas provas, assim minhas anotações viraram preciosidade entre os colegas. (GERENT, 2010, p. 31).

No segundo ano de faculdade, Zélia começou a trabalhar. Ministrava aulas particulares, de Português, Matemática, Química e Física, e ainda cuidava de crianças, buscando-as na escola, levando-as ao clube e ajudando-as com as lições. Na metade do segundo ano, um professor percebeu as dificuldades que ela enfrentava e ofereceu-lhe ajuda para que conseguisse uma bolsa de estudo junto ao *Rotary Clube*. Posteriormente, foi aprovada num concurso do Departamento de Saúde Pública e prosseguiu trabalhando até o fim da graduação. Isso só foi possível, segundo Zélia, porque:

[...] o governo do estado do Rio Grande do Sul tinha uma coisa muito boa nesse aspecto: aluno universitário que era funcionário público tinha o direito de se ausentar da função no momento da aula, só tinha que comprovar que esteve em aula. (GERENT 2010, p. 30).

Pelo fato de ingressar na universidade e ter de trabalhar para sobreviver, ela se afastou ainda mais de sua família. Com tempo e dinheiro escasso, não podia viajar para Santa Catarina. Como sua família era pobre, ninguém vinha visitá-la. Mas, no pensionato onde morava, havia uma senhora, segundo ela, “muito distinta, dizia ser médica, formada na *Sorbonne*” (GERENT 2010, p. 37) e que, percebendo as fragilidades de Zélia, lhe dava atenção e ajuda. Sobre o modo como elas se conheceram, Zélia comenta:

Essa senhora me convida pra ir pra mesa dela, no internato eu nunca fui convidada pra ir pra coisa nenhuma por nenhuma colega, e uma senhora distinta me convida para sentar à mesa com ela, aí eu me senti o máximo. Então ela descobriu que eu tinha fome, e ela comprou pra mim a farinha láctea Nestlé, que eu não conhecia e isso me matava a fome, e eu me encantei com ela, ela parecia ser muito bondosa. (GERENT, 2010, p. 36).

Algum tempo passou, e a “distinta senhora” montou um apartamento e convidou Zélia para morarem juntas. No início, ambas dividiam as despesas e Zélia confessou que, “eu recebia aula particular eu pegava o dinheiro e dava pra ela, fazíamos uma caixa comum, e todo o trabalho que eu recebia e mais a bolsa do *Rotary* eu entregava o salário pra ela” (GERENT 2010, p. 37). Durante 15 anos, elas viveram dividindo o mesmo apartamento, um período em relação ao qual Zélia guarda muitas angústias, resistiu com intensidade antes de contar. Para ela, aquela era “uma história que eu não queria ter vivido” (GERENT 2010, p. 38). Zélia sempre se referiu “àquela senhora”, em nenhum momento pronunciou o seu nome.

Contou que foi muito “chantageada” e “explorada”, e que o “quadro de paranóia” ela só conseguiu diagnosticar muito tempo depois de ter se formado na Faculdade de Medicina. E atribui a sua ingenuidade à educação que recebeu da família e das irmãs do CCJ, e desabafa: “O que eu aprendi em casa é que tinha que respeitar os mais velhos e, no CCJ que tinha que ser grata porque eu ganhava os estudos de graça” (GERENT, 2010, p. 36). Longe da família, desprovida de dinheiro e amizade, sob a égide da moral católica adquirida na família, mas principalmente no Colégio em que ficou interna por muitos anos, e de ter sido fortemente estigmatizada, ela avalia sua história.

E aí eu caí como um patinho, porque eu era sozinha, sem ninguém, e aprendi que deveria ter respeito aos mais velhos, então como a vida inteira eu não tinha dinheiro em mãos, eu entregava o salário pra ela só que eu nunca me atinei de ter o meu próprio, porque no Coração de Jesus eu também era explorada, e as irmãs não me instruíram para a vida, eu não tive educação, não havia preparo pra vida, e de casa também não, por ter ficado muito tempo no [Colégio] Coração [de Jesus]. (GERENT, 2010, p. 36).

Zélia viveu certo isolamento social, praticamente se afastou da família aos 11 anos de idade, quando foi morar no internato do CCJ. Durante a faculdade, não podia ter qualquer forma de lazer devido às suas condições materiais; também nunca namorou, o porquê ela própria comenta:

[...] eu achava que ninguém ia me querer porque eu era a mulher mais feia do mundo, era assim que eu me sentia, porque ninguém nunca me disse: “Zélia tu és bonita, nunca [...], e os médicos e estudantes de medicina sempre tinham namorada, mulheres lindas. (GERENT, 2010, p. 38).

Em seus relatos é possível observar que o processo de socialização pelo qual Zélia passou, e a caminhada solitária em sua trajetória escolar e social, fizeram-na construir uma imagem de si como alguém diferente do grupo, denotando uma certa carência afetiva e uma insegurança que a impossibilitava de tomar decisões e de resolver os problemas, porque conforme ela assinalou, “no internato eu não aprendi a viver” (GERENT, 2010, p. 36). Além disso, a moral católica a mantinha sempre em dívida para com o outro, sentimento que ela deixa claro:

Essa senhora [referindo-se à senhora que morava com ela] estava sozinha, não tinha ninguém por ela, eu tinha montado laços, éramos só nós duas. Na verdade ela me tratou bem no início, me matou a fome, e eu morava num apartamento bom, é certo que ela me chantageava, mas eu precisava lembrar isso; ela matou a minha fome e eu só tinha ela. (GERENT, 2010, p. 38).

Aos 35 anos, a Zélia se casou, “sem aquela paixão, mas eu precisava me livrar daquela mulher” (GERENT, 2010, p. 38). Essas palavras indicam as dificuldades que ela

tinha em reconhecer sua potencialidade e autoestima reduzida, procurando sempre alguém para se apoiar porque ela “não sabia viver” sua “vida” (GERENT, 2010, p. 36). Afirmava não ter sido feliz. Salvo quanto aos dois filhos adotivos que teve, permaneceu em isolamento social, principalmente com relação aos colegas da Faculdade de Medicina e do CCJ, fato que ela assim justifica:

[...] nunca tive uma relação muito íntima com os meus colegas, porque eu nunca tinha muito tempo, não frequentava as festas [...], depois eu me casei e meu marido tem a sétima série incompleta e ele falava muito errado e eu não tinha coragem de apresentar ele aos colegas. (GERENT, 2010, p.40).

Aos 60 anos, Zélia se separou do marido, deixou Porto Alegre e voltou a morar em Santa Catarina.

Ao investigar a trajetória social, profissional e universitária de Zélia, com todas suas dificuldades, foi possível perceber que ela conseguiu romper com a lógica da “causalidade do provável” (BOURDIEU, 2007f, p. 88), ou seja, com a lógica que tenderia a fazer com que seus anseios e comportamentos no universo escolar obedecessem às condições objetivas de vida semelhantes aos do seu grupo social. Durante toda a sua trajetória escolar, ela foi ajustando suas ações para realizar um futuro que estava “em potência no presente” (BOURDIEU, 2007e, p. 233), ainda que ela estivesse submetida a condições materiais de vida bastante precárias, modificando as características do que seria provável para ela, seja em termos de uma escolarização de sucesso, ou em termos de trajetória profissional. Para melhor compreender como ocorreu esse processo, será preciso retroceder à análise do percurso escolar de Zélia, sua relação com a família e o CCJ, que, conforme exposto, foi decisiva na sua trajetória social e profissional.

Um dos irmãos mais velhos de Zélia havia frequentado o Colégio Santo Antônio de Blumenau e posteriormente o Colégio Diocesano de Lages, dois colégios privados e católicos pertencentes à Congregação Franciscana, onde concluiu o ensino secundário e ingressou na Faculdade de Odontologia de Florianópolis. De acordo com ela, seu irmão só conseguiu estudar devido à intervenção de um parente, frei franciscano, que na época pertencia àquela congregação e era diretor de uma instituição de ensino. Foi ele quem convidou o irmão (Wilmar) a prosseguir nos estudos, uma vez que era religioso franciscano e teria condições de conseguir descontos e bolsas de estudos. Com informações sobre o Colégio das Irmãs de Florianópolis, Wilmar, conhecia algumas possibilidades de investimentos na educação dos/as irmãos/ãs mais novos/as. De forma que a figura do irmão mais velho, que primeiramente rompeu a barreira familiar em relação à escolaridade, teve fundamental importância na

trajetória escolar de Zélia, uma vez que foi o irmão Wilmar, que a incentivou, e informou a família sobre o CCJ. A tentativa de oportunizar a irmã a ingressar em uma escola de qualidade, indica que o irmão tinha “capital informacional sobre a escola” (NOGUEIRA, 1998, p. 54), considerando importante a escolha do estabelecimento escolar a ser frequentado para a possível constituição de uma carreira escolar longa. Zélia reconhece a importância do irmão no seu processo escolar, e recorda a maneira como foi inserida na escola secundária:

A influência foi do meu irmão, lógico! Porque ele tinha informações que ninguém lá em casa tinha, ninguém em Santo Amaro tinha, porque ninguém lá tinha mais escolaridade que ele [...]. Ele falou com meus pais; é claro que os pais aceitaram, porque estavam abertos a isso. Então foi assim, o Wilmar abriu as portas e eu fui. Como a Teresinha, logo abaixo dele não gostava de estudar, aí fui eu. Então no primeiro ano, meus pais pagaram o Colégio, mas no segundo ano não teve como, teve que ser com bolsa [...]. (GERENT, 2010, p. 7).

Zélia foi para o internato do CCJ para iniciar o curso ginásial em 1947, na época com 11 anos de idade. O investimento financeiro do pai na carreira escolar de Zélia, em virtude das condições sociais da família, resumia-se a lhe assegurar o acesso aos livros escolares e ao enxoval do internato. Qualquer outra prática cultural realizada pelo Colégio, como frequência a cinema, a passeios ou viagens de estudos não fazia parte da vida escolar dela, o que indica que sua vida era quase exclusivamente toda tomada pela questão escolar. Sendo uma das filhas mais novas, ela contou ainda com a solidariedade das irmãs mais velhas. Ao completar o primeiro ano ginásial, seus pais decidiram que ela deveria voltar para casa, por causa da impossibilidade de eles continuarem arcando com as pesadas mensalidades do internato. Sensibilizada, uma de suas irmãs mais velhas agiu a seu favor:

Minha irmã subiu as escadas do palácio por inúmeras vezes com minhas notas na mão para conseguir uma bolsa de estudos, foi persistente, e lá ela encontrou um cliente do meu pai, porque meu pai era um alfaiate de mão cheia, tinha um corte muito bom, [...] então esse cliente do meu pai era um jornalista e político do PSD, Dr. Alírio, ele ajudou, e graças à minha irmã que tomou iniciativa eles conseguiram uma bolsa para eu continuar estudando. (GERENT, p. 8).

Como aluna bolsista, Zélia conta que não tinha o mesmo tratamento nem os mesmos direitos de suas colegas de internato. Ela não podia tomar leite nas refeições, ter suas roupas lavadas no Colégio, e também não ganhava almoços nos piqueniques³². Esses momentos de socialização foram recordados por ela com tristeza e dor:

³² As roupas de Zélia eram lavadas pela irmã, a mesma que havia trabalhado em benefício de sua bolsa de estudos. Sua irmã morava em um bairro distante do centro. Toda a segunda-feira ela vinha ao colégio buscar as roupas sujas de Zélia e entregar as roupas limpas. Uma vez por mês, as irmãs faziam um piquenique com as alunas internas, eventos que ocorriam em alguma praia da capital, uma forma de tirar as alunas internas da clausura.

Eu tinha 11 anos, e as irmãs nos levaram para fazer um piquenique. Minhas colegas tinham dinheiro em caixa, então elas faziam grupos de lanches e compravam guloseimas para levar, era o momento em que se podia comer o que queria [...], então eu ganhava um pão com manteiga e uma banana para passar o dia todo, [...] eu era excluída pelas colegas, então ficava andando na praia sozinha, catando conchinhas e esperando o tempo passar [...]. Meu Deus como eu passei fome! [...]. Mais tarde eu aprendi a comer ostras na praia e percebi que a maioria delas [se referindo às colegas] deixava o lanche em cima da mesa, porque o que elas vão querer com uma banana e um pão com manteiga, se elas tão levando guloseimas! Aí eu enchia a bolsa e nunca mais passei fome. (GERENT, 2010, p. 14).

Em vários momentos de sua narrativa, Zélia revela que não foi fácil ficar interna em “um colégio de meninas ricas” (GERENT, 2010, p. 15), porque os pertences dela eram modestos e de má qualidade. Essa quem sabe tenha sido a razão que a fazia lembrar-se o tempo todo de sua condição social, ligado a isso havia o *habitus* diferente do seu que as colegas compartilhavam, causando discriminações. Por se tratar de escola católica privada, cuja população escolar possui características específicas, mais ou menos homogêneas, o pertencimento social, em geral, não era muito diferente. Dessa forma, Zélia era estigmatizada pelos rendimentos simbólicos que as roupas e os pertences pessoais proporcionam. Conforme assegura Bourdieu (2008, p. 190-191), a vestimenta é um marcador social que hierarquiza, associa e dissocia. Zélia relatou várias situações em que algum sofrimento individual lhe foi causado por isso. Muito embora o Colégio adotasse o uniforme escolar, e o enxoval fosse “igual para todas”, por trás dos pertences pessoais e das roupas “iguais” existia um *habitus* de classe que as meninas traziam marcadas em seus corpos, gostos, gestos e mesmo em seus objetos pessoais. Quando eu insinuo que o uso constante de uniformes dentro e fora do internato, proporcionava uma condição de igualdade, ela rememora, com amargura, descrevendo com detalhes sua experiência, o que parece indicar o sofrimento com a qual elas foram vividas, evidenciando que o internato foi o grande “fantasma” de sua vida:

Querida, eu te pergunto o que tinha por trás daquele uniforme igual? Uma menina com sapatos de má qualidade, o meu era muito diferente [do] das minhas colegas; era sem brilho porque era feito por um sapateiro, o meu cunhado que trabalhava na penitenciária onde fabricavam os sapatos, então lá faziam o sapato colegial pra mim, e o não colegial que podia usar o aberto, era o sapateiro remendão que fabricava, então era de muito má qualidade, aquelas tiras pretas sujavam as meias, e as freiras não entendiam que as minhas estavam sujas era por causa disso, e o meu sapato não dava brilho [...], meu enxoval todo era de má qualidade, não se comparava aos delas, meu cobertor era de má qualidade, e minhas roupas íntimas então, eu nem falo, porque eu cheguei a ser humilhada, por causa das minhas roupas íntimas [...]. E no refeitório, quando eu abria a minha gaveta para tirar minhas louças! As meninas tinham talheres de inoxidável e xícaras de porcelana, eu fui conhecer talheres de inoxidável [lá] no Colégio! Os meus talheres eram de

cabo de madeira e as xícaras de muito má qualidade. (GERENT, 2010, p. 14-15).

No internato, Zélia experimentou o contato mais próximo com os círculos burgueses e descobriu as diferenças sociais, e apesar do sucesso como estudante, sentia-se deslocada, não integrada aquele universo. No entanto, ela estava determinada a mudar as cartas do jogo e só suportou tantas privações e rejeições porque, segundo ela, “precisava mudar de vida, eu era guria de roça e me considerava medíocre, e te digo era feio ser guria de roça no CCJ, eu queria ser como elas, eu precisava estudar [...]” (GERENT, 2010, p. 12). Zélia expressa sua determinação em romper com a força do destino, a partir de uma “teimosia obstinada”, que a fez romper também com o “círculo das esperanças e oportunidades” (BOURDIEU, 2001, p. 286), prováveis e reabrir o espaço dos possíveis, pois as chances que ela tinha de traçar uma trajetória escolar longa e de ter sucesso profissional eram bastante reduzidas. “Eu superava aquilo tudo porque queria estudar e se eu reclamasse de alguma coisa eu podia ser expulsa, aí eu não tinha como estudar e eu precisava do Colégio” (GERENT, 2010, p. 13). Zélia sabia que sua ascensão social teria que ser via escola, via capital cultural institucionalizado.

Ocorreu também que Zélia se tornou uma excelente aluna no CCJ, principalmente nas disciplinas exatas, sendo que no segundo ano ginásial ela já dava aulas particulares para as colegas: “então no segundo ano ginásial eu comecei a dar aula particular de matemática, a pedido das irmãs, e essas aulas eram cobradas, só que eu nunca vi o dinheiro, acho que ficava no colégio em troca da minha bolsa” (GERENT, 2010, p. 13). Durante todo o curso científico, as melhores notas das disciplinas de Química e Física cabiam a ela, “eu nunca perdi o 10 em Química ou Física, eu não tinha dificuldade nenhuma, eu ajudava minhas colegas depois da aula [...], aí no terceiro científico eu até fui solicitada para dar aulas para o primeiro ano quando o professor faltou” (GERENT, 2010, p. 12). Entretanto, ela atribui o gosto e o bom desempenho nas disciplinas exatas a seu pai, que transformava as conversas entre eles em jogos e desafios, estimulando-a a desenvolver técnicas de raciocínio. Em relação ao tempo em que ela passou com o pai, rememora:

Meu pai não era um homem instruído, porque ele não tinha acesso aos meios culturais, mas era um homem muito inteligente, fazia cálculos com a maior facilidade, então como ele trabalhava com números, eu sempre estava em roda dele, e nas férias eu aproveitava, e ele usava as medidas das roupas para me ensinar a calcular e me desafiava então ele dizia aqui tem x de medida e lá tem y, quanto de tecido eu preciso, e eu dava a resposta bem rápido aí ele ia aumentando a dificuldade de cálculo, o tamanho de uma corda que da beira do rio x metros chegasse ao alto do ponto de y metros na outra margem, tinha que aplicar Pitágoras e ele fazia com a maior facilidade e zombava de mim porque eu demorava para dar a resposta e ele fazia tudo de cabeça [...].(GERENT, 2010, p. 2)

O pai de Zélia desenvolveu o que Lahire (2008, p. 24) chama de “técnica intelectual apropriada”, mantendo uma relação positiva com os números, o que vinha a auxiliar a filha na escola. Tendo uma profissão especializada - “alfaiate” - que exigia uso constante de medidas precisas e cadernos de anotações, permitiu, segundo o autor, que a família tivesse “familiaridade com a cultura escrita” e a forma como o pai se relaciona com os números e com a filha “pôde contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem e com o modo de planejar” Lahire (2008, p. 22) de forma a contribuir com o sucesso escolar de Zélia. A presença e a afetividade do pai no processo de escolarização dela, ocorreu principalmente nos primeiros anos de escola, ou seja, durante o ensino primário, pois, aos 11 anos de idade Zélia foi morar no internato ocorrendo, de certa forma, um distanciamento da família. Tanto a mobilização do pai para com os exercícios de matemática como da mãe, que tinha hábitos de leitura, foram, seguramente, mediadores muito importantes no sucesso escolar de Zélia, ao mesmo tempo em que ela, desde muito cedo apresentava ótimo desempenho e autonomia nos estudos. Zélia apresenta a mãe como “devoradora de livros”, e reconhece que o gosto, que cedo adquiriu pelos livros foi “herança da mãe”:

Milha mãe lia muito, eu me lembro de que ela trabalhava no correio, então lá tinha jornal e ela trazia pra casa, mesmo quando eram velhos, e nós a víamos lendo, e líamos também, porque era o que tinha pra ler. Depois ela lia os textos nos livros dos filhos [...], mais tarde quando meu irmão estudava no Ginásio Santo Antônio ele trouxe pra casa uma coleção do Paulo Setub e ela adorava ler aquilo, lia e relia [...]. E assim fui pegando o gosto pelos livros. (GERENT, 2010, p. 3).

É fato que a família Gerent tinha pouco capital cultural, se for comparada às demais famílias da presente pesquisa, no entanto, a forma como os pais de Zélia valorizavam as atividades escolares, introduzindo precocemente a filha no mundo da leitura e do raciocínio matemático, de modo geral, se converteu em rentabilidade escolar. Segundo Lahire (2008, p. 20), a precoce familiaridade com a leitura tem grande importância para desencadear o sucesso escolar das crianças. O fato de ver os pais lendo pode dar a esse ato um aspecto “natural” para a criança, “cuja identidade social poderá construir-se, sobretudo através deles (ser adulto como seu pai, ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros)”.

Durante todo o ensino secundário (primeiro e segundo ciclo), Zélia prossegue na trajetória escolar obtendo excelentes notas, e isso ela atribui à exigência da família e da rejeição das colegas, que por falta de receptividade, lhe restava a biblioteca: “então eu lia, lia muito, lia tudo que tinha na biblioteca, até que as freiras proibiram, e só me autorizaram a ler quatro livros por mês, aí eu dava um jeito de não registrar os livros, porque eu não tinha o que

faze, eu tinha que lê” (GERENT, 2010, p. 14). Quanto à exigência da família, ela revela que os pais apenas cobravam, “não queriam saber se lá [no internato] estava difícil” (GERENT, 2010, p. 18), ela jamais fez alguma reclamação ou denúncia de insatisfação ou sofrimento, porque segundo ela para a família “a escola vinha em primeiro lugar”. Bourdieu (2007b, p. 41-43) observa que, para as famílias desfavorecidas economicamente, a escola vem, sim, em primeiro lugar, e o sucesso escolar dos filhos é pensado, indissociado do sucesso social, pois essas famílias aderem fortemente ao princípio da meritocracia escolar. Ademais, as práticas cotidianas dos pais, tanto do pai quanto da mãe, destacava o lugar e a importância da escola.

Zélia conta que durante a segunda guerra mundial, a única escola existente no município de Santo Amaro da Imperatriz foi fechada pelo Interventor Federal, deixando a população sem escola. Seu pai, “como tinha muitos filhos e cunhados” (GERENT, 2010, p. 19) em idade escolar, se mobilizou, vindo por várias vezes à capital “de carroça”, pedindo, junto às autoridades para que abrissem uma escola no município. Ela afirma que o pai “era muito rigoroso com a questão da escola” (GERENT, 2010, p. 20). e nenhum dos filhos podiam “cogitar em deixar a escola”, e que, por exigência do pai, “todos tinham o máximo de escolaridade possível” (GERENT, 2010, p. 20), sem discriminação de gênero. Destaca, ainda, a severidade com que o pai exigia, dos/as filhos/as, a dedicação e o desempenho, não apenas em relação aos trabalhos escolares, mas em relação à existência da escola em si. Isso evidencia a existência de uma “ordem moral doméstica” (LAHIRE, 2008, p. 25), o que seguramente contribuiu para a formação das disposições de Zélia próprias à ordem escolar, como o aprendizado das disciplinas e a dedicação aos estudos. Ela afirma também que obtinha boas notas em todas as disciplinas, com exceção de desenho e bordado que ela “detestava”, e não levava jeito como as suas colegas, o que confirma que ela não tinha *habitus* burgueses. Em algumas situações ela conseguia negociar com algumas colegas, “fazia a ficha de leitura pra elas e, em troca elas faziam o bordado pra mim” (GERENT, 2010, p. 23).

Na entrevista, Zélia relatou suas experiências educacionais, apresentando logo de início a história de uma menina que tinha grande paixão pela escola. Ela não frequentou o jardim de infância, e afirma que apenas pegou “em um lápis no primeiro dia de aula” quando entrou “na sala de aula do Grupo Escolar Nereu Ramos, em Santo Amaro da Imperatriz” (GERENT, 2010, p. 3), mas aprendeu a ler muito rápido. Zélia se refere várias vezes à sua professora do primeiro ano, que a alfabetizou, uma senhora que ela resume em poucas palavras, “competente e extremamente religiosa” (GERENT, 2010, p. 3). As aulas eram motivadas por histórias bíblicas e como apelo, a presença ou a ausência do “menino Jesus” em sala, o que dependia do comportamento da turma. Portanto, a socialização e as

experiências escolares de Zélia, foram cedo, e constantemente regularizadas com a moral católica. Ela não se lembra de brincadeiras que fazia na infância, somente lembra que adorava livros infantis, e que lia e relia os poucos livros que tinha em casa. Lembra apenas que sua infância era muito pobre, que ia ao grupo escolar de pé descalço, lembra também da roda d'água no rio próximo à sua casa, e do primeiro livro que ganhou, intitulado “Brinquedos para os dias de chuva”.

O espaço dos possíveis, de modo geral, corresponde ao espaço de posição social (BOURDIEU, 2004c, p. 307). Ao expor a condição objetiva da vida de Zélia no início do processo de escolarização, foi possível perceber que as suas possibilidades de construir uma trajetória escolar e profissional de sucesso eram bastante remotas. Ainda que as condições econômicas da família fossem poucas, numa análise minuciosa foi possível descobrir que no interior daquela família havia um certo acúmulo de fatores que favorecia o investimento sólido no sucesso escolar dos filhos. A posição de Zélia na fratria, sendo uma das filhas mais novas, contribuiu para a realização possível de um percurso escolar longo, pois ela pôde contar com a solidariedade e mobilização dos irmãos mais velhos. Os pais demonstravam grandes disposições racionais na organização do cotidiano familiar, cobrando organização dos filhos, e principalmente o pai, delegando as questões escolares. Na casa da família circulavam livros, revistas e jornais, mesmo que “fossem velhos”, material que a mãe conseguia no trabalho, enquanto o pai era o maior incentivador e investidor precoce na formação da filha na área de matemática. Zélia entendia que a mobilidade social seria por meio da escola e se dedicou intensamente aos trabalhos escolares, agindo conforme as normas escolares, o que lhe proporcionou rendimentos futuros, pois ela conseguiu ingressar em um dos cursos de maior prestígio e numa das melhores universidades públicas do sul do País. Profundamente marcada pelo internato e pela cultura escolar católica, ela encontrou muitas limitações em sua trajetória social e profissional, e, somados a isso, havia os condicionamentos de classe social. Zélia, porém, conseguiu ultrapassar a barreira social, obter êxito profissional.

3.2 Marlene: a trajetória de uma revolucionária

Até hoje eu denuncio a ditadura, até hoje eu tô cobrando. Fui presa torturada, perdi meu emprego, minha liberdade, perdi o grande amor da minha vida.

(Marlene Soccas, 2010).

Marlene de Souza Soccas foi aluna do CCJ por quatro anos, da quarta série ginásial até se formar, em 1952 no curso científico. Durante todo o percurso escolar nessa Instituição ela foi beneficiada por uma bolsa de estudo de procedência desconhecida. Natural de Laguna, uma antiga cidade portuária do litoral sul do Estado de Santa Catarina, Marlene foi adotada por um casal de tios aos 5 anos de idade após a morte do pai. O tio que a adotou exercia a profissão de guarda-livros³³, o que indica relativa escolaridade. A tia era apenas alfabetizada e complementava o orçamento da casa trabalhando como doceira. Sobre a escolaridade da tia, Marlene comenta: “minha tia lia soletrando, escrevia o nome e algumas palavras com muita dificuldade” (SOCCAS, 2010b, p. 1). Marlene teve pouco contato com os avós; os maternos tinham escolaridade rudimentar, sabiam ler e escrever, o avô era estivador do Porto de Laguna e pescador por diversão, e a avó era dona de casa. Também os avós paternos tinham pouca instrução; o avô era açougueiro, dono de seu próprio negócio, e a avó dona de casa. A experiência familiar de Marlene foi marcada por uma sucessão de dramas. Cinco anos após ter sido adotada, o tio também veio a falecer, causando um agravamento nas condições materiais da família, fato que a obrigou a trabalhar, ajudando sua tia na confecção dos doces.

Marlene enfatizou que a tia Francisca, que cumpria o papel de sua mãe, “era extremamente preocupada” com a sua educação, fazia questão de lhe matricular nas melhores escolas, e dentro do possível, buscava proporcionar a ela uma educação burguesa. Assim, Marlene frequentou o jardim de infância no colégio das Irmãs da Divina Providência em Laguna, o único colégio privado do município, começou a estudar piano aos 8 anos de idade, e nessa idade ela também passou a frequentar a primeira série no Grupo Escolar Geronimo Coelho em Laguna. Após a admissão, iniciou a primeira série ginásial no Ginásio Lagunense, um ginásio bastante prestigiado no Estado de Santa Catarina, pois foi a primeira instituição de ensino laica a oferecer o curso ginásio coeducativo. Fundado em 1932, o Ginásio Lagunense foi, até meados da década de 1940, o único estabelecimento de ensino ginásial no Sul do Estado de Santa Catarina e, trazia um corpo dirigente e docente diferenciado. O diretor,

³³ - Profissão de “guarda-livros”, é a profissão hoje conhecida por “contador”.

Capitão Germano Donner, tinha uma formação cosmopolita, havia pertencido ao Exército Brasileiro e se envolvido na Revolta do Forte de Copacabana em 1922 e na Revolução de 30. O ex-militar foi diretor do Lagunense por longo período, tinha uma formação marxista e postura política de extrema esquerda, era membro do Partido Comunista Brasileiro e havia pertencido à Comissão Executiva da Aliança Nacional Libertadora de Florianópolis (DALLABRIDA; SILVA, 2007).

Marlene se lembra do tio como seu maior incentivador da leitura, embora não existissem livros em casa e seus tios não tivessem o hábito de ler. Ela recorda que aos oito anos de idade aprendeu a ler; “meu tio me levou na biblioteca e disse: oh! tais na escola, então agora és sócia da biblioteca” (SOCCAS, 2010b, p. 1). O fato de o tio ter mais escolaridade lhe permitiu exercer um controle maior sobre a escolarização da sobrinha. Ela tem poucas lembranças do cotidiano do tio, apenas lembra-se dele, “trabalhando em um escritório com muitos papéis, sempre na hora do almoço, eu me sentava à sua esquerda e após as refeições conversávamos muito e ele brincava muito comigo” (SOCCAS, 2010b, p. 2). E sobre as opiniões políticas do tio, ela não tem certeza, mas suspeita de que, “ele era comunista” (SOCCAS, 2010b, p. 2).

Segundo Marlene, a sua tia tinha demasiado zelo com sua educação, não a deixando se descuidar com as aulas de piano, e nem com sua aparência, e, embora fosse precária a sua condição econômica, a tia fazia questão de manter a sobrinha sempre bem vestida e procurava para ela amizades nas classes mais abastadas. Ou seja, a tia de Marlene foi criando estratégias para inserir a sobrinha em uma rede social que se identificasse com *habitus* burgueses. Um esforço que é, segundo Bourdieu (2007c, p. 68), o produto de um trabalho permanente de organização e manutenção, que produz e reproduz relações duráveis, capazes de assegurar ganhos materiais ou simbólicos. Para Bourdieu, todos os atores sociais estão lutando para melhorar ou conservar suas posições na hierarquia social, e a posse de contatos estratégicos serve de vantagem nessa competição. O capital social está para o autor necessariamente associado à noção de “estratégia”, já que são as estratégias que constroem as redes de ligações como investimento – consciente ou não – orientado para a reprodução de relações sociais imediatamente utilizáveis (BOURDIEU, 2007c, p. 68). Dessa forma foi que Marlene obteve acesso aos meios culturais, aumentando seu capital cultural por meio de uma rede de relações sociais que estrategicamente foi sendo construída e utilizada por ela e pela tia, conforme revela:

Então minha tia fazia questão que eu tivesse essas amizades, e eu tinha uma amiga, a Elizabeth, que era de uma família de árabes muito ricos lá em

Laguna, família Mussi. E na casa dela tinha muitos livros, a família comprava livros e foi na casa dela que eu descobri os contos de Grimm, livros coloridos que na época era uma raridade e ela tinha; aí ela me emprestava, história de Branca de Neve, Cinderela [...], porque na casa da minha tia não tinha livros, livros eram caros e a gente não tinha como comprar. (SOCCAS, 2010b, p. 2).

Marlene conta que sua tia era uma “pessoa muito organizada, ela era extremamente organizada, com tudo, com a casa, com os doces, com ela mesma [...]” (SOCCAS, 2008, p. 12), também lembra que na casa havia algumas regras, e uma delas era com os horários de voltar para casa, que eram rigorosamente cobrados. Além disso, Marlene relata que usava intensamente o tempo: “eu não tinha tempo ocioso, era escola, ajuda minha tia nos doces, estudo, quando podia o piano, aulas de *ballet* [...]” (SOCCAS, 2008, p. 23), o que indica que na casa existia uma “ordem moral doméstica”, isso é, existiam fortes elementos estruturadores de uma vida regrada segundo os princípios de uma moral do bom comportamento (LAHIRE, 2008, p. 25), que foi incorporada por Marlene, favorecendo a constituição das disposições e que contribuiu para o processo de seu sucesso escolar.

No início do ano de 1949, quando Marlene ingressaria no último ano ginasial, ela e a tia deslocaram-se de Laguna para Florianópolis, para “tentar a vida na capital”. Chegando a Florianópolis, elas passaram um tempo na casa de uma família, onde Marlene lembra ter encontrado a coleção de livros denominado “O tesouro da Juventude” e recorda que, “era uma imensa coleção de uns 18 ou 20 volumes, comecei a ler um por um, aí eu ficava até terminar a luz do dia que eu pudesse ler, porque eu não tinha muita liberdade pra acender a luz e consegui fica lendo” (SOCCAS, 2010b, p. 2). O fato de Marlene ter rememorado o encontro com aquela coleção de livros na adolescência expressa a importância que os livros tiveram em sua trajetória social e escolar. O que significa que em seu cotidiano havia uma relação positiva com a cultura escrita, para Lahire (2008, p. 28) existia no cotidiano dessa ex-aluna uma “forma familiar de investimento pedagógico³⁴”. Isso, certamente implicou o desenvolvimento da linguagem e da escrita na sua trajetória escolar, potencializando, o aprendizado de novos saberes e contribuindo para a ampliação do seu capital cultural. No caso de Marlene, ocorreu uma forma indireta de investimento pedagógico, uma vez que não era a tia quem comprava os livros, mas era ela que proporcionava o convívio em ambientes providos de capital cultural.

A existência familiar de investimento pedagógico é também divulgado quando se

³⁴ - As formas familiares de investimentos pedagógicos são, para Lahire, a existência do empenho familiar para o sucesso escolar dos filhos, que se manifesta, por exemplo, na compra de livros e materiais escolares, na concessão de tempo para a dedicação aos estudos ou a leitura de livros, e no monitoramento das atividades escolares.

observa a opção da “tia Francisca” de matricular Marlene no CCJ, e não no Instituto Estadual Dias Velho, sendo este último um colégio público que igualmente oferecia o ensino secundário completo. A escolha do CCJ indica que a tia de Marlene dispunha de informações que lhe permitiam decidir de modo mais adequado aos objetivos pretendidos para o sucesso social da sobrinha, ou seja, escolheu o estabelecimento de ensino melhor conceituado entre a elite catarinense, como também o mais bem posicionado na hierarquia das escolas femininas de todo o Estado. Contudo, a valorização dos títulos escolares parece não ter se tornado o principal objetivo do projeto que dona Francisca tinha para Marlene. Embora a escola integrasse o projeto de mobilidade social da família, o mais importante para a tia eram as redes sociais que uma educação nos moldes católicos burgueses, encontrada nas escolas de elite, poderia proporcionar. Marlene destaca que sua tia sempre priorizou a educação, mas acentua que:

Ela queria pra mim um bom casamento, ela queria que a minha cotação no mercado de casamento fosse alta, então ela sempre dizia, se tu estudares num colégio como este tu vais arrumar um bom casamento [...]. Porque o meu berço era berço pobre, mas ela fazia questão de me levar pros bailes do Clube Doze e do Lira, que as colegas também iam, e a gente frequentava os melhores clubes de Florianópolis. (SOCCAS, 2010b, p. 1).

Os doces feitos pelas mãos da tia Francisca e de Marlene tornaram-se bastante conhecidos na cidade, de forma que elas se mantinham ligadas às redes sociais das elites em Florianópolis. Elas eram solicitadas a fazer os doces e as iguarias das recepções da alta sociedade. Marlene lembra que “nós fazíamos os doces da alta sociedade de Florianópolis, o casamento da filha do Governador, os aniversários do governador, muitas festas que aconteciam no Clube Doze e no Lira [...]” (SOCCAS, 2010b, p. 3). Isso comprova que elas tinham boas relações sociais entre as famílias abastadas, e o sucesso dos doces confeccionados por elas lhes atribuía certo capital simbólico entre as elites de Florianópolis.

No CCJ, Marlene segue estabelecendo relações sociais com pessoas cujo pertencimento social se distanciava do seu. Entretanto, ela pôde usufruir os rendimentos simbólicos que o domínio de um instrumento musical como o piano proporciona, uma vez que o conhecimento da música clássica e saber tocar um instrumento de elite, por excelência, é para a sociedade um forte marcador social (BOURDIEU, 2008, p. 24), e no caso de Marlene, um forte capital simbólico. Marlene conta que como “tocava piano com muito gosto”, tinha a oportunidade de participar de apresentações no Teatro Municipal de Florianópolis, junto com outras colegas do CCJ, e assim como elas, com frequência, realizavam apresentações dentro do próprio Colégio, e lembra que entre elas “havia leve

competição que estimulava continuar estudando piano” (SOCCAS, 2010b, p. 3). Na formatura da turma em 1952, Marlene foi uma das formandas, sendo responsável pelas homenagens ao piano. Compôs e executou a música intitulada “Momento”³⁵. Como aluna dedicada aos estudos e ao piano, ela tinha boa receptividade por parte das irmãs, não lembra de ter sofrido nenhuma discriminação por ser pobre ou por ter bolsa de estudo, ao contrário, afirma que: “as irmãs me deixavam tocar piano depois da aula, se tivesse um piano desocupado eu podia ficar tocando” (SOCCAS, 2010b, p. 3). E foi também o piano que lhe oportunizou estudar *ballet* clássico. Numa certa ocasião ela foi acompanhar as colegas à aula de *ballet* e ficou sabendo que a escola necessitava de uma pianista. Assim, por alguns anos, ela tocou piano na Escola de *Ballet* Albertina Ganzo³⁶, em Florianópolis, e em troca fazia aulas de *ballet*, modalidade de dança que praticou durante 6 anos. Tendo em vista que precisava ajudar a tia, Marlene afirma que não conseguia participar de todas as atividades extracurriculares do Colégio, mas sempre que possível as desempenhava. Ela se saía muito bem nos esportes, integrava o time de vôlei das “pré-universitárias do CCJ”. Lembra que como era “baixinha só levantava a bola, mas era muito bom, porque competíamos com outros colégios e a gente tinha boa socialização” (SOCCAS, 2010b, p. 14).

Nas disciplinas do curso científico, Marlene afirma não ter apresentado nenhuma dificuldade, tirava boas notas em todas as disciplinas, “mas principalmente nas exatas, matemática, sobretudo” (SOCCAS, 2010b, p. 4). Ela atribui essa ausência de dificuldade ao fato de ser egressa de uma escola de excelência, o Ginásio Lagunense. Lá havia tido um ótimo professor de matemática, que lhe forneceu os fundamentos para as demais disciplinas exatas. Sobre o professor do Ginásio Lagunense, ela declara: “Germano Donner, foi a pessoa mais extraordinária que eu conheci; eu tinha ele como a figura paterna, era um professor de matemática muito preciso, ele ensinava matemática como ninguém, ele não era impositor, ele ensinava” (SOCCAS, 2010b, p. 7). Ao se referir a seu professor de matemática como “figura paterna”, Marlene aponta a existência de uma “autoridade familiar” masculina em seu cotidiano, ou seja, alguém em quem ela podia confiar e que lhe desse segurança em seus trabalhos pedagógicos (LAHIRE, 2008, p. 27). Uma “forma de autoridade familiar” adotada por ela, uma vez que a figura masculina havia sucessivamente sido anulada de seu convívio.

³⁵ - Informação obtida no convite de Formatura do Curso científico e do curso normal do CCJ no ano de 1952 (LIMA, 1952).

³⁶ - A Escola de Ballet Albertina Ganzo foi fundada em 1950 por Albertina Saikowska Ganzo. Russa e radicada em Florianópolis desde 1930, Albertina fez parte do corpo de *ballet* do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. A escola por ela fundada é considerada pela sociedade catarinense como a vanguarda do *ballet* clássico em Santa Catarina, pois foi a primeira escola dessa categoria criada no Estado. Albertina era a responsável pelas aulas de *ballet* das filhas das elites florianopolitana desde a sua fundação. No final dos anos de 1990 e posteriormente, foi responsável por encaminhar o maior número de alunas para a filial brasileira do Ballet Bolshoi em Joiville, Santa Catarina (MENESES, 2000).

Dessa forma, a presença de Germano Doner, diretor e professor de matemática do colégio em que ela estudava, e que ela aponta como “amigo de meu tio”, forneceu condições propícias para a sua produtividade e autonomia escolar. Ao adotá-lo como a “autoridade familiar” masculina, Marlene se beneficiou duplamente, pois estava se submetendo a um regime disciplinar familiar e escolar congruente. Conforme expõe Lahire (2008, p. 28), a existência de uma autoridade paterna/materna vivida com legitimidade se reflete na aceitação da autoridade vinda da escola, e, no caso dela, essa autoridade familiar e escolar era uma só.

Ao final do ensino secundário, Marlene tinha um projeto ainda vago de profissionalização, assim se referindo:

Eu nem pensava em fazer curso superior, eu queria ser química, por endeusar Madame Marie Curie, a descobridora do elemento Radium, metal radioativo, e porque eu assisti a um filme dela e li livros sobre ela na minha juventude, mas era uma coisa incerta. (SOCCAS, 2008, p. 12).

Por influência das amigas, ela se inscreveu no curso de Odontologia da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Florianópolis, prestou vestibular e foi aprovada, iniciando o curso em 1953. Inicialmente continuou trabalhando “nos doces junto com a tia”. Aos 18 anos, ingressou no Departamento dos Correios e Telégrafos, primeiro como manipulante de tráfego, depois prestou concurso e passou a trabalhar como postalista, cargo que ocupou até 1970, quando foi presa pelo regime militar, sendo obrigada a dele se afastar. Em 1956, Marlene e a tia mudaram-se para Joinville, e, já formada em Odontologia, Marlene assumiu o cargo de dentista no SESI (Serviço Social da Indústria) daquela cidade. Exerceu concomitantemente as duas funções: “nos correios, pela manhã e parte da tarde, e, em outro período da tarde, no SESI” (SOCCAS, 2010b, p. 17). Nessa época, a tia deixou de trabalhar como doceira, a vida econômica das duas melhorou e Marlene passou a ser responsável pelo sustento da casa. Em Joinville Marlene morou durante três anos e meio, casou-se com um funcionário público de escolaridade média, mas não tem boas lembranças do seu primeiro matrimônio, fazendo poucas referências sobre o assunto. Após a morte da tia, ela abandonou o trabalho de dentista desempenhado no SESI, separou-se do marido e voltou a morar em Laguna, realizando o antigo sonho de voltar para a casa da mãe biológica que ela havia saído quando criança.

Depois da separação e de ter finalmente realizado seu projeto de conviver junto com a mãe consanguínea, percebeu que “já não era mais a mesma coisa” (SOCCAS, 2010b, p. 17), pois a mãe havia se casado novamente e tido outros filhos, e Marlene já não era mais criança como quando deixou a casa materna. Marlene se mudou para Criciúma, cidade pólo próxima de Laguna e que vivia economicamente em torno na mineração do carvão. Em Criciúma, ela

comprou o seu primeiro consultório odontológico e continuou trabalhando na Empresa de Correios e Telégrafos, quando decidiu prolongar seus estudos. Em 1966, solicitou transferência de seu cargo de postalista nos Correios e seguiu para São Paulo. Na Faculdade de Odontologia da USP, ela iniciou seus cursos de pós-graduação e sobre suas especializações ela comenta: “Fiz mais de trinta cursos, muitos deles através da APCD, Associação Paulista dos Cirurgiões Dentistas, fiz estágio na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP e estágio no Instituto Butantã, ambos na área de Microbiologia e Imunologia” (SOCCAS, 2010b, p. 17).

São Paulo dos anos de 1960 foi o berço de muitos movimentos da juventude contra a ditadura civil-militar de 1964, e a USP era, segundo Ridenti (1993), um laboratório contra a ditadura militar. Nesse clima eufórico de contestações da juventude, ela reencontrou o ex-deputado catarinense Paulo Stuart Wright³⁷, à época militante da AP (Ação Popular) e que, desde o golpe militar de 1964, vivia na clandestinidade. Os dois haviam se conhecido em uma viagem entre Criciúma e Florianópolis, e vinham, esporadicamente, trocando correspondências. Esse encontro iria modificar os planos de Marlene, que após um casamento frustrado, só queria refazer sua vida matrimonial, aperfeiçoar seus estudos, tornar-se uma dentista dos correios e seguir trabalhando no serviço público. Tanto que todos os seus esforços caminhavam nessa direção:

Até então eu era bem burguesa, tinha uma educação burguesa, e queria arrumar minha vida matrimonial, trabalhar nos correios com um cargo melhor, eu podia ser dentista dos correios [...]. Eu queria crescer na vida, queria usar a minha faculdade pra crescer, sabia que era pobre mas podia crescer na vida através dos estudos, então foi para São Paulo, pra me aperfeiçoar e quem sabe me casar novamente [...]. (SOCCAS, 2010b, p. 9).

Marlene se envolve afetivamente com Paulo Stuart Wright e, por influência dele e das ideias revolucionárias que circulavam na USP, onde ela realizava cursos de pós-graduação, começou a fazer parte da resistência contra a ditadura militar. Passou a estudar o marxismo, intensificou as leituras sobre os projetos socialistas soviético, cubano, vietnamita e chinês, e se envolveu na luta armada. Inicialmente, compartilhou das ideologias da Ação Popular Marxista Leninista, depois da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e posteriormente passa a militar na Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares). Ela então doou seus mobiliários e equipamentos odontológicos, e os demais bens que possuía à Ação Popular (AP), e foi trabalhar “no chão de fábrica” em São Bernardo do

³⁷ - Paulo Stuart Wright foi eleito deputado estadual em Santa Catarina em 1962 pelo PSP (Partido Social Progressista). Com o golpe Militar de 1964 teve seu mandato cassado. Por estar ligado a movimentos populares e operários era acusado pelos membros da Assembleia Legislativa e pela população florianopolitana de ter ideias comunistas (BRENUVIDA, 2009).

Campo com a pretensão de “organizar os operários, abrir suas consciências para a tremenda importância da sua classe como força motriz da transformação das sociedades para o Socialismo” (SOCCAS, 2010b, p. 17).

No dia 10 de maio de 1970 Marlene, foi presa pelos militares, quando esperava por “um companheiro, num ponto de ônibus na Avenida São João. Esse companheiro foi preso, sofreu horríveis torturas, não resistiu e contou para os militares aonde seria o encontro comigo” (SOCCAS, 2010b, p. 18). Ela foi levada para a Operação Bandeirante (OBAN) que ficava na Rua Tutóia, no centro de São Paulo. Lá permaneceu durante 12 dias e foi barbaramente torturada. Sobre os dias em que passou naquele endereço, e que marcaram profundamente sua trajetória social e política, Marlene relembra:

Lá eu sofri horríveis torturas, como muitos homens e mulheres que passaram por aquele lugar [...]. Primeiramente, me aplicaram palmatórias, na palma das mãos e na planta dos pés. Batiam com uma prancha de madeira, que não cortava a pele, mas fazia romper os vasos sanguíneos. Fiquei com os braços e os pés completamente roxos, as mãos com os dedos inchados, inflamados, não podendo segurar o alimento, e os pés com bolhas, que doíam muito ao caminhar, e que depois se transformaram em calos. Em seguida, me fizeram sentar na Cadeira do Dragão, uma cadeira de madeira, mas com o assento metálico, para potencializar os choques elétricos, que eram aplicados através de fios, sendo um pólo amarrado no dedo mínimo e o outro pólo percorrendo o corpo nos lugares mais sensíveis, como bico dos seios, vagina, lábios, ouvidos, olhos. Os pulsos eram presos por largas tiras de couro nos braços da cadeira, e os pés eram contidos por uma barra de madeira, porque, quando se levava choques, as pernas automaticamente saltavam. Depois, me colocaram no Pau de Arara. Consistia em uma barra de ferro, que ficava em baixo do joelho, dobrado, enquanto que os braços passavam por baixo da barra. Os pulsos e os tornozelos eram amarrados juntos. Assim manietada, me penduraram, ao levantar a barra e colocando-a sobre dois cavaletes. Como o corpo nessa posição, as nádegas para cima e a cabeça pendurada para baixo, os órgãos genitais ficavam expostos, e os militares ali aplicavam choques elétricos, pancadas nos rins, nádegas e coluna vertebral (SOCCAS, 2010a).

Posteriormente, Marlene foi transferida para o presídio Tiradentes, onde ficou por mais dois anos e dois meses, período em que fez muitas amizades, desenvolveu algumas técnicas de pintura, e com a ajuda das colegas da prisão, aperfeiçoou a língua francesa e iniciou os estudos do idioma russo. Entre as muitas mulheres presas com ela, encontravam-se muitas estudantes, “algumas secundaristas outras universitárias, algumas muito jovens como Dilma Rousseff” (SOCCAS, 2010b, p. 18), outras tantas exercendo funções em cargos públicos e com idade mais avançada, como ela informa: “Maria Barreto Leite, funcionária do Itamarati, que ficou bisavó na prisão” (SOCCAS, 2010b, p. 18) e que havia sido presa junto com a filha e o neto. Entre as colegas de presídio estava também Terezinha Zerbini, que havia disponibilizado seu sítio em Ibiúna para a realização do 30º Congresso da UNE que ocorreu

em outubro de 1968. Na prisão, Marlene estudou economia política marxista junto com Dilma Rousseff. E, sobre a personalidade da jovem que chegaria ser a primeira mulher presidente do Brasil, Marlene rememora:

Dilma era muito jovem. Era muito bem educada, muito inteligente, e equilibrada. Era também brincalhona, apelidando as presas políticas. A mim, apelidou-me de “Chinesa”, devido à admiração que eu tinha pelo Presidente chinês Mao Tsé-tung, cujo retrato eu pintei na prisão, juntamente com os retratos de Ho Chi-Minh e de Ché Guevara [...]. (SOCCAS, 2010b, p. 18).

Era janeiro de 1972 quando Marlene saiu da prisão. Naquele período os militares haviam praticamente derrocado os movimentos de esquerda, e ela, como a maioria dos/as ex-presos/as políticos que deixou a prisão, não encontrou mais seus “companheiros de luta” ou os encontrou recuados, muitos desistiram de lutar, outros tantos foram para o exílio. Assim, ela ficou por alguns meses andando entre São Paulo e Rio de Janeiro, morava e era ajudada por “simpatizantes das lutas de esquerda”, que lhe forneciam abrigo e sustento material. Sem dinheiro e sem trabalho, sendo vigiada pelos militares, Marlene revolveu voltar para Santa Catarina, por entender que no seu Estado natal “era mais seguro” e revela: “Se me prendessem de novo eu não aguentaria passar pela tortura novamente, eu acabaria entregando alguém e eles estavam procurando o Paulo, se ele [Paulo] me procurasse, eles [os militares] pegariam ele e eu não iria me perdoar nunca” (SOCAS, 2010b, p. 16). Depois da prisão, Marlene não encontrou mais Paulo Stuart Wright, que em setembro de 1973 foi preso. Sobre esse fato ela comenta:

Eu fiquei sabendo da prisão dele e pensei que ele não saía com vida dessa. E quando eu fiquei sabendo da prisão dele era em outubro e ele já estava morto. Porque ele foi preso em setembro, ele deve ter sido assassinado logo nas 48 horas. Ele foi levado pros porões de tortura e dado como desaparecido [...]. (SOCCAS, 2010b, p. 17).

De volta à Criciúma, Marlene foi morar na casa de uma irmã, montou um consultório odontológico e seguiu militando contra a ditadura, exercendo importante papel no cenário catarinense. Membro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) ela ajudou a fundar o comitê pela anistia em Santa Catarina, do qual foi presidente. Trabalhou na organização dos direitos humanos e na movimentação dos ex-presos políticos e familiares dos mortos e desaparecidos. Marlene expressa que, “com meu trabalho na odontologia eu podia continuar militando, comecei a refazer minha vida financeira, e com o dinheiro que eu ganhava podia investir em viagens que eu precisava fazer, porque eu lutei muito pela anistia” (SOCCAS, 2010b, p. 14). Em 1980, ela ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT) em Santa Catarina, participou da primeira eleição do partido, se candidatando ao cargo de vice-prefeita

de Criciúma. Em 1985, abandonou o Partido dos Trabalhadores, filiando-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), momento em que se candidatou ao cargo de deputada estadual. Em 2000 Marlene tornou-se membro do Partido Socialista Libertado (PSOL) que também ajudou a fundar e segue militando até os dias atuais.

Hoje, Marlene continua trabalhando na área de odontologia, sendo sua especialidade a de implantes dentários. E foi em seu consultório, localizado em um bairro operário e de classe média na cidade de Criciúma, onde ela reside e trabalha que me recebeu para a entrevista. Usava roupas brancas esportivas. Era sábado à tarde e ela havia atendido clientes até o horário do meio dia. Seu consultório odontológico fica no espaço térreo de um prédio residencial, em que o ambiente foi projetado para receber salas comerciais, onde ela ocupa o maior espaço. Amplo e bem iluminado, o consultório possui vários ambientes. Na recepção, onde ocorreu a entrevista, havia uma mesa de recepcionista, muito bem organizada, e sobre ela um delicado vaso de flores naturais, o telefone, a agenda e alguns objetos decorativos. Nas paredes, emoldurados estão os muitos certificados de especializações que ela foi acumulando ao longo de sua trajetória profissional. As cadeiras, estilo poltronas, são de tecido azul marinho que, contrastando com o ambiente branco, proporcionam um ambiente harmônico. Na entrada, plantas ornamentais em vasos decorativos completam a decoração da sala de espera. De modo que seu consultório expressa bem seu *habitus*, materializados na forma de organizar seu espaço de trabalho, de receber as pessoas e de se posicionar - ela tem uma *hexis* corporal elegante. No entanto, seus *habitus* de classe escondem a vivência de uma militante socialista que é enfática ao afirmar; “olha! depois que eu me tornei contestadora, nunca mais me interessei pelo dinheiro, eu trabalho para sobreviver, eu levo uma vida simples!” (SOCCAS, 2010b, p. 8).

Como segue princípios socialistas, ela abriu seu consultório odontológico a dentistas recém formados, alegando que “é difícil ter um consultório hoje em dia, então eles vem trabalhar comigo, como eu sou uma dentista conhecida e não me interesso por dinheiro, então eu facilito as coisas, eles se encostam aqui e começam a fazer suas carreiras” (SOCCAS, 2010b, p. 17). No final do ano de 2009, Marlene se formou em história, e é contundente em afirmar, “não vejo a hora de me aposentar e trabalhar apenas com a militância e com a história, que é minha grande paixão” (SOCCAS, 2010b, p. 17). Atualmente, ela se encontra escrevendo o segundo livro, “Meu querido Paulo”, uma homenagem a Paulo Stuart Wright. No primeiro livro que escreveu em 2000, “Como ele veio e ficou” (SOCCAS, 2000), ela conta um pouco do seu envolvimento com Paulo Stuart Wright, como eles se conheceram e como conseguiam se encontrar na São Paulo dos anos de ditadura militar. No primeiro livro,

ela também conta suas experiências na luta armada e a deficiência ideológica existente no interior desses grupos. Após a prisão, Marlene passou a denunciar as torturas e a ditadura militar, trabalha na investigação dos desaparecidos políticos e é atuante política de esquerda, atividade que ela exerce com muita satisfação até os dias atuais. Durante a entrevista ela me mostrou sua agenda de compromissos; desenvolve atividades nas escolas, sendo solicitada para realizar palestras, falar sobre sua experiência com a ditadura militar, suas convicções políticas, e sobre as doutrinas socialistas, e é esse o trabalho que mais lhe dá prazer e afirma, “na odontologia eu trabalho pra sobreviver, e nesses encontros eu me realizo, denuncio os militares e divulgo minha militância política” (SOCCAS, 2010b, p. 16). O sonho de refazer a vida matrimonial só se realizou nos anos de 1980, enquanto ela militava junto ao Partido dos Trabalhadores em Criciúma, oportunidade em que conheceu seu futuro companheiro, um metalúrgico com o ensino secundário técnico, com quem ela viveu durante 20 anos, tendo dois filhos adotivos. Devido às torturas que sofreu na prisão, ela ficou impossibilitada de gerar filhos.

A opção política de Marlene e seu modo de viver, acarretou certo afastamento das ex-colegas do CCJ que ainda hoje, mantêm encontros esporádicos. Sobre sua amizade com as colegas do científico, ela enfatiza:

Eu não vou muito a esses encontros, o ambiente é muito burguês, [...], e também porque gasta muito, com viagens, com os hotéis, porque elas não ficam em qualquer lugar. E eu não tenho dinheiro pra isso, prefiro gastar meu dinheiro com outras coisas (SOCCAS, 2010b, p. 16).

Os quatro anos em que Marlene frequentou o CCJ, com suas “intermináveis” aulas de religião e sociologia, “deflagrando o comunismo”, como ela se refere, foram suficientes para que ela acreditasse “fielmente em Deus, no Diabo, e em todos os Santos, até meus 20 ou 22 anos, depois disso eu me tornei incrédula” (SOCCAS, 2008, p. 18). Separada do segundo marido, ela mora sozinha, divide seu tempo entre a clínica, as palestras, e a militância política em que ela atua quase que diariamente e em geral, “às noites e via internet” (SOCCAS, 2010b, p. 18). Ela divide o tempo com a neta e as conversas on-line com seu filho mais novo que se encontra estudando odontologia na Bolívia. E afirma que “gostaria de ter mais tempo para me dedicar ao piano”.

Pertencente a uma linhagem desprovida de capital econômico e cultural, Marlene viveu em uma família fora dos padrões burgueses tradicionais. Foi criada pelos tios desde os 5 anos de idade e após a morte do tio, ela ainda criança, teve que trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. Mesmo sendo de uma família privada de capital econômico, Marlene

conseguiu romper a sua condição de classe e se configurar como uma trãnsfuga. Realizou curso secundário com o auxílio de uma bolsa de estudos, e, o curso superior graças ao trabalho que desempenhava junto à Agência dos Correios e Telégrafos em Florianópolis. Formada em Odontologia e sendo militante política com princípios socialistas ela não se permitiu ter maiores acúmulos de capital econômico. Contudo, acumulou capital social, sendo uma ex-presa política e atuando no campo político, principalmente após o período do regime militar no Brasil, tendo se consolidado no Estado de Santa Catarina como ativista dos partidos de extrema esquerda. Marlene teve ampla relevância na organização dos grupos pela campanha da anistia em Santa Catarina. Sua trajetória social, escolar e profissional se deu a partir do acúmulo de capital cultural, plasmada desde sua infância, sua autonomia escolar e pelo investimento que sua tia desempenhou para que ela adquirisse uma educação burguesa.

* * *

Por fim, Marlene e Zélia construíram destinos escolares de exceção. Oriundas de famílias desfavorecidas de capital econômico e cultural, elas, com o auxílio de bolsas de estudos, frequentaram o curso científico do CCJ e, posteriormente, ingressaram no ensino superior. Como é próprio de trãnsfugas, suas trajetórias escolares foram marcadas por muito esforço. As duas alunas bolsistas, quando crianças, residiam no interior do Estado. Marlene cursou jardim de infância, enquanto Zélia não o fez; no entanto, ambas realizaram o ensino primário em grupos escolares. Zélia frequentou o secundário completo no CCJ como aluna interna, e Marlene estudou no Ginásio Lagunense, uma excelente instituição de ensino laica que oferecia a coeducação, antes de ingressar no CCJ.

Como já exposto, para prosseguir os estudos além do ensino primário, Zélia contou com a solidariedade dos irmãos mais velhos. Um deles indicou o caminho que poderia ser percorrido, semelhante ao por ele seguido, com a possibilidade de ela se deslocar de Santo Amaro da Imperatriz para Florianópolis, e morar no internato para cursar o ensino secundário e, posteriormente, o ensino superior. A irmã usou de persistência e da pequena rede de influências do pai e obteve a bolsa de estudos para que Zélia frequentasse durante seis anos o CCJ e usufrísse do internato. Marlene contou com a ajuda dos tios adotivos, mas principalmente com o apoio da tia que exercia o papel de mãe. Com escolaridade e capital cultural baixo, a tia proporcionava práticas que levavam, além da apropriação dos conteúdos escolares, a possibilidade de ela contrair *habitus* burgueses, e amizades entre as famílias com alto nível de capital cultural, de forma que Marlene fosse aderindo aos comportamentos valorizados na escola, praticamente inexistentes na família e comuns nas classes mais abastadas. Desse modo, ela foi desenvolvendo estratégias educativas e práticas culturais que

contribuíram para a formação de uma rede social e que se tornaram eficazes no seu sucesso escolar.

É importante lembrar que a condição econômica de Zélia era um pouco melhor do que a da outra aluna bolsista, pois o pai (alfaiate) e a mãe (funcionária pública), tinham o mínimo de recursos financeiros, além de um certo volume de capital cultural, na medida em que ambos liam jornais e livros, e o pai exercia certa liderança na comunidade em que residiam. Assim, Zélia pôde contar com o apoio e as práticas escolares do pai, nos primeiros anos de escolaridade, enquanto Marlene, além de ter que trabalhar para garantir a sobrevivência, teve uma trajetória mais solitária em relação ao apoio familiar, contando apenas com a apropriação dos conteúdos escolares e com a influência das redes sociais que ela foi construindo com o ajuda da tia.

As duas alunas foram marcadas de formas diferentes pela cultura escolar do CCJ. Zélia, muito embora tivesse vivido no internato durante sete anos, sofreu certo isolamento escolar e social, tendo sido estigmatizada por causa de sua condição social. Por isso dedicou-se à leitura e aos estudos, concentrando toda a energia no sentido de obter bons resultados escolares, com vistas ao processo seletivo para o ingresso em um curso e em uma universidade de prestígio, como o curso de medicina que ela frequentou. No entanto, as experiências marcantes do internato impeliram-na a atuar às margens da profissão escolhida.

Marlene aproximou-se mais do mundo burguês e usufruiu da cultura escolar do CCJ de forma mais dinâmica, integrando-se no jogo escolar burguês. Dedicada ao piano, e atuante nos esportes proporcionados pelo Colégio, ela teve boas relações sociais com as colegas e as irmãs da Instituição de ensino. A família não tinha para ela um projeto de escolarização longa, mas lhe proporcionou uma educação burguesa, com o objetivo de inseri-la no mercado matrimonial. Contudo, ela seguiu o fluxo das colegas e ingressou no ensino superior. Em 1966, Marlene realizava um curso de pós-graduação em São Paulo e se engajou na luta armada renunciando a sua profissão e aos princípios burgueses.

Por meio do ingresso no ensino secundário e superior, Zélia e Marlene revelaram que é possível romper os condicionamentos sociais via escola. Apesar das limitações em suas trajetórias profissionais, pelo fato de elas não terem integrado as elites do funcionalismo público, ou as elites intelectuais, como ocorreu com a maioria das colegas que passaram pelo curso científico do CCJ na mesma década, Zélia e Marlene tiveram êxito em suas profissões. No entanto, os condicionamentos de classe social e a aquisição de capital cultural tardio contribuíram nas limitações de suas carreiras profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pouco mais de uma década, o curso científico do CCJ de Florianópolis formou cento e trinta e oito alunas aptas a ingressarem no ensino superior. E, de acordo com o modelo de educação burguesa idealizado pelas Irmãs da Divina Providência, é possível afirmar que as alunas receberam razoável cultura geral e foram polidas a serem discretas nos gestos e na linguagem, respeitadoras das normas, dóceis, religiosas e recatadas, mas também contempladas com um preparo científico que significava uma garantia de continuidade dos estudos. O curso científico se convertia em uma das etapas da “educação total” administradas pelas Irmãs, uma vez que era dirigido à pessoa como um todo. Assim, além de assegurar a aprendizagem dos saberes escolares, necessária à aprovação em exames e concursos seletivos, o Colégio produziu efeitos profundos na educação das alunas, reforçando os códigos de educação presentes no universo familiar.

No contexto das mudanças econômicas culturais e sociais ocorridas no final da Segunda Guerra Mundial, o ensino secundário no Brasil se tornou uma estratégia das famílias mais favorecidas economicamente, pois cursar a escola secundária seria apenas o início de uma longa escolaridade e possibilidade de acesso aos cargos mais prestigiosos do funcionalismo público ou às profissões especializadas exigidas pela economia mundial. Essas transformações sociais provocaram mudanças no sistema de ensino do CCJ, permitindo que, a partir de 1947, as jovens catarinenses procedentes de famílias abastadas adquirissem meios de libertação do próprio modelo de educação que a referida Instituição difundiu durante meio século de trabalhos pedagógicos. Por se tratar de uma Instituição de ensino feminina e dirigida para as filhas das elites, a imagem feminina de referência era a da mulher burguesa, destinada aos cuidados do lar e ao casamento, culta e sem necessidade de desenvolver atividades fora de casa.

Com a opção pelo curso científico, o CCJ conferiu novos instrumentos para que as suas alunas ocupassem um espaço novo, fora do lar, o que era revolucionário para as primeiras jovens que seguissem essa alternativa. Desse modo, o Colégio se ajustava às expectativas das famílias economicamente bem estabelecidas em Santa Catarina e, em maior número, na capital. Assim, após a conclusão do curso científico, as alunas se tornaram advogadas, dentistas, farmacêuticas, médicas, licenciadas das mais diversas áreas e a grande

maioria delas continuou trabalhando fora, sobretudo no setor do funcionalismo público, no pólo intelectual das carreiras universitárias, ou no magistério secundário, e um pequeno grupo passou a desempenhar as funções liberais ou empresariais. Mesmo quando submetidas à necessidade de acompanhar o cônjuge, muitas delas conseguiram fazer disso uma oportunidade de especialização profissional, tanto que fizeram cursos de pós-graduação, ou cursaram uma graduação mais tarde. Também se mostraram dispostas a mudar de emprego, geralmente se mantendo no exercício de funções públicas ou como profissionais liberais. Uma minoria não exerceu carreira profissional, ou seja, sete, entre as quarenta e nove questionadas, se dedicaram à função de dona de casa, auxiliando na carreira dos maridos e cuidando integralmente dos filhos.

Em face das condições sociais da família, da qual herdaram elevado capital cultural e social, a maioria das alunas egressas teve êxito em seus percursos escolares e profissionais. Os dados apurados na presente pesquisa indicaram que, comumente, da geração dos avós para a geração dos pais das alunas egressas, houve uma reconversão do capital econômico em capital cultural: os bens econômicos se transformaram em capital cultural institucionalizados. Os pais das alunas egressas formaram, em Santa Catarina, uma elite urbana e letrada revelada pelo alto nível de capital cultural institucionalizado, social e simbólico, cuja distinção estava representada pelos diplomas adquiridos em instituições de prestígio, secundário, técnico ou superior, e pela ocupação de cargos seletivos no quadro do funcionalismo público estadual ou federal. Poucas eram as famílias que, além de possuírem essa distinção cultural e social, detinham um patrimônio econômico mais sólido, ou seja, proprietárias de grandes extensões de terra, de indústrias ou empresas de grande porte.

Os resultados apresentados no capítulo 2 sobre as propriedades escolares e profissionais dos ascendentes apontaram que a maioria das alunas egressas dispunha de condições sociais e familiares significativamente favoráveis para o êxito de suas trajetórias. Oito ex-alunas tinham avô com diploma universitário, e 30% dos pais também possuíam diplomas universitários. Em relação às mães, observou-se que era uma geração de mulheres que exercia a função de dona de casa, possuindo, em geral, requintada educação, tendo cursado o normal, o ginásio ou mesmo o primário, na maioria das vezes, em educandários católicos ou grupos escolares. Elas enobreciam a atividade econômica do marido, cuidavam da educação dos filhos e realizavam trabalhos filantrópicos. No entanto, as alunas egressas do curso científico preconizaram uma ruptura na atuação social das mulheres desse grupo. As expectativas quanto às qualificações se elevaram e a posse de um diploma de nível superior e o trabalho fora de casa evidenciaram uma realidade. Elas também elevaram o nível de ensino,

no que diz respeito aos diplomas dos pais, e, independentemente das razões pelas quais isso ocorreu, a maioria das alunas egressas adquiriu títulos de especialização, muitas delas em virtude da exigência de forte capital cultural para atuarem em profissões ligadas ao meio intelectual, e outras objetivando a realização pessoal ou o aperfeiçoamento profissional.

Entretanto, duas ex-alunas entre as quarenta e nove investigadas não estavam destinadas ao êxito escolar, pois pertenciam a famílias com fraco capital cultural e econômico. Excepcionalmente, elas construíram destinos escolares e profissionais de exceção dentro do seu grupo social. Tornaram-se alunas do curso científico do CCJ, frequentaram o ensino superior e realizaram um percurso profissional que lhes permitiu ultrapassar as barreiras econômicas impostas, o que significou um distanciamento social e cultural das origens. As trajetórias escolar e profissional de Zélia e Marlene, consideradas no campo da sociologia pouco prováveis e de excelência, são o resultado das práticas das famílias, no sentido de favorecer o processo de escolarização de ambas e tornar possível a realização de um percurso escolar longo. De maneiras distintas, as famílias apresentaram maior ou menor mobilização, conforme as suas condições sociais, econômicas e culturais; a partir dos saberes formais da escola, elas adquiriram capital cultural que puderam ser reconvertidos em outros capitais. Esses são casos de sucesso escolar com mobilidade social ascendente.

O trabalho empírico desta pesquisa suscitou muitas indagações, cuja abordagem não foi possível nesse trabalho, como, por exemplo, o questionamento sobre a forma pela qual ocorreram as alianças matrimoniais das ex-alunas, a escolaridade e o pertencimento social do cônjuge, o grau de separações e a relação com as ocupações profissionais. Por fim, os fatores sociodemográficos e de gênero das famílias também deixaram de ser investigados; afinal muitas hipóteses, se estudadas num contexto mais particular, explicariam fatos sociais incapazes de serem revelados pelos dados quantitativos. Dessa forma, são muitas as inquietações e hipóteses possíveis de serem investigadas em trabalhos próximos.

Narrar as trajetórias escolar e profissional das alunas egressas do curso científico do CCJ possibilitou a compreensão de que elas, com exceção das ex-alunas Zélia e Marlene, integravam um grupo privilegiado culturalmente, e, por essa razão, a longevidade escolar e o futuro profissional dessas ex-alunas já estava socialmente constituído. A posse de elevado capital cultural favoreceu o desempenho escolar, pois a escola dava continuidade à socialização iniciada no âmbito da família; assim, suas trajetórias ascendentes estavam associadas à origem familiar. O fracasso para as alunas egressas era bastante improvável, resultando o seu futuro em trajetórias escolares e profissionais de excelência, pois, desde as suas origens, as esferas social e cultural foram conciliadas. A leitura deste trabalho por elas

talvez lhes possibilite melhor compreensão de suas histórias, em especial da relação de seus percursos escolares com a herança cultural de suas famílias, e a fazerem outras descobertas sobre si mesmas.

Durante todo o trabalho, especialmente quando escreveu sobre as trajetórias escolares de Zélia e Marlene, esta autora sentiu-se conduzida a rememorar seu próprio percurso escolar, com uma forte necessidade de compreender o que ocorreu em sua própria trajetória escolar e profissional. Da mesma forma, aspiro que os leitores desse trabalho relembrem suas trajetórias escolares e possam refletir sobre as relações entre a desigualdade social existente no Brasil e as desigualdades educacionais presentes no sistema de ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. **A escola de dirigentes paulistas**. 1999. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

AZAMBUJA, Dircéa Conceição Valente. **Questionário nº 103**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2010. [15 f.], [Manuscrito].

BARBOSA, Irene Elcí Borba. **Questionário nº 38**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009a. [15f.]. [Manuscrito].

_____, Iêda. **Questionário nº 83**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009b. [15f.]. [Manuscrito].

_____, Elcí Irene Boabaid. **Questionário nº 27**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009c. [15f.]. [Manuscrito].

BARROSO, Carmem; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, nº 15, p. 47-75, São Paulo, 1975.

BICCA, Deirdre Vinã. **Questionário nº 117**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

_____. Informações CCJ [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de deirdrebicca <deirdrebicca@terra.com.br>, em 29/09/2010.

BOPRÉ, M. R. **O Colégio Coração de Jesus na Educação Catarinense (1898-1988)**. Florianópolis: Lunardelli, 1989.

BORBA, Irene. e-mail 4 - CCJ. [mensagem particular]. Mensagem recebida de Irene Borba <ireneborba34@gmail.com>, em 5 de abril de 2010a.

_____. Mais um- 6. [mensagem particular]. Mensagem recebida de Irene Borba. <ireneborba34@gmail.com>, em 24 de abril de 2010b.

BORTOLUZZI, Denir Constancia Serafim. **Questionário nº 77**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81. (Grandes cientistas sociais; 39).

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Correa. Campinas (SP): Papirus, 1996.

_____. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 253-300.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a, p. 99-181.

_____. Condição de classe e posição de classe. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b, p. 3-25. (Estudos, 20).

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004c, p. 295-336. (Estudos, 20).

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a. p. 70-79

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b. p. 41-64.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007c. p. 67-69.

_____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007d. p. 127-144.

_____. As Contradições da herança In: In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007e. p. 229-238.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007f. p. 81-126.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Les héritiers: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis(RJ): Vozes, 2008.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionário e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p.171-83. (Ciências sociais da educação).

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 6717, Brasília, 24 de abril de 1942. Disponível em: <www.soleis_adv_br -Lei Orgânica do Ensino Secundário-Divulgue este site.mht>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 116, Brasília, 04 de janeiro de 1946a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77204>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Decreto nº 3.674, de 23 de novembro de 1946. Dispõe sobre a regulamentação dos estabelecimentos de Ensino Normal. 1946b.

_____. Portaria Ministerial nº 67, de 30 de janeiro de 1946. Expedi instruções para a execução do art. 72 do Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, fazendo exigências relativas a material e instalações para a prática das atividades físicas. 1946c.

_____. Presidência da República. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 4.505, Brasília, 16 de março de 1953.

BRENUVIDA, William Wollinger. **Em memória de Paulo Stuart Wright**: evento em Florianópolis recorda postura e ideal de um catarinense que lutou contra a ditadura militar. Jornal O Rebate, Macaé (RJ), segunda-feira, 23 de março de 2009. Ano III, n. 162, 25 de março a 3 de abril de 2009. Disponível em: <www.jornalorebate.com.br>. Acesso em: 16 de novembro de 2010.

BRITO, Ângela Xavier de. A formação do *Esprit de Sion*. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, nº 26, p. 91-118,set/dez. 2008.

BROGNÓLI, Eir da Luz. **Questionário nº 26**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

BUSCH, Teresa Maria Ulhian. **Questionário nº 138**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

CABRAL, Maria Lígia Franco. **Questionário nº 53**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

CAPELA, Maria Helena; et al. **Resumo das reminiscências das amigas, Maria Helena Capela, Abigail Barreto Moraes, Regina Abreu, Maria de Pompéia Silva e Maria da Glória Lima**. [Manuscrito], Florianópolis, 5p, 05 de junho de 1991. Contadas quando da realização do café-confraternização na casa da primeira.

CARDOSO, Irma. **Irma Cardoso**: relato. [caderno de pesquisa], Florianópolis, 18 out. 2009. [1-48]. Relato concedido à pesquisa fornecido à Estela Maris Sartori Martini.

CHEREM, Janete Fonseca. **Questionário nº 28** [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

CASTRO, Eloah Rocha Monteiro. **Jogo de formas híbridas**: arquitetura e modernidade em Florianópolis na década de 50. 2002. 143f. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CHARTIER, Roger. **A historia cultural entre praticas e representações**. Rio de Janeiro (BR): Bertrand Brasil; Lisboa [PT]: Difel, 1990. (Memória e sociedade).

COELHO, Maria da Graça. **100 anos do Colégio Coração de Jesus**. Florianópolis: [s. n.], 1998. (Brasília: Senado Federal, 1998).

COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS. [Carta da diretora ao Exmo Sr. Dr. Aderbal]. 4 fev. 1946a. 1p.

_____. [Carta da diretora à Dona Izabel]. 17 dez. 1946b. 2p.

_____. **Crônicas provinciais**. [manuscrito]. Florianópolis, 1950a.

_____. **Crônicas provinciais**. [manuscrito]. Florianópolis, 1955.

_____. **Crônicas provinciais**. [manuscrito]. Florianópolis, 1947.

_____. **Regimento interno**: Florianópolis 1952, p.17p.

_____. **Regimento interno**: Florianópolis 1954a, p.17p.

_____. **Regimento interno**: Florianópolis 1956, p.17p.

_____. **Relatório do ano de 1934**: 2ª via. Florianópolis, 1935. 80p.

_____. **Relatório do ano de 1947**: 2ª via. Florianópolis, 1948. 80p.

_____. **Relatório do ano de 1949:** 2ª via. Florianópolis, 1950b. 80p.

_____. **Relatório do ano de 1950:** 2ª via. Florianópolis, 1951. 80p.

_____. **Relatório do ano de 1952:** 2ª via. Florianópolis, 1953. 87p.

_____. **Relatório do ano de 1953:** 2ª via. Florianópolis, 1954b. 87p.

_____. **Relatório do ano de 1956:** 2ª via. Florianópolis, 1957. 80p.

_____. **Relatório do ano de 1958:** 2ª via. Florianópolis, 1959. 75p.

_____. **Relatório do ano de 1959:** 2ª via. Florianópolis, 1960. 75p.

_____. **Relatório do ano de 1960:** 2ª via. Florianópolis, 1961. 70p.

CONSONI, Roldão. **Fundação da Faculdade de Medicina de Santa Catarina:** reminiscências & dados históricos. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

CORADINI, Lisabete. **Redes de sociabilidade e apropriação do espaço em uma área central de Florianópolis.** 1992. 249f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

COSTA, Licurgo. **O continente das lagoas:** sua historia e influencia no sertão da terra firme. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982. 4v. (Cultura catarinense. Historia).

CUNHA, L.A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, L; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G. **500 Anos de Educação na Brasil.** Autentica, SP, 2000.

CUNHA, M. T. S. Centelhas de Idealismo - O ser professora nos discursos de formatura do Curso Normal: A voz das oradoras. Florianópolis, (SC) 1945-1960. In: Leda Scheibe; Maria das Dores Daros. (Org.). **Formação de professores em Santa Catarina.** 1 ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002, v. 1, p. 71-91

CUNHA, Maria Teresa Santos. Rezas, ginástica e letras: normalistas do Colégio Coração de Jesus. Florianópolis décadas de 1920 e 1930. In: DALLABRIDA, Norberto. (Org.). **Mosaico de escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 199-220.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites:** o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____. Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. **Ensino médio em Santa Catarina:** histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p. 117-40.

DALLABRIDA, Norberto; SILVA, Fernando Leocino da. Ginásio Lagunense: Laicidade e co-educação (1932-1945). In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. (Orgs.). **O Tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX)**. Campinas (SP); Florianópolis : Mercado de Letras; UDESC, 2007.

DAMO, Nelsina Elizena Comel. **Questionário nº 46** [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009a. [15f.]. [Manuscrito].

_____. Colégio Coração de Jesus. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de Nelsina Comel <nelsinadc@uol.com.br>, 04 de junho de 2009b.

_____. Colégio Coração de Jesus. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de Nelsina Comel <nelsinadc@uol.com.br>, em 22 de abril de 2010a.

_____. Mais Inf. .[mensagem pessoal]. Mensagem recebida de Nelsina Damo Comel <nelsinadc@uol.com.br>, em 5 de maio de 2010b.

_____. CCJ [mensagem pessoal] . Mensagem recebida de Nelsina Comel <nelsinadc@uol.com.br>, em 18 de março de 2010c.

DONNER, Solange Teixeira Pirajá Martins. **Lembranças de Solange Donner**. [Manuscrito], Florianópolis, [18p.], 26 mar. 2008. Entrevista concedida a Estela Maris Sartori Martini.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da rosa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 66 p

ECO, Umberto. **Psicologia do vestir**. 3. ed. Lisboa: Assirio e Alvim, 1989. (Arte e produção; v. 1).

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-139.

FACCIO, Maria da Graça Agostinho. **O estado e a transformação do espaço urbano: a expansão do Estado nas décadas de 60 e 70 e os impactos no espaço urbano de Florianópolis**. 1997. 186f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 1997.

FAGUER, Jean-Pierre. Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. **Educação & Sociedade**, Ano XVIII, n. 58, p. 9-53, jul. 1997.

FELÍCIO, Juvelina Fernandes. **Questionário nº 126**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

FERRARO, Alceu Ravanello. História quantitativa da alfabetização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 195-207.

FUCK, Cléa. **100 anos de história: congregação das irmãs da divina providência o Brasil, 1895 a 1995.** Florianópolis: EDEME, 1995.

GARCIA, Letícia Cortellazzi. **Sobre mulheres distintas e disciplinadas: práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945).** 2006. 106f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. **La trajectoire de élèves du Colégio Coração de Jesus et la formation des femmes de l'élite à Santa Catarina (1935-1945).** 2007. Monografia (Spécialité Mémoire de M2R Sciences de l'éducation) - Université Paris Descartes, Paris, 2007.

GARCIA, Nelza Ribeiro. **Questionário nº 18.** [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

GERENT, Zélia. **Lembranças de Zélia Gerente.** [Manuscrito], Florianópolis, [40p.], 3 de agosto de 2010. Depoimento concedido a Estela Maris Sartori Martini.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. (Antropologia social).

GOMES, Ângela de Castro; FARO, Clóvis de. **O Brasil de JK.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GOSS, Duartina Terezinha Martins. **Questionário nº 104.** [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

GRÜN, Roberto. Dinheiro no bolso, carrões e loja no shopping: estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p. 66-75.

GUINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

IBGE. **Censo demográfico.** Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro: IBGE, 1955. (Série Regional, Vol. XXVII, Tomo 1).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama**

internacional da pesquisa. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p. 120-134.

JOSÉ, Maria Helena Babtista. **Questionário nº 29**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2010. [15f.]. [Manuscrito].

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico [Trad. Gizele de Souza]. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas (SP), n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 3. impressão. São Paulo: Ática, 2008.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LEBARBENCHON, Zeli Poeta da Silveira. **Questionário nº 33**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

LIMA, Maria da Gloria. **Convite de Formatura do Curso científico e do curso normal do CCJ**, 1952. [Acervo Particular].

LIMA, Maria da Gloria. **Questionário nº 40**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Pontes para o futuro**: relações de poder e cultura urbana Florianópolis, 1950 a 1970. 2002. 170f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2002.

LUZ, Luci. **Luci Luz**: relato. [Caderno de pesquisa], Florianópolis, 05 abr. 2009. [1-48] Relato fornecido à Estela Maris Sartori Martini.

LUZ, Lucí. **Questionário nº 67**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2010. [15f.]. [Manuscrito].

MARTINI, Estela Maris Sartori. **Curso científico do Colégio Coração de Jesus**: cultura escolar e socialização das elites femininas de Santa Catarina (1947/1961). 2008. 95 p. Monografia (Graduação em História) – Curso de Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MEDEIROS, Cecília. **Questionário nº 2**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

MENEZES, Ana Claudia. Êxitos marcam 50 anos da Albertina Ganzo. **A Notícia** (Jornal). Florianópolis, Domingo, 2 de abril de 2000.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.

_____. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MIMOSO, Regina Abreu. **Questionário nº 47**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

MORITZ, Lígia Madureira. **Questionário nº 128**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2010. [15f.]. [Manuscrito].

NOCETI, Iara Odila Ammon. **Questionário nº 94**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 42-56, jan.-fev.-mar.-abr. 1998.

_____. Estratégias de Escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003a. p. 49-65.

_____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 125-154. (Ciências sociais da educação).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PELLENSE, Rosa. **Lembranças de Rosa Pellense**. [Manuscrito], Florianópolis, [12p.], Florianópolis, 19 mar. 2008. Entrevista concedida a Estela Maris Sartori Martini.

PELUSO, Maria Luiza. **Questionário nº 98**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

PERICO, Maria Luiza. **Questionário nº 132**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

PEROSA, Graziela Serroni. Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de SP, em 1930. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 15, n. 2 (44), p. 61-76, maio/ago. 2004.

PIAZZA, Walter Fernando. **Santa Catarina: sua história**. Florianópolis: UFSC; Lunardelli, 1983.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p. 11-29.

REGIS, Regina Iara Dittrich . **Questionário nº 137**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

RIBEIRO, Ismênia Palma. Tópicos do discurso de Ismênia Ribeiro, oradora da turma das pré-universitárias. **Pétalas**, Florianópolis, v. 21, n. 32, p.10-11, 01 dez. 1953. [Semestral].

_____. **Questionário nº 51**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993. 276p. (Prismas)

RIZZO, Paulo Marcos Borges. **Do urbanismo ao planejamento urbano: utopia e ideologia: caso de Florianópolis, 1950 a 1990**. 1993. 119f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

ROSA, José Edu; MADEIRA, Ademar Américo. **Odontologia Catarinense: evolução, ensino e movimento associativo**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Lunardeli, 1982.

SAINT-MARTIN, Monique. “Uma ‘boa’ educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 66, p. 104-122, abr. 1999.

SALGADO, Cecília Colombina Muniz. **Questionário nº 49**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009. [15f.]. [Manuscrito].

SANT’ANNA, Mara Rúbia. Elegantes e modernas: a moda e a construção do gênero nos anos 50. **Moda Palavra**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 114-26, 2002.

SCHÜLER, Neide Luzia Valente. **Questionário nº 17**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2010. [15f.]. [Manuscrito].

SERRÃO, Joel; MARQUES, Antonio Henrique de Oliveira. **Nova história da expansão portuguesa**. Lisboa: Estampa, 1986.

SOCAS, Marlene de Souza. Texto [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <msoccas@brturbo.com.br> , em 3 de dezembro de 2010a.

_____. **Trajetória social**. [Manuscrito]. Florianópolis, [17p.] 6 de novembro de 2010b. Depoimento concedido a Estela Maris Sartori Martini. Criciúma.

_____. **Como ele veio e ficou.** Criciúma: Henrigraph, 2000.

_____. **Memórias do tempo do científico.** [Manuscrito], Florianópolis, [19p.], 15 mar. 2008. Entrevista concedida a Estela Maris Sartori Martini.

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.

TANCREDO, Luiz Henrique. **Zuri Machado:** em sociedade tudo se sabe. Insular. Florianópolis, 2009.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Norma Catarinense - 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VEIGA, Eliane Veras da. **Processo histórico de mutação da paisagem urbana da área central de Florianópolis 1850-1930.** 1990. 513f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

VIEIRA, Amazile de Hollanda. **Instituto Polytechnico no contexto socio-cultural de Florianopolis.** Florianopolis: A & P, 1986. 128p

VIEIRA, Pedro Antonio; FÉLIX, César Augusto. **O Curso de economia da UFSC:** 65 anos de história. Florianópolis: Insular, 2008.

WACQUANT, Loic. Notas para esclarecer a noção de *habitus*. **RBSE**, v. 6, n. 16, p. 5-11, Abr. 2007.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Questionário aplicado na pesquisa

Prezada ex-aluna do Colégio Coração de Jesus,

Vimos por meio desta solicitar que a senhora, como ex-aluna do Colégio Coração de Jesus entre os anos de 1950 e 1960, responda ao questionário que segue em anexo. Ele é composto por questões que registram fatos de sua vida familiar, de sua passagem pelo Colégio Coração de Jesus e de sua vida sócio-profissional.

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis (1950-1960)”, coordenada pelo professor Norberto Dallabrida e executada por um grupo de pesquisadoras, sendo apoiada pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo dessa investigação científica é comparar as trajetórias sócio-profissionais de ex-alunos/as de três colégios de ensino secundário de Florianópolis, quais sejam: o Colégio Catarinense, o Colégio Coração de Jesus e o Instituto Estadual de Educação.

Após responder ao questionário, favor enviá-lo para o nosso endereço institucional. Para tanto, insira esse questionário no envelope selado e com o endereço indicado e deposite-o numa agência dos Correios.

Por fim, gostaríamos de agradecer a sua atenção e gentileza e dizer que as suas informações familiares, escolares e profissionais vão contribuir para uma importante análise histórica sobre o ensino secundário. Estamos à sua disposição para eventuais esclarecimentos por meio do celular (48) 99183164 e do e-mail estelamartini@yahoo.com.br.

Cordialmente,



Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Coordenador da Pesquisa

Estela Maris Sartori Martini
Pesquisadora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PESQUISA “TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS DOS COLÉGIOS DE ENSINO
SECUNDÁRIO DE FLORANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1950”
COORDENADOR: PROFESSOR NORBERTO DALLABRIDA

Número do questionário: _____ Data: _____

I – IDENTIFICAÇÃO

1 – Nome completo: _____

2 – Data de nascimento: _____

3 – Local de nascimento: _____

II – DADOS FAMILIARES

1 – DADOS DO SEU PAI:

a) Nome de seu pai: _____

b) Escolarização de seu pai:

Curso Primário: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Ginásial: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Técnico: () Completo () Incompleto

Nome do curso/cidade: _____

Curso Superior: () Completo () Incompleto

Nome da Universidade/cidade: _____

c) Profissão de seu pai na década de 1950 (detalhar) : _____

d) Inserção social de seu pai na década de 1950:

() Pertencia a partido político? Qual? _____

() Pertencia a clube/s e/ou fraternidades? Qual/is? _____

() Pertencia a alguma igreja? Qual/is? _____

2 – DADOS DE SUA MÃE:

a) Nome de sua mãe: _____

b) Escolarização de sua mãe:

Curso Primário: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Ginásial: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Técnico: () Completo () Incompleto

Nome do curso/cidade: _____

Curso Superior: () Completo () Incompleto

Nome da Universidade/cidade: _____

c) Profissão de sua mãe na década de 1950 (detalhar) : _____

d) Inserção social da mãe na década de 1950:

() Pertencia a partido político? Qual? _____

() Pertencia a clube/s? e/ou fraternidades Qual/is? _____

() Pertencia a alguma igreja? Qual/is? _____

3 – Defina a situação sócio-econômica da sua família na década de 1950:

() Rica

() De classe média alta

() De classe média baixa

() Pobre

Detalhe a opção assinalada: _____

4 – Residência de sua família durante o período em que a senhora frequentou o Colégio Coração de Jesus:

a) Cidade: _____

b) Bairro: _____

c) Rua: _____

5 – Composição familiar:

a) De quantos irmãos e/ou irmãos é composta sua família?

Ordem nascimento	Nome	Colégio onde fez o ensino secundário	Nível de formação superior	Profissão
1º				
2º				
3º				
4º				
5º				
6º				
7º				
8º				
9º				
10º				

b) Sobre seus avós maternos:

	AVÔ	AVÓ
Nacionalidade		
Religião		
Local de nascimento		
Nível de instrução		
Profissão		

c) Sobre seus avós paternos:

	AVÔ	AVÓ
Nacionalidade		
Religião		
Local de nascimento		
Nível de instrução		
Profissão		

III – INFORMAÇÕES ESCOLARES

1 – A Senhora fez jardim de infância?

() Sim Nome da escola: _____

() Não

2 – Cite o nome da escola e da cidade em que fez o curso primário: _____

3 – A senhora fez o curso normal?

() Não

() Sim – Cite o nome da escola e da cidade: _____

4 – Qual o ano (aproximado) de seu ingresso no Colégio Coração de Jesus? _____

5 – No Colégio Coração de Jesus, a senhora foi aluna:

() Interno Qual o período? _____

() Externo Qual o período? _____

6 – No Colégio Coração de Jesus, a senhora foi aluna-bolsista?

() Não

() Sim – A bolsa era do: () Do Colégio Coração de Jesus

() Do Governo de Santa Catarina

() Do Governo Federal

() De outra instituição – Qual? _____

() Não sabe.

7 – Em relação ao Curso Ginásial, responda:

a) Cite o nome do colégio e a cidade onde fez o 1º ano: _____

b) Cite o nome do colégio e a cidade onde fez o 2º ano: _____

c) Cite o nome do colégio e a cidade onde fez o 3º ano: _____

d) Cite o nome do colégio e a cidade onde fez o 4º ano: _____

8 – Em relação ao Curso Colegial, a senhora fez:

() Curso Científico – 1º ano: Cite o nome do colégio e da cidade _____

2º ano: Cite o nome do colégio e da cidade: _____

3º ano: Cite o nome do colégio e da cidade: _____

9 – Se a senhora foi aluno externo, indique a sua residência durante o período em que frequentou o Colégio Coração de Jesus:

a) Cidade: _____

b) Bairro: _____

c) Rua: _____

10 – Quando estudava no Colégio Coração de Jesus, a senhora morava com a sua família?

() Sim () Não – Nesse caso com quem morava? _____

IV – TRAJETÓRIA SÓCIO-PROFISSIONAL

1 – A senhora fez curso superior?

() Não – Por que _____

() Sim – Nome do curso e da universidade _____

_____ Ano de conclusão _____

NOTA: Se fez mais de um curso superior completo, cite o nome do curso

e da universidade _____

_____ Ano de conclusão: _____

() Curso incompleto – Qual o motivo do abandono? _____

2 – Fez pós-graduação?

() Não

() Sim – () Especialização – Onde? _____

() Mestrado - Onde? _____

() Doutorado - Onde? _____

() Pós-Doutorado - Onde? _____

2.1–A senhora trabalhou fora de casa:

() Sim () Não

Caso a senhora não trabalhou fora de casa vá para a questão 4.

3 –Detalhe a sua trajetória profissional, indicando qual/is a/s profissão/ões que exerceu, os locais, os cargos ocupados e respectivos períodos (aproximados): _____

4 – Vinculou-se a partido político? Qual/is? _____

Cite o/s período/s: _____

5 – Associou-se a clube/s (social, cultural, desportivo, etc) e/ou a fraternidades?

☐ Não

☐ Sim Qual/is? _____

6 – Vinculou-se a alguma igreja? Qual/is? _____

7 – Casou-se? ☐ Não

☐ Sim – ☐ Ficou viúvo ☐ Casou-se novamente

☐ Separou-se ☐ Casou-se novamente

Caso a Senhora não tenha se casado vá para a página 10 - (V - QUESTÕES FINAIS)

8 – Sobre a escolarização de seu marido:

NOTA: caso a senhora tenha se casado mais de uma vez, considere o atual marido.

☐ Curso Primário – Nome do colégio: _____

☐ Curso Normal – Nome do colégio: _____

☐ Curso Ginásial – Nome do colégio: _____

☐ Curso Científico – Nome do colégio: _____

☐ Curso Clássico – Nome do colégio: _____

☐ Curso Superior incompleto: _____

☐ Curso Superior completo. Qual curso e universidade que frequentou? _____

☐ Curso de Pós-Graduação: ☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós-Doutorado

9 – Qual a profissão de seu marido? _____

10 – Onde a senhora conheceu o seu marido? _____

11 – Na época em que você conheceu o seu marido, **(para quem se casou mais de uma vez considere aqui seu primeiro marido)** as famílias de vocês mantinham relação de amizade? Detalhe.

NOTA: Caso a Senhora tenha se casado mais de uma vez, indique aqui a escolarização e profissão de seu primeiro marido: _____

12 – A senhora teve filhos? () Sim – Quantos? _____

() Não

13 – Defina a situação sócio-econômica da família do seu marido na década de 1950:

NOTA: caso a senhora tenha se casado mais de uma vez, considere o seu primeiro marido.

() Rica

() De classe média alta

() De classe média baixa

() Pobre

Detalhe a sua opção assinalada acima: _____

V – QUESTÕES FINAIS

1 – Quais são as línguas estrangeiras que a senhora tem familiaridade: _____

2- Sobre sua educação dedicada às artes e ao esporte:

() estudou música/ descreva _____

() dança/ descreva _____

- ☐ costura e/ou bordado _____
- ☐ pintura /descreva _____
- ☐ desenho _____
- ☐ praticava algum esporte/descreva _____
- Outros _____

3- Em que lugar encontrava os livros que lia na sua juventude: (pode assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ na biblioteca dos meus pais
- ☐ na biblioteca do colégio
- ☐ na biblioteca pública
- ☐ com amigas/os
- ☐ com outras pessoas da família
- ☐ comprava

Outras formas: _____

4 – Em relação ao seu lazer, na sua juventude: (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Costumava ir ao teatro
- ☐ Costumava ir ao cinema
- ☐ Ia a concertos de musica
- ☐ Viajava de férias com a família (viagens nacionais)
- ☐ Viajava de férias com a família (viagens internacionais)
- ☐ Algumas vezes fazia excursões com as amigas
- ☐ Ia ao clube, Qual _____

Outros formas _____

5– Aponte aspectos relevantes de sua trajetória profissional.

NOTA: se necessário use o verso assinalando o número da questão

QUESTIONÁRIO PARTE II

1- A senhora ainda tem amigas do tempo do Científico?

☐ sim ☐ Não

2- Qual era o seu estado civil ao terminar o ensino científico;

☐ solteira ☐ casada ☐ noiva

3- Em relação à possibilidade de fazer faculdade, qual era a posição de seus pais?

☐ Lembra que a Senhora pode assinalar mais de uma possibilidade)

☐ consideravam natural que eu fosse para uma faculdade

☐ consideravam uma etapa necessária na minha formação

☐ consideravam uma possibilidade interessante

☐ consideravam minha independência financeira muito importante, por isso eu deveria seguir os estudos

☐ julgavam pouco necessário

☐ não viam necessidade

☐ não opinavam

Outras considerações: _____

4- Responda a mesma questão em relação a atitude das Irmãs do Colégio Coração de Jesus:

☐ incentivavam meu ingresso em algum curso superior

☐ consideravam uma etapa necessária na minha formação

☐ consideravam uma possibilidade interessante

☐ julgavam pouco necessário

☐ não viam necessidade

☐ não opinavam

☐ não me lembro

Outras possibilidades: _____

5- A senhora gostaria de ter ingressado em outro curso superior quando concluiu o científico?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, indique qual e porque não o fez: _____

Para aquelas que exerceram atividades profissionais:**6-** A Senhora encontrou preconceitos nos primeiros anos de carreira☐ sim ☐ não

Se sim, poderia descrevê-los _____

Nota: se necessário use o verso da folha**7-** Iniciou a sua atividade profissional antes de se casar?☐ sim Quantos anos antes _____☐ não Quantos anos depois _____☐ não me casei**8-** Interrompeu suas atividades profissionais quando seus filhos nasceram?☐ sim, durante _____ anos☐ sim, nunca mais voltei a trabalhar☐ não☐ apenas reduzi, durante _____ anos☐ não tive filhos**9-** Em relação a sua profissão, qual era a posição de seu marido: **(Para as que não se casaram considere a posição do seu pai)** – pode assinalar mais de uma alternativa.☐ Não gostava que a senhora trabalhasse fora de casa☐ Mulher que trabalhasse fora podia ficar falada☐ Achava que deveria ficar em casa, afinal a casa e os filhos eram mais importantes☐ Era importante que a senhora trabalhasse fora, pois precisava ajudar nas despesas da casa☐ Trabalhava com o marido – ☐ Trabalhava com o pai☐ Achava natural a senhora trabalhar fora de casa☐ A senhora se realizava profissionalmente por isso ele a incentivava trabalhar fora de casa.

Outras considerações: _____

10- Nos anos de sua juventude, o que significava o casamento?☐ ter uma família – marido e filhos☐ deixar de ser solteira☐ sair da casa dos pais

- ☐ um contrato para ser eterno
☐ separação/divórcio era aceito

Outros _____

11- Estado civil atual:

- ☐ Solteira ☐ Viúva
☐ Casada ☐ Divorciada

Outros: _____

12- Situação profissional atual:

- ☐ Aposentada
☐ Faz trabalhos voluntários
☐ Administradora da casa
☐ Continua trabalhando fora de casa. Descreva: _____

Outros situações: _____

13- Gostaria de escrever algo que não foi abordado no questionário, fique bem á vontade, suas considerações são muito importante para nossa pesquisa. (USE O VERSO, não esquecendo de colocar o número da questão)

NOTA: Se a senhora fosse convidada para conceder uma entrevista sobre a sua vida escolar no Colégio Coração de Jesus: ☐ aceitaria

☐ recusaria

INDIQUE OS SEUS CONTATOS

TELEFONE/S: _____ CELULAR: _____

E-MAIL: _____

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, autorizo a utilização dos dados deste questionário pela pesquisa “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis (1950-1960)”, coordenada pelo Professor Norberto Dallabrida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Florianópolis, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE B – Relação nominal dos questionários recebidos

Nome constado da matrícula no CCJ	Nome Atual	Questionário nº
Abigail Muniz Barreto	Abigail Barreto Moraes	34
Arlene Maria Maykot	Arlene Maria Maykot Prates	76
Cecília Cherem	Cecília Cherem Compagnoni	24
Cecília Colombina Moniz de Aragão	Cecília Colombina Moniz Salgado	49
Cecília Medeiros	Cecília Medeiros	2
Celina Alice Doin Vieira	Celina Alice Vieira Ferrari	50
Cléa Maria Zimmermann	Cléa Maria Zimmermann Probst	117
Deirdre Viña Bicca	Deirdre Viña Bicca	119
Denir Constancia Bortoluzzi	Denir Constancia Bortoluzzi Serafim	77
Dircéa Conceição Valente	Dircéa Conceição Valente de Azambuja	103
Duartina Terezinha Martins Goos	Duartina Terezinha Martins Goos	104
Dulce Vieira	Dulce Vieira da Luz	120
Edite Barreto Boeing	Edite Barreto Boeing	92
Eir da Luz Brognoli	Eir da Luz Brognoli	26
Elcí Irene Barbosa Marçal	Elcí Irene Barbosa Boabaid	27
Helena Maria Berenhauser	Helena Maria Berenhauser Capella	36
Iara Odila Noceti	Iara Odila Noceti Ammon	94
Ieda Maria Barbosa	Ieda Maria Barbosa	83
Irene Elci Barbosa	Irene Elci Barbosa Borba	38
Ismênia Palma Ribeiro	Ismênia Ribeiro Schneider	51
Ivanir Sônego	Ivanir Sônego	52
Janete Cherem	Janete Cherem Fonseca	28
Juvelina Felício	Juvelina Felício Fernandes	126
Ligia Moritz	Ligia Moritz Madureira	128
Luci Luz	Luci Luz	67
Maria Alba da Costa Melim	Maria Alba Melim Esmanhotto	105
Maria da Conceição Alves Rodrigues	Maria da Conceição Alves Rodrigues	85
Maria da Glória Lima	Maria da Glória Lima	40
Maria de Lourdes Brisa	Maria de Lourdes Brisa Gondin	68
Maria de Pompéia de Figueiredo e Silva	Maria de Pompéia de Figueiredo e Silva	41
Maria do Carmo Cardoso	Maria do Carmo Cardoso de Freitas	42
Maria Helena José	Maria Helena José Baptista	29
Maria Luiza Perico	Maria Luiza Perico	132
Maria Lygia Franco Cabral	Maria Lygia Cabral Leite	53
Marilda Perrone Machado	Marilda Machado Linhares	135
Marília Luiza Peruso	Marília Luiza Peruso	98
Marlene de Souza Soccas	Marlene de Souza Soccas Sazan	43
Neide Luzia Valente	Neide Luzia Valente Schüler	19
Nelsina Elizena Damo	Nelsina Elizena Damo Comel	46
Nelza Zomer Garcia	Nelza Garcia Ribeiro	18
Neusa Mund	Neusa Mund Carreirão	20
Norma Grillo Cuneo	Norma Cuneo do Amaral	31
Regina Iara Ragis	Regina Iara Ragis Dittrich	137
Regina Kuehno Mimoso	Regina Mimoso Abreu	47
Teresa Maria da Luz Busch	Teresa Maria da Luz Busch Ulian	138
Vera Ramos Moritz	Vera Ramos Moritz	114
Wanda D'Ávila dos Santos	Wanda dos Santos Laus	55
Zali Poeta Lebarbenchon	Zali Poeta Lebarbenchon da Silveira	33
Zélia Maria Gerent	Zélia Maria Gerent	73

ANEXOS



ANEXO A - Salas especializadas do Colégio Coração de Jesus



Figura 5 - Sala de Geografia, 1950.

Fonte: Relatório do ano de 1950, Colégio Coração de Jesus, (1951).



Figura 6 - Sala de Geografia, 1953.

Fonte: Relatório do ano de 1953, Colégio Coração de Jesus, (1954b).



Figura 7 - Sala de História Natural.

Fonte: Relatório do ano de 1958, Colégio Coração de Jesus, (1959).



Figura 8 - Sala de História Natural.

Fonte: Relatório do ano de 1958, Colégio Coração de Jesus, (1959).

**ANEXO B - Horários de aulas do Curso Científico, indicando o
número de aulas semanais**

COLEGIO "CORACÃO DE JESUS"
Florianópolis Sta. Catarina

H O R Á R I O
Curso: Científico 1ª série turma: única.

Disciplinas	Português	Latim Espanhol	Francês	Inglês	Matemática	Ciências Química	Hist. Geral	Hist. Br. Física	Geogr. Geral	Geogr. Br.	Desenho cartoórf.	Canto orf. Desenho	Trab. Man.	Ec. dom.	Educ. fís.	Mat. efet.	(discrim.) Relig.
2a.f.	8,20 9,10	9,20 10,10	11,20 12,10	x	7,20 8,10	10,20 11,10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5	x
3a.f.	8,20 9,10	x	x	x	11,20 12,10	x	10,20 11,10	7,20 8,10	x	x	x	x	x	x	9,20 10,10	5	x
4a.f.	x	x	11,20 12,10	7,20 8,10	10,20 11,10	9,20 10,10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	4	8,20 9,10
5a.f.	x	9,20 10,10	x	x	11,20 12,10	x	x	7,20 8,10	10,20 11,10	x	x	x	x	x	x	4	8,20 9,10
6a.f.	8,20 9,10	x	x	11,20 12,10	x	10,20 11,10	x	x	x	x	x	x	x	x	9,20 10,10	4	7,20 8,10
sáb.	x	x	x	x	x	x	8,20 9,10	7,20 8,10	9,20 10,10	x	x	10,20 11,10	x	x	x	5	x
Total aulas	3	2	2	2	4	3	2	3	2	x	x	2	x	x	2	27	3

Octavio de Lencastre
(Inspetor)

Figura 9 - Quadro de horário para o ano letivo do 1º ano científico de 1959.

Fonte: Relatório do ano de 1959, Colégio Coração de Jesus, (1960).

COLEGIO "CORACÃO DE JESUS"
Florianópolis Sta. Catarina

H O R Á R I O
Curso: Científico 2ª série turma: única.

Disciplinas	Português	Latim	Francês	Inglês	Matemática	Ciências Física	Hist. Geral	Hist. Br. Química	Geogr. Geral	Geogr. Br. Biologia	Desenho	Canto orf.	Trab. Man.	Ec. dom.	Educ. fís.	Mat. efet.	(discrim.) Relig.
2a.f.	1,20 2,10	x	x	12,20 1,10	x	x	3,20 4,10	x	x	2,20 3,10	x	x	x	x	4,20 5,10	5	x
3a.f.	x	x	7,20 8,10	x	8,20 9,10	10,20 11,10	x	11,20 12,10	x	9,20 10,10	x	x	x	x	x	5	x
4a.f.	3,20 4,10	x	x	12,20 1,10	1,20 2,10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	2,20 3,10	4	4,20
5a.f.	x	x	7,20 8,10	x	8,20 9,10	10,20 11,10	x	11,20 12,10	9,20 10,10	x	x	x	x	x	x	5	x
6a.f.	1,20 2,10	x	x	x	x	x	2,20 3,10	x	x	3,20 4,10	x	x	x	x	x	3	12,20 1,10
sáb.	x	x	x	x	8,20 9,10	x	x	9,20 10,10	7,20 8,10	x	10,20 11,10	x	x	x	x	5	x
Total aulas	3	x	2	2	4	2	2	3	2	3	2	x	x	x	2	27	2

Octavio de Lencastre

Figura 10 - Quadro de horário para o ano letivo do 2º ano científico de 1959.

Fonte: Relatório do ano de 1959, Colégio Coração de Jesus, (1960).

COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS
Florianópolis

Sta. Catarina

Curso: Científico

H. O. R. A. R. I. O

1951

3a...série

turma. Única..

Disciplinas	Português	Latim	Francês	Inglês	Matemática	Ciências- Física	Hist. Geral Química	Hist. Br.	Geogr. Geral Hist. Natural	Geogr. Br.	Desenho	Conteúdo- Filosofia	Trab. Man.	Ed. dom.	Educ. fis.	Mat. Orient.	(Higiene) Relig.
2a.f.	12,20 1,10	x	x	x	1,20 2,10	2,20 3,10	x	x	3,20 4,10	x	x	x	x	x	4,20 5,10	5	x
3a.f.	x	x	x	x	x	1,20 2,10	12,20 1,10	4,20 5,10	x	x	x	3,20 4,10	x	x	x	4	2,20 3,10
4a.f.	12,20 1,10	x	x	x	1,20 2,10	x	2,20 3,10	x	4,20 5,10	x	x	3,20 4,10	x	x	x	5	x
5a.f.	x	x	x	x	1,20 2,10	x	x	4,20 5,10	2,20 3,10	12,20 1,10	x	x	x	x	x	4	3,20 4,10
6a.f.	x	x	x	x	x	2,20 3,10	1,20 2,10	x	x	12,20 1,10	x	3,20 4,10	x	x	4,20 5,10	5	x
Sub.	8,20 9,10	x	x	x	x	x	x	7,20 8,10	x	x	9,20 10,10	10,20 11,10	x	x	x	4	11,20 12,10
Total Anual	3	x	x	x	3	3	3	3	3	2	1	4	x	x	2	27	3

Lúcia Siqueira Mendes
(Diretora)

Oscar de A. Silva
(Inspetor)

Figura 11 - Quadro de horário para o ano letivo do 3º ano científico de 1959.

Fonte: Relatório do ano de 1959, Colégio Coração de Jesus, (1960).