

ADEMIR SOARES LUCIANO JÚNIOR

**CULTURA ESCOLAR E PERFIL DISCENTE NO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFSC (1966-1973)**

FLORIANÓPOLIS – SC

2010

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO**

ADEMIR SOARES LUCIANO JÚNIOR

**CULTURA ESCOLAR E PERFIL DISCENTE NO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFSC (1966-1973)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História e Historiografia da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANÓPOLIS – SC

2010

ADEMIR SOARES LUCIANO JÚNIOR

**CULTURA ESCOLAR E PERFIL DISCENTE NO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFSC (1966-1973)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, no Curso de Mestrado em História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Banca Examinadora:

Membro: _____
Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta
UFPR – Universidade Federal do Paraná

Orientador: _____
Prof. Dr. Norberto Dallabrida
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Prof. Dr. Celso João Carminati
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Prof^a. Dr^a. Gisela Eggert-Steindel (Suplente)
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis – 2010

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ademir e Maristela, pela compreensão e pela ajuda esse tempo todo.

As minhas irmãs, Aline e Talita, sempre por perto e, diferente de mim, calmas e serenas, tentei imitá-las, em vão.

Ao meu orientador, Norberto Dallabrida, pelas sugestões sempre muito pertinentes, por me lembrar de sempre buscar a objetividade e, por fim, pela a extrema educação.

A Celso João Carminati, pelos conselhos e pelo otimismo durante o curso que muito me ajudaram.

Aos ex-alunos Arnaldo Podestá Júnior, Dirce Eli Amorim, Celso Martins da Silveira Júnior, Júlio César Silveira, Marcela Schaefer e Maria José Nunes Pires, com quem tive a oportunidade de conversar bem como todos os demais que colaboraram respondendo os questionários, pela paciência, educação e solicitude que sempre demonstraram em todos os encontros que tivemos.

Ao bolsista Rômulo Corrêa pelo ótimo trabalho.

Aos colegas Rogério Machado, Maria Clarete Borges, Juliana Topanotti, Estela Martini, Stéphanie Kreibich e Graciane Sebrão, pelo companheirismo e pela força

Aos companheiros de graduação, Ana Laura Tridapalli, Fernando Leocino e Graziela Amorim, pelas sugestões.

A Moníque Pítsica, Otávio Luiz Fernandes, Rogers Carlos Martins, Leonardo Fábio Contin da Costa e João Jutahy Castelo Campos, colegas de empresa, pela compreensão nessa fase de minha vida.

“You’re not my class, Canton, and you never will be. You’d to die first and be born again.”

James Averill (Kris Kristofferson) em “O Portal do Paraíso” (Heaven’s Gate, de Michael Cimino. EUA, 1980).

RESUMO

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado no começo da década de 1960, à época como Ginásio de Aplicação, seguindo um modelo de instituição que já havia sido planejado e implantado em outras universidades do país com o mesmo objetivo oferecer aos professores e acadêmicos das licenciaturas um campo de estágio e de experimentação pedagógica. Contudo, desde o momento em que o colégio foi implantado, o perfil social de seus discentes começou a mudar gradativamente, em parte em decorrência do exame de seleção escolar para a entrada na instituição. Os alunos pobres e oriundos do abrigo de menores de Florianópolis, que eram maioria quando a instituição foi implantada, estavam dando lugar a estudantes das camadas médias, que, não raro, eram oriundos dos colégios particulares freqüentados pela elite da cidade. O processo de elitização do Colégio de Aplicação começou a se acelerar em 1966, quando assumiu uma nova direção na instituição influenciada pela filosofia pedagógica escolanovista, o que acabou sendo admitido pela própria escola em 1970, ano em que esta implantou o ensino de 2º grau. Para perceber o resultado dessa mudança na população escolar, foram circunscritas pela pesquisa as primeiras turmas formadas pelo Colégio de Aplicação no ensino de 2º grau até o momento da extinção do exame de seleção para uma vaga na escola, ocorrido em 1973. Os alunos dessas primeiras turmas foram investigados por meio de entrevistas e questionários cujo intuito era definir seu perfil socioprofissional; para isso, o presente trabalho dialoga com os conceitos elaborados por teóricos da sociologia da educação, em específico, as considerações sobre capital cultural e capital social do sociólogo Pierre Bourdieu e sobre cultura escolar do historiador Dominic Julia. A pesquisa utilizou o pensamento desses autores franceses separadamente, primeiro interpretando a cultura escolar como um instrumento teórico para descrever tanto a cultura assimilada quanto a produzida pela escola e, por fim, o capital cultural e social para a definição do perfil socioprofissional dos discentes e de sua família. Com isso, pretende-se mostrar que a escola possui uma cultura própria, mas que esta não é construída inteiramente dentro dos limites de seus muros e nem é imposta de forma unilateral na sociedade, já que seus discentes trazem consigo uma cultura do seu ambiente de convívio social externo à instituição que não pode ser ignorado. Dessa forma, a pesquisa entende que havia no Colégio de Aplicação uma interdependência entre uma instituição de ensino que possuía uma cultura escolar pautada na vanguarda e na experimentação pedagógica e um aluno com capital cultural e social condizente para a sobrevivência desse modelo.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação. Cultura escolar. Trajetórias socioprofissionais.

ABSTRACT

The Colégio de Aplicação from the Universidade Federal de Santa Catarina (Federal University of Santa Catarina state) was created in the beginning of the 1960's, as Ginásio de Aplicação, following a model of institution that had been planned and carried out in other universities in Brazil with the same goal: offering the teachers and degree course students a field of internship and pedagogical experimentation. However, since the moment the school was founded, the social profile of its students started to change gradually, partially due to the school selection exam made with the students to get in the institution. The poor students and the ones from the city's public orphanage, who were the majority within the school's population, were being substituted by students from the middle class, who, not rarely, came from the private schools, which were made for the elite of the city. This process started to become more visible from 1966 on, when a new management team, influenced by the educational philosophy of the New School, took the control of the institution. These influences were admitted by the school itself in 1970, when the secondary school was founded. In order to observe the result of this change on the school population, the first secondary school classes formed by Colégio de Aplicação until the extinction of the school selection exam, occurred in 1973, were circumscribed by the present research. The students of these classes were investigated by means of interviews and questionnaires with the aim of defining their professional and social profiles; so, the present study dialogues with concepts created by theorists of the sociology of education, specifically, Pierre Bourdieu's concepts of social and cultural capital and the ideas of the French historian Dominique Julia on school culture. The research was based on the thoughts of these French thinkers separately, first interpreting the school culture as a theoretical instrument to describe the assimilated culture as well as the culture produced by the school, and second, the social and cultural capital in the definition of the social and professional profile of the students and their families. With this, the present study intends to show that the school has a proper culture, but this culture is not fully built within its walls and nor its imposed in an unilateral way on society, because the students bring with them a culture of their social environment external to the institution which can not be ignored. So, this research understands that there was in Colégio de Aplicação na interdependence between a teaching institution that owned a school culture based on the avant-garde and on the pedagogical experimentation and a student with an appropriate cultural and social capital to the survival of this model.

Keywords: Colégio de Aplicação. School culture. Social and professional profiles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Instalações do Colégio de Aplicação na década de 1970.....	38
Figura 2 – Chapa feminina para prefeito comunitário.....	48
Figura 3 – Posse do prefeito comunitário em 1974.....	49
Figura 4 – Jornal do Estudantes, 1973.....	53
Figura 5 – Capa do Democrata, Março de 1972.....	54
Figura 6 – Departamentos do Governo Comunitário, página 4.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avôs com a mesma escolarização.....	64
Tabela 2 – Composição Social dos Alunos.....	66
Tabela 3 – Profissão dos avôs.....	68
Tabela 4 – Escolaridade do Pai e do Avô paterno.....	69
Tabela 5 – Escolaridade da mãe e da avó materna.....	72
Tabela 6 – Profissão da Mãe.....	73
Tabela 7 – Profissão do Pai.....	75
Tabela 8 – Pai e Mãe com a mesma escolaridade.....	76
Tabela 9 – Levantamento dos alunos matriculados no 2º grau.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
CIRU	Comissão de Implantação da Reforma Universitária
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagem
ELETROSUL	Eletrosul Centrais Elétricas
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
TELESC	Telecomunicações de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. UMA CULTURA ESCOLAR LAICA, CO-EDUCATIVA E INOVADORA.....	27
1.1 Ensino de 2º grau e a permanência de uma cultura escolar de experimentação.....	30
1.2 “Os homens públicos de amanhã”: Governo Comunitário, Código de conduta e os Jornais Estudantis.....	46
2. ORIGEM E TRAJETÓRIA SOCIAL DOS (AS) EGRESSOS (AS).....	58
2.1 Origens sociais dos (as) egressos (as).....	60
2.2 Trajetórias socioprofissionais dos (as) egressos (as).....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
FONTES E BIBLIOGRAFIA.....	95
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

A família de meu pai era pobre. Filho de um operário da Ferrovia Teresa Cristina, que atravessava a cidade onde morava, Tubarão, e de uma dona-de-casa, ambos semi-alfabetizados, foi o único dos cinco irmãos a concluir o ensino superior. Formado, começou a trabalhar na Celesc (Centrais Elétricas de Santa Catarina, estatal distribuidora de energia elétrica), vindo mais tarde, a ser transferido para Florianópolis, cidade onde eu e minhas duas irmãs nascemos e crescemos. A família de minha mãe era igualmente pobre, no entanto, meus avôs maternos “avançaram” um pouco mais na trajetória escolar e possuem o antigo primário, incompleto. Como ainda era de se esperar no começo da década de 1960, minha mãe foi criada tendo o matrimônio e a maternidade como os objetivos de uma mulher.

Meu pai venceu um grande obstáculo e graduou-se, minha mãe parou de estudar no primeiro ano do antigo segundo grau para casar e ser dona-de-casa. Ambos estudaram em escolas públicas e representavam um grande avanço escolar em relação a seus pais.

Essa é uma breve narrativa, mas acredito existirem outras parecidas para alguém de minha geração, nascido na década de 1980, filho dos primeiros filhos de camadas baixas e médias que alcançaram o ensino superior. O acesso a uma universidade foi algo tão caro ao meu pai, tão determinante para sua acessão social, que este se esforçou o quanto pôde para manter eu e minhas irmãs em bons colégios particulares da cidade. Tal preocupação sempre esteve presente na minha trajetória escolar. Meu pai tinha receio do ensino público e sentiu pesar quando nos matriculou em uma escola municipal, por dificuldades financeiras. Cursei a oitava série do então primeiro grau em uma escola municipal, e esse foi o único ano em que eu e uma de minhas irmãs estudamos em uma escola pública.

Foi um período de que guardei boas lembranças, a despeito do preconceito de meu pai e meu, inclusive. Meu pai tinha origem nas camadas pobres, mas conseguiu ascender socialmente. Ele me proporcionou condições materiais a que um garoto de classe média tem

acesso, mas que, paradoxalmente, iniciava conflitos sobre valores com os quais ele não estava acostumado. No entanto, com relação à escola, tanto eu como ele tínhamos um olhar a revisitar. Ele, por confiar demais no papel formador da escola, como se isso por si só fosse o suficiente, e eu, em entender melhor o porquê do esforço que fez nesses anos, para me dar o que julgava ser a melhor educação possível. Fui perceber o “resultado” desses anos em colégios particulares quando frequentei o curso de engenharia de produção mecânica na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – o qual não concluí. Ali pude ver a homogeneidade social dos discentes, na sua maioria, oriundos das camadas médias e altas.

Já cursando história, os caminhos que me fizeram chegar às discussões sobre história da educação foram indiretos. Estava interessado em obras que discutissem o poder dos meios de comunicação, e foi pesquisando sobre esse assunto que descobri um pequeno livro do sociólogo francês Pierre Bourdieu, “Sobre a televisão”¹, que discutia a linguagem televisiva e o papel do telejornalismo; por fim, acabei me interessando mais pelo autor do que pelo assunto em si. Afinal, Bourdieu está sempre às voltas com um tema que me chama a atenção, a desigualdade social. Nesse sentido, os parágrafos acima que contam um pouco da trajetória escolar de meus avôs e meus pais, bem como a minha própria, são uma tentativa de acompanhar a abordagem desse autor. Nesse mesmo semestre em que comecei a ler o referido livro do sociólogo francês, o professor Norberto Dallabrida estava selecionando dois bolsistas de pesquisa e fui um dos escolhidos. Em pouco tempo, já estava interessado no objeto de estudo do projeto: a escolarização das elites catarinenses.

Então, surgiu a idéia de pesquisar o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, uma instituição que não estava longe da minha realidade. O colégio está ligado a minha origem social, pois morei 12 anos no Córrego Grande, bairro de classe média de Florianópolis e, geograficamente, muito próximo à universidade. Uma parte significativa de minha infância e toda minha adolescência foram vividas em uma rua, à época, majoritariamente povoada por funcionários da Celesc, Telesc (Telecomunicações de Santa Catarina, antiga estatal de telefonia), Eletrosul Centrais Elétricas S.A. (concessionária de serviços públicos de transmissão e geração de energia elétrica, com sede em Florianópolis e atuação preponderante nos Estados da região Sul e Mato Grosso do Sul) e por professores e servidores da universidade. Meu pai foi uns dos moradores que migraram para essa região quando a Celesc se estabeleceu em outro bairro das proximidades, o Itacorubi. Tenho amigos

¹ BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

de infância, vizinhos, que estudaram no Colégio de Aplicação nesse período (anos 1990) e comentavam comigo sobre a qualidade da escola.

Eu estudei no Colégio Barddal e no Colégio Energia nesse período, estabelecimentos de ensino particulares, acessíveis somente às camadas médias e altas da cidade. Esses amigos, dessas mesmas camadas, mas que, no entanto, eram alunos do Colégio de Aplicação, faziam questão de apontar as diferenças entre as instituições, sempre se referindo com orgulho sobre o colégio onde estudavam, que “os fazia pensar”. A opinião desses amigos não era a de alunos egressos, que olham com a distância do tempo para a instituição que freqüentaram, mas sim o de ainda estudantes, o que me fez levantar algumas questões que tentei abordar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)². A forma orgulhosa como estes comentavam sobre o Colégio de Aplicação é sintomática: por que um colégio que faz pensar é tido como único entre em todos na cidade? Será que é exatamente por ser único que lhes dá orgulho? Por que a filosofia pedagógica ali realizada não se difunde na rede pública, já que o modelo é considerado de excelência?

Assim, o Colégio de Aplicação se tornou objeto de estudo inicialmente com base em uma premissa, que até então julgava necessária para a pesquisa em história da educação: era uma instituição diferenciada em relação aos demais colégios públicos. Com o andamento da pesquisa, percebi que tal característica era interessante, mas que não sustentaria um trabalho somente por ser uma escola, que, por algum motivo, possuía uma natureza única. Objetivamente, essa diferença está relacionada ao fato de o Colégio de Aplicação ser uma instituição experimental e vinculada a uma universidade federal, que, como a escola, disponibiliza ensino gratuito.

O colégio foi fundado em 1961, um ano após a criação da UFSC, e o seu objetivo era servir de como campo de estágio para as licenciaturas e de experimentação pedagógica para os professores da universidade. Essas atribuições, portanto, conferiam à escola a referida “diferença” que eu procurava em relação aos demais estabelecimentos de ensino público do Estado de Santa Catarina. Nesse sentido, procurou-se discutir como essas características, que diziam mais a respeito da formação prática e teórica dos professores da UFSC, foram resignificadas como um fator distintivo na qualidade de ensino pelas camadas médias de Florianópolis. A filosofia pedagógica, a ligação com uma instituição de ensino superior e a pretensão de ser uma escola modelo são pontos, que, conscientemente ou não, ajudaram a

² LUCIANO JR. Ademir Soares. **O Colégio de Aplicação da UFSC (1970-1973): A apropriação do modelo experimental de ensino pelas “elites” de Florianópolis.** 2007. 72 p. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

criar uma escola que alcançou um padrão de qualidade em Florianópolis somente comparável às instituições privadas.

A interpretação seguia a idéia de uma instituição de ensino criada para ser exclusiva, de excelente qualidade, mas que não se restringia a alunos cujos pais possuíssem condições financeiras muito elevadas para sustentá-la. Dentro dessa premissa, era esperada uma população escolar composta majoritariamente por alunos filhos de professores e de servidores da UFSC frequentando as salas do Colégio de Aplicação desde sua implantação. Com isso, esses alunos teriam, no mesmo local de trabalho de seus pais, acesso a uma educação de qualidade e que fosse semelhante aos colégios voltados para a elite econômica da cidade, como os Colégios Catarinense ³ e Coração de Jesus ⁴. O público da escola, ainda seguindo esse pensamento, se não pertencia à elite econômica, pertenceria, portanto, a uma elite intelectual cultivada no interior da universidade. Estudando os arquivos do Colégio de Aplicação, inicialmente isto não se confirmou, pois a instituição recebeu nos seus primeiros anos ⁵ tanto alunos de famílias de baixa renda, quanto oriundos do abrigo de menores de Florianópolis ⁶. Essa situação, porém, foi mudando gradativamente, em um processo de elitização que estava adiantado no momento da implantação do segundo grau.

O período estabelecido para esse novo trabalho (1966-73) possui duas referências, uma que inicia e outra que encerra uma “era” na escola. A primeira é relativa à mudança da direção da escola realizada em 1966, com a entrada de um grupo com uma concepção pedagógica que iria mudar seus rumos, e a segunda, com o fim da seleção dos discentes por exames de admissão e o início do desligamento pedagógico-administrativo entre o Colégio de Aplicação e a UFSC, em 1973 ⁷. O exame de admissão era aplicado para alunos candidatos ao

³ Sobre o Colégio Catarinense, ver DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

⁴ Sobre o Colégio Coração de Jesus, ver GARCIA, L.C. “**Sobre Mulheres Distintas e Disciplinadas**”: Práticas escolares e relações de gênero no Ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945). Florianópolis, 2006. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 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) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

⁵ Em 1961, segundo relatório de duas ex-diretoras, o então ginásio recebeu entre 23 e 25 alunos do abrigo de menores. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano em 1973**. Florianópolis, 1974. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990. p. 07

⁶ Inaugurado no ano de 1940 pelo então Interventor Federal no Estado, Nereu Ramos, o Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina recebia jovens entre 08 e 18 anos declarados abandonados e delinquentes pelo Juizado de Menores. Apesar de ser uma instituição estatal, a administração estava sob o controle da Congregação dos Irmãos Maristas, que empregava no ensino os valores religiosos voltados ao mundo do trabalho. ACKERMANN, S.R. **Um lugar e muitas vidas: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

⁷ Embora a Lei 5.692/71 tenha extinguido os exames de admissão para o equivalente a 5ª série do 1º grau. Id. *ibid.* p.50.

1º ano do ciclo ginasial, mais tarde renomeado como 5ª série do 1º grau. Com o tempo, esse tornou-se cada vez mais elaborado, passando a ser conhecido como o “vestibularzinho”, em alusão ao seu grau de dificuldade, como lembra a ex-professora do Colégio de Aplicação Carmem Aide Hermes Silva em dissertação que cita a instituição⁸. Não era um acaso, portanto, que nesse intervalo já predominavam no Colégio de Aplicação os mesmos setores da sociedade que freqüentavam instituições privadas, situação que era confirmada pela própria instituição⁹. A escola afirmava em relatório, que, em seu início, contava com 70% de alunos do Abrigo de Menores, depois crianças não abrigadas, mas de “baixo nível social”, tendendo, na entrada da década de 1970, aos “bem nascidos”, momento que esta passou a se perceber como um “Colégio de Elite”¹⁰.

O capital econômico, portanto, não poderia ser usado exclusivamente para explicar a elitização do colégio, haja vista que era público. Dessa maneira, foi interessante o diálogo com uma teoria que lançasse seu olhar a outros “capitais” que continuariam a exercer influência no momento da seleção escolar: por isso, a pertinência no uso de conceitos como os de capital cultural e capital social, formulados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Dentro da sociologia da educação, Bourdieu utiliza tais conceitos para desmistificar o pensamento de uma escola libertadora das desigualdades sociais, que produz conhecimento neutro, e estabelece, por conseqüência, um pretense regime meritocrático, em especial, a noção de capital cultural, que o autor acredita indispensável para o entendimento da desigualdade no desempenho escolar¹¹.

Tal qual um economista, de quem toma emprestado a noção de “capital”, Bourdieu tenta objetivar e quantificar a cultura internalizada e externalizada por um indivíduo, cunhando assim a expressão capital cultural¹². O autor define o capital cultural dividindo-o em três estados: objetivado, incorporado e institucionalizado. O primeiro é relativo à posse de bens materiais (livros, obras de arte), o segundo, ao domínio da cultura legitimada (domínio da linguagem e da escrita escolar, por exemplo), e o último é referente aos certificados escolares, indispensáveis para a futura vida acadêmica e profissional. Na perspectiva do autor, o indivíduo só “acumula” a cultura que é reconhecida como dominante dentro de uma sociedade, legitimada inclusive pela fração de indivíduos dominados. A cultura legítima,

⁸ SILVA, Carmem Aide Hermes. **Análise da prática docente:** Um estudo da dinâmica de modernização pedagógica. Florianópolis, 1989, 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

⁹ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Rastreamento quanto à paisagem e cronologia.** Florianópolis, 1972.

¹⁰ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Id. *ibid.*

¹¹ BOURDIEU, Pierre. **O três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio. (Org.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.73.

segundo Bourdieu, é “a dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante”¹³. Portanto, não basta possuir livros, estes precisam ser reconhecidos como socialmente válidos, mesmo que tal julgamento só tenha respaldo no próprio arbitrário, o mesmo acontecendo tanto para a linguagem e a escrita como para os certificados escolares.

O capital social e o capital simbólico seguem como linhas auxiliares do capital cultural, refinando sua capacidade de análise. Segundo o sociólogo, o capital social é um conjunto de recursos que está ligado à posse de uma rede durável de relações (amigos, laços familiares, contatos profissionais), que devem sua eficácia à capacidade de inter-reconhecimento a algum grupo com o indivíduo¹⁴. Em outras palavras, é a capacidade do indivíduo em mobilizar para seu proveito as relações públicas e privadas. Quanto maior essa rede de relações e mais forte o laço com estas, maiores serão as chances de sucesso acadêmico e profissional¹⁵. O capital simbólico fecha a teoria do sociólogo francês como um amálgama dos três capitais anteriores (econômico, cultural e social), ou seja, indica o prestígio alcançado na sociedade ao manipular os demais capitais.

Cabe neste trabalho, porém, aprofundar a contextualização desses instrumentos teóricos para a realidade brasileira, lembrando que foram utilizados pelo autor primeiramente para explicar às desigualdades socioeconômicas em um país que faz parte do capitalismo central, no caso, a França, o que torna necessário conhecer, portanto, seus limites em relação às circunstâncias em que foi originalmente elaborado. O contexto brasileiro é diferente do francês, pois o nosso país se encontra dentro da periferia do capitalismo mundial, sofrendo com os problemas típicos dos chamados países em desenvolvimento, acrescentando a esse quadro uma desigualdade social tão explícita – mesmo para os padrões de subdesenvolvimento – que muitas vezes leva a descrição teórica a partir de Bourdieu a uma enganosa obviedade.

Na educação, a disparidade entre os dois países também é significativa, já que o modelo educacional francês se inspira no ideal republicano, oferecendo um ensino público de qualidade e de orientação laica, o que, no entanto, não inibe abertura à iniciativa privada, que é, em muitos casos, confessional¹⁶. Já o modelo brasileiro, mesmo com o advento da

¹² Id. *ibid.* p. 73.

¹³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 45.

¹⁴ BOURDIEU, Pierre. **O capital social – notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67.

¹⁵ BOURDIEU, Pierre. *Id. ibid.* p. 67-69

¹⁶ Como pode ser percebido no artigo de inspiração bourdieusiana de Monique de Saint Martin, sobre as estratégias escolares da aristocracia francesa. SAINT MARTIN, M. de. Modos de educação dos jovens

república, não conseguiu desenvolver satisfatoriamente o ensino público com a mesma qualidade e abrangência que seu correlato francês. A educação brasileira, ao longo de quase todo o século passado, estava sujeita a pressões de interesses privados e/ou religiosos, organizada quase que exclusivamente para o benefício da elite ¹⁷. Somente com a redemocratização do país, em meados da década de 1980, que o sistema de ensino brasileiro começou a ser, de fato, pensado em termos republicanos. Nesse período, em especial, com a definição de verbas governamentais específicas para a educação, aumentou-se o acesso ao ensino fundamental, tornando-o praticamente universal, mas ainda assim insuficiente para mudar o panorama de evasão escolar, como aponta Nadir Zago, em obra que aqui é usada para adaptar as considerações de Bourdieu em relação à realidade brasileira ¹⁸. Com o mesmo, propósito a obra do sociólogo francês Bernard Lahire também será discutida para revisitar a teoria bourdieusiana, pois este, como Zago, muda seu olhar do fracasso para o sucesso escolar em meios populares, importante para entender o acesso das camadas populares ao Colégio de Aplicação ¹⁹.

O caso brasileiro parece ser, ao mesmo tempo, o melhor e o pior para estabelecer um diálogo com a sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Melhor, porque não há sutileza na desigualdade brasileira, ela é perceptível na maioria de suas grandes cidades, na proximidade entre os bairros de elite e a favela. E o pior, por mais paradoxal que seja, pelo mesmo motivo, pois estabelece um limite incomum para estudo, exagera os parâmetros sociológicos, retirando assim a atenção das nuances tão caras ao autor. A idéia principal do olhar bourdieusiano se concentra em toda a desigualdade social, e em suas formas de reprodução, que não contemplem um estudo grosseiro, sem empiria, “a olho nu”, como o caso brasileiro. O capital cultural e o capital social fazem parte de um aparato teórico disposto ao estudo da conservação e da reprodução das classes sociais nas suas manifestações mais sutis.

Com a chegada das classes populares ao ensino secundário na França da década de 1960, iniciou-se um novo processo de diferenciação social e de desclassificação de diplomas, resultado de uma inflação destes. Na análise da socióloga da educação Maria Alice Nogueira

aristocratas e suas transformações. In: ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **A Escolarização das Elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 29-44.

¹⁷ GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. p. 27.

¹⁸ Neste trabalho as sociólogas da educação reúnem uma série de textos que se propõem a discutir a validade das teorias bourdieusianas no Brasil, ZAGO, Nadir. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 130.

¹⁹ LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008, 1.ed.

sobre o pensamento bourdieusiano²⁰, existe uma lógica capitalista que é obedecida pelo autor. Assim, o aumento de diplomados com ensino secundário faz com que o prestígio social – capital simbólico – transfira-se para as melhores carreiras universitárias, nas quais o diploma ainda não perdeu sua “aura” de raridade, como a autora afirma: “De acordo com Bourdieu, as diferentes esferas da vida social funcionam com uma dinâmica análoga à econômica”²¹. Complementa ainda a pesquisadora: “A idéia fundamental de Bourdieu é a de que os capitais são instrumentos de acumulação”²². Essa analogia com a acumulação capitalista, recorrente no pensamento do autor, funcionaria da seguinte maneira: as elites são as primeiras a desfrutar de bens de consumo e serviços, que, com a melhora da produção, aos poucos vão sendo oferecidos às demais camadas, mas não antes de novas diferenciações estarem previamente colocadas. Como a análise “sócio-lógica” de Bourdieu atua em todos os campos da vida social, portanto, esta se estende para a educação. Dentro da lógica educacional bourdieusiana, as novas diferenciações sociais são visíveis no momento da aquisição do diploma e em como este é re-significado no momento de sua desvalorização, devido à massificação do ensino. A sutileza, portanto, se encontra na naturalização dessa movimentação.

Os escritos de Bourdieu, no entanto, interpretam um país que figura entre os mais poderosos do capitalismo mundial, com uma desigualdade econômica menor em relação ao Brasil. Não por acaso, o autor cria essas novas categorias do mesmo conceito, os “capitais”, que pudessem diversificar o viés econômico para explicar a reprodução social das mesmas elites em seu país. Na França de Bourdieu, as diferenças socioeconômicas entre capital e interior – Paris x província – são importantes para a definição da elite que dominará os variados campos da sociedade²³. Mas Paris não é apenas a capital político-administrativa da França, é também a capital cultural e econômica, sua elite é muito mais diversificada e conta com esses três campos no mesmo local, e Bourdieu não ignora esse dado²⁴. O Brasil, no entanto, conta com uma relação “capital x interior” mais fragmentada nos Estados (alguns com uma extensão territorial maior que a própria França), e a capital federal não concentra tanto poder. Brasília é a capital administrativa onde se concentra a elite política do país; São

²⁰ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

²¹ Id. *ibid.* p. 52.

²² Id. *ibid.* p. 52.

²³ O autor enfatiza a importância do ambiente parisiense (ou de qualquer capital) na aquisição de capital cultural e social. Em um dos seus últimos trabalhos, sua autobiografia, ou, como prefere classificar, “esboço de auto-análise”, o autor narra sua origem interiorana e as dificuldades que tal condição lhe trouxe. BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

²⁴ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 99.

Paulo, por sua vez, retém a elite econômica, e o Rio de Janeiro, a elite cultural. Ao contrário da França, a elite brasileira não possui frações significativas de uma antiga elite nobiliárquica, sendo ainda subordinada culturalmente à Europa ocidental e aos Estados Unidos da América.

Bourdieu refere-se exclusivamente ao ensino público francês, mesmo existindo uma forte rede de ensino privada em seu país. É a partir da escola pública que o autor produz seus dados empíricos, envolvendo classes sociais diversas, mas que freqüentam o mesmo estabelecimento²⁵. Para a realidade brasileira, o estudo a partir de Bourdieu merece cuidados, pois um dos fatores para a teoria do autor ser bem-sucedida e coerente com a empiria que desenvolveu com a pesquisa é exatamente a qualidade do ensino público francês e seu acesso universal. Nota-se que o problema para Bourdieu não é necessariamente a qualidade da escola – embora exista essa contribuição – mas todos os mecanismos de diferenciação do alunado, o que sugere uma leitura da educação em termos de causa e consequência, ou seja, quanto maior o acesso a determinado grau de ensino, mais refinada fica a seleção escolar para o próximo. Nesse ponto, o caso brasileiro mostra seu abismo em relação ao país europeu, já que aqui o ensino público é deficitário em relação à iniciativa privada, e as camadas médias e as elites, com poucas exceções, simplesmente evitam suas salas de aula. A partir da escola pública, Bourdieu estuda um sistema de ensino inteiro, e, no Brasil, faz-se o contrário. Os pesquisadores que se inspiram no sociólogo abandonam o sistema de ensino público e estudam as “ilhas de excelência” para conseguir o mesmo efeito teórico, problema que afeta as pesquisas, mas não deixará de ser posto em questão ao longo deste trabalho. Como alerta Ana Maria F. Almeida ao analisar a obra de Bourdieu, existe aqui, muito mais do que na França, uma dicotomia entre público e privado, entre qualidade e penúria que passa por todo o ensino escolar, que precisa ser repensada, principalmente no que diz respeito à supremacia do capital econômico sobre o capital cultural na seleção escolar²⁶.

A escola seleciona sim, inevitavelmente, mas tal característica é diferente onde o acesso ao ensino é universal e com qualidade razoavelmente uniforme. A seleção escolar por meio do capital cultural predispõe isonomia de condições de acesso ao ensino, e é justamente essa isonomia, nunca alcançada pelo ensino brasileiro, que é atacada por Bourdieu em textos

²⁵ Como, por exemplo, seus artigos: “Classificação, desclassificação, reclassificação” e “As categorias do juízo professoral” para a revista “Actes de la recherche en sciences sociales” que só se tornaram possíveis pela relativa heterogeneidade da origem social dos alunos. BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 145-185.

²⁶ ALMEIDA, Ana Maria F. **A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?** In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 44.

como “A escola conservadora”²⁷, ou mesmo em “Os excluídos do interior”²⁸, um problema gerado dentro das sociedades democráticas, que Bourdieu denuncia quando olha para a escola, quando percebe, enfim, as condições iguais para os desiguais²⁹. Por mais irônico que seja, enquanto o Brasil não conhecer esse “problema da democracia” frente ao ensino, o estudo do capital cultural e da seleção discente estará relegado a guetos de excelência privados, ou, a casos raros na esfera pública, como a instituição que aqui será estudada, o Colégio de Aplicação.

Apesar dessa situação, o ensino brasileiro vem demonstrando avanços em relação à escolarização da população, sendo provável que aconteçam aqui os fenômenos que Pierre Bourdieu observou na França da década de 1960, no calor dos acontecimentos. No momento, a lógica que determina os excluídos da escola tem um alcance limitado, tanto, que Nadir Zago estuda o oposto, os incluídos, os indivíduos das camadas populares que resistiram a uma série de adversidades. A autora não percebe uma aculturação na trajetória desses estudantes em virtude do objetivo maior que é a entrada no ensino superior. As classes populares podem sim, no pensamento da socióloga da educação, construir percepções próprias de investimento escolar e de uma trajetória de ascensão social, com maior dificuldade, certamente, mas isso contradiz a teoria do sociólogo francês. Nesse sentido, os centros comunitários, a figura do irmão mais velho que rompeu uma barreira familiar em relação à escolaridade, ou a igreja, são fatores que desafiam a idéia bourdieusiana de que a consciência do destino escolar é um privilégio das camadas médias e altas³⁰. A própria idéia de que as classes populares são apenas receptoras da chamada “opinião pública” – que representa a percepção da realidade das camadas médias e altas – e que obedecem a uma cultura legitimada, deve ser repensada.

O componente econômico ainda domina a relação com a escola no Brasil, percebido na baixa taxa de conclusão do ensino fundamental³¹ e não na falta de vagas ao ensino público. Essa incapacidade na formação, por óbvio, não pode ser creditada ao capital cultural, que acaba sugerindo que esses três quartos da população excluídos chegaram à conclusão que a escola “não era para eles”³²; isso é quase uma extravagância de um país mais igualitário

²⁷ BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

²⁸ BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-228.

²⁹ BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 53.

³⁰ PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). Op. cit. p.138.

³¹ PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). Op. cit. p. 131.

³² BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217.

como a França. A noção de capital cultural é sem dúvida útil, mas atinge uma parcela ínfima da população brasileira, especificamente as camadas altas e médias, que sempre brigaram entre si para manter seus postos de comando. O uso desse conceito para explicar a seleção escolar, o fracasso ou sucesso dos estudantes brasileiros, pelo que vem sendo escrito por autoras que se debruçaram sobre a obra de Bourdieu, como Almeida e Zago, é limitado.

É dentro desses aportes teóricos, contudo, que o Colégio de Aplicação vai ser estudado, uma instituição de excelente qualidade, mas que representa o que o Estado brasileiro não oferece à maioria de seus cidadãos. Esse é um dos motivos para pesquisá-lo, pois não havia muitas escolas mantidas por órgãos públicos que possuíam a sua estrutura entre as décadas de 1960 e 1970. Por meio de algumas falas de seus diretores, foi possível pensar a desigualdade social brasileira, pois estes admitiam com naturalidade, modelos educacionais convivendo com o descaso. Falas como “[...] não se pode pensar nele apenas como mais um colégio de primeiro e segundo graus”³³ são sintomáticas quanto a isto. Esse distanciamento do colégio em relação às outras instituições públicas, sem uma crítica contundente à situação em que estas se encontravam chamam a atenção. A escola era uma instituição modelo, mas que tinha também como preocupação, contudo, sobreviver. Seria forçado, portanto, atribuir qualquer responsabilidade que não levantasse esse aspecto.

O Colégio de Aplicação não foi criado para proporcionar educação de qualidade para quem a própria instituição chamava de “bem nascidos”³⁴, apesar de isso ter se concretizado em certo momento. O objetivo inicial da universidade quando implantou o colégio, vale ressaltar, era criar um local próprio para o campo de estágio dos futuros professores, e, de experimentação pedagógica para os professores da então Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Contudo, em menos de uma década, a escola passou de uma instituição criada “por professores para professores”, preocupada com o aprimoramento pedagógico e docente, para outra, que, de alguma forma também precisou estabelecer que aluno iria frequentar suas salas.

O Colégio de Aplicação será investigado a partir da implantação do segundo grau, contudo, será aprofundado o entendimento da cultura escolar presente no colégio, tomando-se aqui como cultura escolar a conceituação elaborada pelo historiador francês Dominique Julia. O autor estabelece três elementos necessários para o entendimento do conceito de cultura escolar, que vinham sendo desenvolvidos, segundo este, na Europa a partir do século XVI.

³³ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano em 1973.** Florianópolis, 1974.

³⁴ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Rastreamento quanto à paisagem e cronologia.** Florianópolis, 1972.

Primeiramente, com um espaço escolar específico, com edifício, mobiliário e material próprios, seguido da mudança para as classes separadas, cada uma indicando um nível de progresso pedagógico. E, por fim, corpos profissionais especializados em educação, sejam estes formados em corporações ou congregações religiosas³⁵.

Estabelecidos esses três eixos que fazem a escola ser reconhecida como uma instituição, e, conseqüentemente, como uma instituição passível de possuir uma cultura própria, Julia define a cultura escolar como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos"³⁶. Porém, mesmo o historiador francês admitindo uma cultura específica para a escola, este não deixa de mencionar que isso só é possível devido às resistências e/ou permanências desta em relação ao que é produzido além dos muros da escola. Julia cita três exemplos bem definidos nesse sentido: a cultura religiosa, a cultura política e a cultura popular. Exemplificando, o autor conta que um colégio jesuíta francês não poderia, como que por milagre, aderir ao projeto republicano pós-revolução francesa, como também não poderia ignorar o ruído e a movimentação da cidade ao seu redor. A escola e a sua cultura seriam percebidas então pelas fissuras nesse muro, que é tanto imaginário quanto real.

Dessa maneira, Julia está propondo aos historiadores da educação que não vejam a escola como todo-poderosa, que existe uma distância a ser medida entre o que ambiciona a instituição em seus projetos pedagógicos, e, as resistências, as tensões e os apoios no curso de sua efetiva execução³⁷. E é exatamente nesse ponto que autor faz um diálogo crítico – e que este trabalho pretende fazer uso – com o sociólogo Pierre Bourdieu. A história das idéias pedagógicas, segundo Julia, concentrou-se demasiadamente na busca de suas origens e influências, em um ciclo interminável, ficando por demais "externalista"³⁸. Tal situação, segundo o autor, estava atrelada aos métodos e conceitos emprestados da sociologia que visavam descobrir os mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola, em uma clara alusão à teoria bourdieusiana. Mas a crítica de Julia se concentra no fato de a sociologia da educação de Bourdieu não se ater a um mecanismo prático dessa discriminação social, no caso, as disciplinas e os trabalhos escolares. As atividades escolares postas de fato em prática por alunos e professores, dentro e fora da sala de aula, seriam tão importantes quanto o

³⁵ JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação. Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas: Autores Associados, nº 1, jan/jun, 2001. p.13-15.

³⁶ Id. *ibid.* p.10.

³⁷ Id. *ibid.* p.12.

³⁸ Id. *ibid.* p.12.

próprio currículo ou o código de conduta da escola. Tal perspectiva, para Julia, seria renovadora para a historiografia da educação. Com isso direciona-se o olhar para outras fontes que não sejam os documentos oficiais da instituição, para melhor abrir o que o autor chama de “caixa preta” da escola ³⁹.

A cultura escolar, nesse sentido, não é imposta de cima para baixo pela instituição. Segundo o sociólogo francês Jean-Pierre Faguer, a experiência pedagógica terá maiores chances de sucesso se os alunos já estiverem familiarizados com esta antes mesmo de entrarem na escola ⁴⁰. Dessa maneira, cultura escolar e capital cultural estão inter-relacionados. A formação de uma cultura escolar é determinante em uma escola que se pretende exclusiva, o que pode ser percebido no livro organizado pelas pesquisadoras Ana Maria F. de Almeida e Maria Alice Nogueira, “A escolarização das Elites” ⁴¹. Nessa obra de inspiração bourdieusiana, a cultura escolar é vista como o resultado das afinidades entre o capital cultural, social e simbólico das famílias de elite ao redor do mundo e a escola. A cultura escolar de colégios de elite, antes de tudo, tem como propósito, afastar as camadas mais baixas da população de suas salas, projetando nessas a sua incompatibilidade, o “Isso não é para mim” – como citado por Bourdieu ⁴².

O êxito escolar para as camadas altas segue, segundo Bourdieu, um projeto traçado para a conservação e posterior reprodução do estatuto social ⁴³. As decisões referentes à educação dos herdeiros dessas camadas começam cedo, e seus resultados só são sentidos em longo prazo, o que reforça a percepção de naturalidade frente à cultura escolar. Mas que cultura escolar o Colégio de Aplicação construiu ao longo dos anos para conseguir operar tal seleção? É a partir dessa questão que a pesquisa pretende manter o olhar. No caso do Colégio de Aplicação, a primeira manifestação dessa construção começava ainda no exame de admissão, pois nessa fase era realizada a primeira – e principal – seleção dos discentes. A seleção escolar, efetivada a partir desses exames, é a forma mais objetiva de se relacionar a cultura escolar da instituição e o capital cultural dos pretendentes a uma vaga. Entrar na

³⁹ Id. *ibid.* p.13.

⁴⁰ FAGUER, Jean-Pierre. **Os efeitos de uma “educação total”**: um colégio jesuíta, 1960. Educ. Soc. [on line]. 1997, vol. 18, n. 58, p. 9.

⁴¹ ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **A Escolarização das Elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁴² A rigor, Bourdieu escreve “Isso não é para nós”, referindo-se, assim, a toda uma camada social, quando o aluno percebe que não tem “condições objetivas” de frequentar uma instituição. A realidade de uma trajetória escolar, segundo o autor está pautada nos desejos que cada camada possui. Uma escola de elite, portanto, é desejar o impossível. BOURDIEU, BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 47.

⁴³ Id. *ibid.* p. 53.

escola significa vencer uma barreira cultural importante imposta pela própria. Após vencer essa barreira, presume-se que o capital cultural dos discentes e a cultura escolar da escola estarão mais afinados. Esta pesquisa vai, portanto, discutir essas afinidades, especificamente nos eventos político-culturais extraclasse, incentivados pelo colégio, como o governo comunitário, o código de conduta e os jornais estudantis. Nesses três casos, podemos observar as falas e a escrita dos alunos menos subordinadas às atividades exercidas em sala de aula, dentro do que seria a idéia tanto para a discussão do conceito de capital cultural de Bourdieu, quanto de cultura escolar em Julia.

O material da imprensa florianopolitana e universitária do período, selecionados pelo próprio colégio, fornece subsídios para essa discussão. São recortes divididos em dois grupos: primeiro aqueles que destacavam as atividades em que o colégio tornava pública a sua atuação, como em solenidades de abertura de olimpíadas, eleições para o governo comunitário e a semana científica, demonstrando, assim, a preocupação com a imagem na comunidade por meio dos meios de comunicação, o que não é incomum em instituições de elite ⁴⁴. Em seguida, os que possuíam caráter oficial, como publicações das portarias da reitoria, que, entre outras decisões, convocavam a comunidade para a participação do sorteio de vagas para a escola. Além dessas publicações serão utilizados relatórios acerca do colégio produzidos pelos diretores, nos quais discutem, por exemplo, tanto a implantação do ensino secundário na escola quanto à própria continuidade da instituição.

O código de conduta, ou, mais especificamente, sua elaboração, por sua vez, também será trabalhado dentro do contexto da análise da cultura escolar e do capital cultural, pois extrapola os limites da sala de aula ao prescrever um comportamento adequado para os alunos, inclusive fora da instituição. A elaboração do código contribui para estabelecer as diferenças entre a cultura escolar do Colégio de Aplicação e a das instituições confessionais privadas às quais era comparado como referência de ensino pela sociedade florianopolitana. Um código de conduta, mesmo sendo um documento oficial, está permeado de subjetividades derivadas do campo da moral, que é central para a comparação em relação a essas instituições.

Como já citado, o objetivo do Colégio de Aplicação de Florianópolis estava relacionado ao campo de estágio e à experimentação pedagógica. Os discentes da instituição, com isso, pareciam possuir um papel secundário. Os alunos eram, como definiu o colégio em

⁴⁴ No livro organizado por Norberto Dallabrida e Celso João Carminatti, “O Tempo dos Ginásios”, as instituições de elite pesquisadas fazem uso freqüente da imprensa para adquirir capital simbólico. CARMINATTI, Celso João; DALLABRIDA, Norberto (orgs.). **O Tempo dos Ginásios: ensino secundário em Santa Catarina: (final do século XIX, meados do século XX)**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Florianópolis, SC: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

um de seus relatórios, um “elemento de trabalho experimental”⁴⁵. Essas atribuições acabaram, de certa maneira, tornando-se um diferencial de qualidade, paradoxalmente atraindo estudantes para suas salas. A caracterização do estudante que vai ingressar no colégio será definida a partir de dois fatores: sua origem e sua trajetória social, descritos nessa ordem. Tais fatores são definidos pelos indicadores profissão e escolarização, no caso da origem social, em relação aos pais e avôs dos egressos; já para a trajetória social, em relação aos próprios alunos. São definições importantes dentro da teoria bourdieusiana, pois essa relaciona o binômio profissão/escolarização a sua extensão teórica, respectivamente, o capital social e o cultural. Para o sociólogo, as chances de êxito escolar serão cada vez maiores quanto maior forem a escolaridade do pai e da mãe e o prestígio que a profissão destes alcança na sociedade⁴⁶. Para Bourdieu o capital cultural não pode ser transmitido por “procuração”, tendo o filho que trilhar desde cedo um caminho bem planejado pelos pais; a família, portanto, é decisiva para a definição da trajetória social. O *cursus*⁴⁷ passa pela escolha cuidadosa da instituição escolar, aquela em que os pais conseguem vislumbrar as maiores chances êxito acadêmico/profissional. O capital social, por sua vez, poderia ser transmitido por procuração, desde que o herdeiro tenha seguido o caminho planejado na absorção do capital cultural.

Nesse sentido, a contextualização do bairro de origem em relação à escola contribuiu para determinar a condição socioeconômica dos pais e suas estratégias de escolarização. O espaço geográfico, para Bourdieu, é mais um fator relevante para as discussões sobre capital cultural e social. De que bairros esses alunos eram originários? Que camada social habitava cada região da cidade? Quantos eram oriundos do interior do Estado, ou mesmo de outros Estados? Para elucidar essas questões, foram utilizados os próprios dados da escola sobre a origem geográfica dos alunos em conjunto com as considerações de Marcia Fantin em “Cidade Dividida”⁴⁸. A autora oferece um panorama muito próximo do recorte pretendido para a pesquisa, mostrando a rápida transformação no espaço urbano que Florianópolis vivencia desde a década de 1970, em especial o choque cultural entre “nativos” e “estrangeiros”, como classifica os dois grupos de habitantes que iriam polarizar as discussões

⁴⁵ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Problemas levantados no exercício de criatividade e soluções sugeridas**. Florianópolis, 1971.

⁴⁶ BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-46.

⁴⁷ Pierre Bourdieu usa a expressão latina *cursus* para descrever a trajetória dos sujeitos nas instituições escolares, diferenciando assim que tipo de expectativas cada aluno, família ou sociedade possuem sobre a escola. BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

⁴⁸ FANTIN, Márcia. **Cidade Dividida**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

sobre o ideal de desenvolvimento da cidade. O tema é pertinente, pois o Colégio de Aplicação está em uma região onde esse desenvolvimento foi acelerado, não só com a chegada da própria UFSC, na década de 1960, mas também com as estatais Telesc e Eletrosul, alguns anos mais tarde. Com a chegada da UFSC, os bairros vizinhos começaram a mudar o perfil socioeconômico, em decorrência da vinda de servidores e de professores de outros Estados, alguns destes mais populosos e cosmopolitas. Vale ressaltar que Fantin considera apenas dois grupos de instituições de ensino de destaque até o final de década de 1970, as “tradicionais-religiosas”⁴⁹ e as públicas⁵⁰. Para a autora, nesse período, não existia na cidade uma instituição com uma cultura laica que seguisse teorias pedagógicas alternativas e/ou liberais, passando, assim, ao largo do Colégio de Aplicação⁵¹.

A pesquisa se encerra com a discussão da trajetória social dos egressos, pois se, anteriormente, o estudo da cultura escolar e suas formas de seleção contribuíram para construir um perfil do aluno do Colégio de Aplicação, nesse último momento, o olhar está direcionado para as escolhas acadêmicas e o destino profissional, dialogando, dessa forma, com um tema caro dentro da sociologia de Bourdieu e que norteia este trabalho a reprodução de classe. Da mesma forma que o estudo da origem social, a trajetória social dos discentes foi investigada por meio de questionários e entrevistas com alunos das primeiras turmas de 2º grau da escola dentro do período proposto para o trabalho. O questionário elaborado, ANEXO A, foi repassado ao maior número possível de ex-alunos. Já as entrevistas, semi-estruturadas, ANEXO B, foram realizadas com quatro ex-alunos, buscando representantes de todas as camadas sociais relatadas em questionário – classe média alta, classe média, classe média baixa e pobre. De um universo de 151 alunos do Colégio de Aplicação cursando o 2º grau no momento em que a primeira turma de alunos se formava, foram respondidos 30 questionários, aproximadamente 20% do total possível. Com isso, este trabalho possui, além das fontes documentais do Colégio de Aplicação, uma narrativa que é influenciada pelas impressões dos ex-alunos, deixando de lado, ao menos nesse momento, a participação de professores, diretores e funcionários da administração, o que mostra apenas uma visão das várias (que são) possíveis.

⁴⁹ O Colégio Catarinense, Colégio Coração de Jesus e o Colégio Imaculada Conceição. Id.ibid. p.222.

⁵⁰ A Escola Técnica Federal e o Instituto Estadual de Educação. Id.ibid. p.222.

⁵¹ Id.ibid. p.222.

1. UMA CULTURA ESCOLAR LAICA, CO-EDUCATIVA E INOVADORA

Para uma instituição de ensino a implantação do 2º grau, na década de 1970, significa a consolidação do trabalho de diretores, professores e funcionários, afinal, sempre existem instâncias burocráticas a serem vencidas para a sua aprovação. Foi o que ocorreu com o então Ginásio de Aplicação. No ano de 1969 iniciaram-se os trâmites para a implantação deste grau de ensino entre a Diretoria do Ensino Secundário do Governo Federal, o ginásio e a comunidade universitária. Entretanto, o processo de implantação do então ciclo colegial no Ginásio de Aplicação foi contemporâneo a um período político turbulento na história do país, com grandes implicações para o sistema de ensino. A ditadura militar que governava o país desde 1964 implantou a Reforma Universitária (Lei 5.540/68)⁵² e a Lei de Diretrizes Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71)⁵³ em uma movimentação típica da política brasileira de “modernização conservadora”.⁵⁴ Uma reforma educacional feita “de cima para baixo”, sem nenhum contato com a sociedade, inclusive procurando se antecipar a esta, por receio de que surgisse uma proposta mais radical.

A primeira mudança, a que instituiu a reforma universitária, na interpretação do sociólogo da educação José Willington Germano,⁵⁵ atendeu apenas parcialmente as demandas da sociedade, mais especificamente o discurso da massificação (mas não a democratização) do ensino, tão caro as descontentes camadas médias em busca de ascensão. O governo militar cedeu às demandas dos estudantes em relação à expansão do ensino superior, no entanto, relegou parte desta tarefa a iniciativa privada. Como resultado criou-se no ensino superior duas realidades; uma rede pública de qualidade e freqüentada pelas camadas médias e altas, e, uma rede privada, que atendia as camadas mais baixas, sendo que isto era exatamente o oposto do que preconizava o governo militar na discussão da reforma.⁵⁶ Em contrapartida, as

⁵² PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em 22. set. 2009.

⁵³ PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 22. set. 2009.

⁵⁴ A “modernização conservadora” é um conceito contraditório em seus termos, mas eficiente ao retratar as estratégias das elites dirigentes, foi elaborado pelo sociólogo americano Barrington Moore para designar as mudanças político-econômicas que não procuram alterar o estatuto social vigente. MOORE JR., Barrington. *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*. Hardmondsworth: Penguin, 1966.

⁵⁵ GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

⁵⁶ Id. *ibid.* p. 144.

universidades públicas incorporaram “a ideologia da segurança nacional”,⁵⁷ de grande importância para a manutenção do regime, este que iria recrudescer ainda mais com o AI-5, instituído quinze dias depois da Lei 5540/68.⁵⁸

Era dentro deste ambiente político-educacional que o ciclo colegial do Ginásio de Aplicação estava sendo implantado. A reforma universitária influenciou a aprovação do ciclo colegial devido à ligação pedagógico-administrativa entre o Ginásio de Aplicação e a universidade, houve inclusive uma discussão de competência nesse sentido, sobre qual instituição estaria autorizada a aprová-lo, se a reitoria da UFSC, ou, a então Diretoria do Ensino Secundário do MEC, representada pela Seccional de Florianópolis. Em ofício de 30 de outubro de 1969 para a Inspectora Seccional Maria da Glória de Castro B. de Oliveira, o diretor do Ginásio de Aplicação, o Diretor Édio Chagas, questiona:

Senhora Inspectora Seccional

Pelo presente, venho acusar o recebimento do vosso ofício nº 1059/69 em que solicita uma série de elementos a fim de completar o processo de autorização para funcionamento do 2º ciclo do Colégio de Aplicação da Universidade de Santa Catarina.

Encontrando certas dificuldades em atender a referida solicitação e, com a finalidade de esclarecer uma dúvida há muito levantada, tomamos a liberdade de junto a Reitoria, fazer uma consulta ao Diretor do Ensino Secundário no MEC.

Tendo em vista a resposta dessa consulta, entendemos que a autorização para funcionamento do 2º ciclo cabe, unicamente a Universidade, havendo porém, “a necessidade de reconhecimento do curso, nos termos do art.16, por parte do órgão competente, para que os certificados expedidos possam produzir efeito legal.”⁵⁹.

Duas semanas antes do ofício acima ser redigido, o ginásio já dava como certa a validade da aprovação do ensino secundário pela comunidade universitária, mais especificamente pela Comissão de Implantação da Reforma Universitária (CIRU), como pode ser percebido em relatório enviado a esta última, sobre a situação da escola:

Com a informação de Vossa Magnificência, de que para o ano 1970, podemos dar início ao funcionamento do 2º Ciclo, [...] outros objetivos poderão ser acrescentados as nossas pretensões a fim de cada vez mais possamos atender as exigências da nossa sociedade: [...] Enquadrarmo-nos

⁵⁷ Conceito criado pela ditadura para legitimar as ações do regime, na área da educação, explica Germano, “reveste-se assim de um comunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo o terrorismo cultural.” Id. ibid. p. 105.

⁵⁸ Id. ibid. p. 133.

⁵⁹ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Senhora Inspectora Seccional. Florianópolis, 1969.

na nova estrutura da Universidade, iniciando as modificações no ensino médio tão exigidas pela reforma universitária⁶⁰.

Assim, como Édio Chagas havia defendido, no final de 1969, com parecer⁶¹ favorável do conselho universitário, o Reitor da UFSC, o professor João David Ferreira Lima, aprovou o então segundo ciclo do Ginásio de Aplicação.⁶² Com isso, em menos de dez anos desde sua implantação, o ginásio da UFSC possuía o ensino secundário completo. Neste momento estava aberta a possibilidade para os alunos que já estavam cursando o segundo ciclo ginásial continuarem na escola e prestarem o exame vestibular, o que não deixa de ser simbólico para uma instituição que está no interior de uma universidade federal. A relação entre escola e aluno iria mudar, agora que a formação do educando teria realmente um *cursus*, enfim, um resultado verificável. Neste sentido os professores da então Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSC,⁶³ em carta, já relatavam ao diretor do Ginásio de Aplicação esta reivindicação:

[...] A segunda dificuldade é a que diz respeito ao nosso trabalho no Ginásio de Aplicação, que, pela falta de 2º ciclo, oferece uma descontinuidade no acompanhamento dos nossos alunos até a Universidade, e desta forma, não nos permite avaliar os resultados de nosso método de trabalho. Assim sendo, o que tentamos demonstrar é a premente necessidade do funcionamento, para 1969, do 2º ciclo secundário, anexo à Faculdade⁶⁴.

Como pode se perceber pela citação acima, a demanda por um ciclo colegial no então ginásio também era uma demanda da universidade, sendo que esta se prontificou a garantir o funcionamento da escola ignorando outras instâncias burocráticas do governo federal. Um novo período, portanto, estava se abrindo para o então Ginásio de Aplicação, sua importância e reputação iriam crescer com o ensino secundário. Com base nessas movimentações, este capítulo discutirá a cultura escolar do período de transição entre o “Ginásio” e “Colégio” de Aplicação, começando pela mudança, em 1966, do grupo docente que dirigia a escola, até o fim do exame de seleção escolar em 1973.

⁶⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Divisão de Serviços Gerais. **Comissão de Implantação da Reforma Universitária**. Florianópolis, 1969.

⁶¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Reitoria. **Parecer**. Florianópolis, 1969.

⁶² RESOLUÇÃO Nº 034/69. Florianópolis, 30 dez.1969.

⁶³ Cadeira que administrava e orientava ginásio, o diretor do Ginásio de Aplicação inclusive, deveria ser oriundo do seu corpo docente, em observância ao Decreto-Lei nº 9053/46. Com o Decreto nº 64.824 de 15 de julho de 1969 que implantou a Reforma Universitária na UFSC, a escola passou a ser subordinada a Direção do Centro de Ciências da Educação com seus professores titulares lotados no Departamento de Métodos e Ensino. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990. p. 4-5.

⁶⁴ SENHOR DIRETOR. Florianópolis, 1968.

1.1. ENSINO DE 2º GRAU E A PERMANÊNCIA DE UMA CULTURA ESCOLAR DE EXPERIMENTAÇÃO

Partindo da reivindicação dos professores da UFSC que orientavam os acadêmicos/estagiários, era importante planejar a trajetória do aluno dentro da escola, desde as primeiras séries até o acesso ao ensino universitário, uma ponderação que está muito mais voltada para a qualidade da formação dos acadêmicos da referida instituição de ensino superior, do que para com os alunos propriamente ditos. Ao fazer um breve comentário sobre a matriz curricular que seria implantada para o ciclo colegial, o diretor do Colégio de Aplicação evidenciava, naquele momento, as prioridades da instituição:

Neste quadro apresentamos as matérias que irão compor o currículo do ciclo colegial. Foi elaborado de modo a atender o espírito da Reforma Universitária, inicialmente, no que se refere ao “Vestibular Único”. A inclusão de Sociologia e Psicologia foi feita no sentido de permitir a prática de alunos-mestres dos Cursos de Pedagogia e Filosofia, até então, sem essa possibilidade⁶⁵.

Os dois pontos levantados (a preocupação com o concurso vestibular, seguido pela presença como “disciplina-escolar”⁶⁶ da psicologia e da sociologia), relacionavam-se com a cultura escolar do colégio, caracterizada nesse momento pela experimentação pedagógica e pelo campo de estágio acadêmico. O ensino das duas disciplinas, como o diretor coloca, remete apenas ao papel de campo de estágio, atendendo a uma demanda da academia e não da escola, sem levar em consideração os possíveis benefícios ou prejuízos aos discentes. Contudo, fornecer estágio aos acadêmicos também era uma das atribuições do Ginásio de Aplicação frente à comunidade universitária, como consta no regimento da então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras: “Art. 294 – A Faculdade manterá um Colégio de Aplicação destinado à prática de ensino aos alunos dos cursos de Licenciatura, Orientação Educativa, na forma da lei”⁶⁷.

⁶⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Divisão de Serviços Gerais. Op. cit.

⁶⁶ Na concepção de Antonio Veiga-Neto a disciplina escolar como disciplina-saber pode ser entendida como uma unidade cognitiva, uma forma compartimentalizada do saber escolar, que, dentro da teoria foucaultiana difere da disciplina que incide diretamente no corpo dos estudantes (disciplina-corpo). VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 55-60.

⁶⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Regimento**. Florianópolis, 1967. p. 61.

O vestibular único era uma preocupação imediata do Ginásio de Aplicação em relação à Reforma Universitária, pois seu texto estipula um concurso idêntico para o ingresso a todos os cursos superiores. No texto da Lei 5540, ficava definido ainda que o concurso iria abranger “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar esse nível de complexidade”⁶⁸. Com isso, privilegiou-se o ensino secundário propedêutico em detrimento do ensino profissionalizante, este último previsto na Lei 5692, mas abandonado tanto no ensino público quanto no privado⁶⁹. Nos primeiros anos que marcaram a transição do ciclo colegial para o 2º grau, era possível perceber o desconforto que essa proposta suscitava. Em tom alarmista, a coluna de Adolfo Zigelli no “*Jornal de Santa Catarina*” relata o “drama” vivido pelos alunos dos colégios mais restritos da cidade:

A decantada e louvada reforma de ensino que instituiu o curso profissionalizante esqueceu-se da outra faixa, eminentemente acadêmica, e que se destina a preparar alunos para a universidade. Como conseqüência, os dois mais prestigiosos estabelecimentos de ensino particular da capital – e também os mais caros – encaminham seus alunos ao curso profissionalizante, sem prepará-los para o vestibular. O aluno desses dois colégios (Catarinense e Coração de Jesus) que deseja continuar seus estudos superiores, é obrigado a apelar para os cursinhos, cuja proliferação a reforma pretendia evitar. [...] O Colégio de Aplicação, por seu turno, que efetivamente tem conseguido excelente taxa de aprovação dos seus alunos no vestibular, está ameaçado de encerrar as suas atividades⁷⁰.

Em que pesem os interesses de uma coluna política, a afirmação era muito mais uma preocupação com o surgimento dos cursinhos pré-vestibulares do que com o ensino secundário profissionalizante. Para o autor da coluna, o Colégio de Aplicação fazia parte de uma das poucas instituições de ensino de qualidade, e que estavam, com isso, ameaçadas por esta “nova realidade”. A preocupação com o ensino profissionalizante, de fato, existiu, mas apenas como uma forma de levantar questões sobre o futuro do colégio. No mesmo ano em que a Lei 5692 foi implantada, o colégio já fazia suas reflexões: “Alterar objetivos ou metas do Colégio de Aplicação com relação aos alunos (não encaminhá-los apenas para a

⁶⁸ Art. 21. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 5540, de 28 de Novembro de 1968**. Op. cit.

⁶⁹ Segundo Gonçalves e Pimenta a rejeição ao ensino profissionalizante foi imediata, tanto pelo seu custo, com o qual a rede privada e a pública não queriam arcar, quanto pelos interesses em questão, pois a clientela da rede privada estava interessada no acesso ao ensino superior e o parque industrial brasileiro precisava de mão-de-obra barata e não de técnicos qualificados – e mais custosos –. GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. Op. cit. p. 51.

⁷⁰ JSC. Ponto por Ponto. **Reforma em crise**. Florianópolis, 20. set.1974.

Universidade porque assim, deveria ser denominado C.P.V)”⁷¹. Outra proposta que surgiu nesse ano sugeria o oposto: “[...] Objetivo – Colégio prioritário – encaminhar para a Universidade – não para a atividade profissional imediata”⁷². O debate estava, assim, centrado entre o receio de transformar o colégio em uma instituição com 2º grau profissionalizante, algo fora dos objetivos para o qual foi criado, e o cursinho pré-vestibular, que causava igual estranheza. No entanto, reforçou-se, justamente, a função de curso preparatório para o exame vestibular. Transformar o colégio em cursinho era alvo da desconfiança da direção, mas entre as duas opções (propedêutico ou profissionalizante), escolheu-se a primeira, pois era a que melhor mantinha a função de escola laboratório.

Logo em 1972, no entanto, contrariando toda a movimentação do fim da década de 1960 para a aprovação do ciclo colegial, a existência da escola estava sendo questionada, não pelas reformas de ensino do período em questão, mas pelo próprio Departamento de Métodos e Ensino. Responsável pela supervisão e funcionamento da escola, o departamento tinha dúvidas a respeito da necessidade de um colégio para campo de estágio, função principal da instituição e que vinha sendo desempenhada desde sua implantação, em 1961. Em relatório encaminhado ao diretor do Departamento de Métodos de Ensino, no qual defendia o funcionamento da escola, o então diretor do Colégio de Aplicação, Marçal Melo Filho procura refutar os pontos levantados para o fechamento do colégio, assim divididos:

- 1) Quanto ao fechamento do Colégio de Aplicação:
 - a) Por questões orçamentárias [...] improvável por quanto a despesas decorrente não chega a constituir entrave ao funcionamento da UFSC.
 - b) Porque outras universidades já adotaram tal medida em decorrência do permitido legal que aconselha o estágio prático em escolas da comunidade. [...] altamente viável, não porque outras universidades tomaram a medida, mas pelo elemento legal que permitiu aqueles fechamentos.
 - c) Porque já cumpriu a sua finalidade didático-pedagógica junto à comunidade [...] eliminamos também esta hipótese, pois no momento vivemos uma verdadeira revolução no ensino secundário e tudo está por fazer.
 - d) Porque está decadente. [...] hipótese também recusada. Discutiremos a razão em outra oportunidade, neste documento.⁷³

Nas respostas, Mello Filho reconhece que oferecer campo de estágio não era mais razão suficiente para manter o colégio funcionando, contudo, o diretor não indica o texto legal

⁷¹ A sigla “C.P.V” provavelmente significa Cursinho Pré-Vestibular. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Problemas levantados no exercício de criatividade e soluções sugeridas**. Florianópolis, 1971.

⁷² COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Rastreamento quanto à paisagem e cronologia**. Florianópolis, 1972.

⁷³ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Sra. Chefe do Departamento de Métodos de Ensino**. Florianópolis, 06. set. 1972.

que sustenta essa afirmação. O Ginásio de Aplicação foi implantado em cumprimento ao Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que obrigava as Faculdades de Filosofia a manter um Ginásio de Aplicação para as licenciaturas.⁷⁴ A partir da Lei 5540, que instituiu a reforma universitária, essa estrutura deixou de existir, e o colégio passou a estar subordinado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, criado com a reforma universitária. Tal mudança no ensino superior possibilitou um eventual fechamento desse tipo de instituição, haja vista que, em toda a redação da Lei 5540, não está prevista a obrigatoriedade das universidades em manter um Colégio de Aplicação.

Com isso, o diretor preocupa-se mais em demonstrar a viabilidade econômica e a importância didático-pedagógica da instituição para a universidade. Nesse sentido a implantação do ensino de 2º grau era vista, ao mesmo tempo, como motivo e solução de uma suposta decadência do colégio. Segundo o relato acima, havia novos desafios que o colégio deveria enfrentar, e o recém implantado ensino secundário era o principal deles. A afirmação de decadência, segundo a escola, estava ligada à adaptação a esse novo momento, em preparar a instituição ao concurso vestibular. Escrito em 1972, ano em que a primeira turma de alunos do colégio iria participar do concurso, o relatório utiliza o vestibular como um dos argumentos para a manutenção da instituição dentro da comunidade universitária:

Por isso é nossa intenção buscar as causas; por nós julgadas verdadeiras, que teriam provocado essa falsa idéia de decadência.

[...] Em 1970 criava-se o Colégio de Aplicação, isto é, adicionava-se ao antigo ginásio, o curso colegial. Com a criação desse curso decorreu uma preocupação – O VESTIBULAR. Como assegurar aos nossos alunos sucesso no exame vestibular? Surgiu então a idéia de ampliação do CURRÍCULO. Os alunos teriam todas as disciplinas do exame vestibular, até a última série do colegial. Mas apenas em um período de trabalho não comportaria a carga horária. Optou-se então pelo regime de tempo integral. Era preciso conseguir condições à execução da experiência. Quem de nós não faria o mesmo? O regime de tempo integral estendeu-se também ao ginásio, porém, em escala menor⁷⁵.

O vestibular estava, com isso, sendo assimilado à proposta educacional de uma escola que se considerava de vanguarda. O próprio Colégio de Aplicação estava contando com as reformas de ensino para recuperar o prestígio que considerava perdido e que, afinal, resultou neste relatório: “[...] temos agora a lei federal nº 5692, que poderá, novamente, nos

⁷⁴ DECRETO LEI nº 9.053, de 12 de março de 1946. **Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 12 de março de 1946. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77811>. Acesso em 31.jan.2010.

⁷⁵ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Sra. Chefe do Departamento de Métodos de Ensino.** Op. cit.

colocar na vanguarda do ensino catarinense, desde que nos proponhamos a tal”⁷⁶. A escola encarava, com isso, uma nova realidade decorrente da implantação do ensino secundário: seus métodos agora seriam submetidos, por meio de seus alunos, a um processo seletivo para o ensino superior. O concurso vestibular poderia não estar em conformidade com a cultura escolar caracterizada pela experimentação do Colégio de Aplicação. Por outro lado, isso estava longe de ser um problema, pois dos 30 alunos da primeira turma de 3º ano, 23 passaram no vestibular⁷⁷. O Colégio de Aplicação fazia parte da universidade, tendo tanto sua metodologia quanto o currículo, nesse período em questão, planejados por professores vinculados a esta, uma situação, porém, que se manteria por pouco tempo após a implantação do 2º grau. O ano de 1973 foi o último em que o Colégio de Aplicação contou com os professores do Centro de Ciências da Educação em seus quadros. A partir de então, “Iniciou-se um processo de dissociação do Colégio de Aplicação com a realidade do Centro de Ciências da Educação”⁷⁸.

Aliar, para o ensino de segundo grau, qualidade com preparação para o ensino superior era uma preocupação da direção, no entanto, a proposta principal da escola era propiciar educação que surtiria efeito em longo prazo na vida egressa dos estudantes, como lembra o diretor Marçal Mello Filho, que, ao se dirigir aos alunos do Colégio de Aplicação, explica:

Veja bem, prezado aluno, que tudo isso vale mais do que o simples objetivo de preparar candidatos a exames vestibulares. Estamos convencidos que nossa preparação representa nada mais nada menos de que um sub-produto (embora valioso) do nosso trabalho, que pretende ter um alcance muito mais longo do que um simples cursinho⁷⁹.

Este é um dos discursos definidores da cultura escolar de um colégio onde as camadas médias e altas estudam, o que interpreta a educação como um processo de aculturação em longo prazo. Colégios de elite não formam seus alunos para passar no concurso vestibular, que é apenas uma etapa na vida escolar, preparam para ultrapassar todos os desafios que a vida acadêmica e sócio-profissional possam trazer. Há, inclusive, certo desprezo na fala do

⁷⁶ Id. *ibid.*

⁷⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação. Departamento de Métodos de Ensino. Colégio de Aplicação. **3º Colegial**. Florianópolis, 1973.

⁷⁸ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990. p.5.

⁷⁹ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano de 1973**. Florianópolis, 1974.

diretor, quando este usa a expressão “um simples cursinho”, mesmo que este consiga fazer um aluno passar no vestibular, não o prepararia para a vida. O vestibular, nessa perspectiva, já se encontra dentro do horizonte de expectativas tanto da instituição quanto dos discentes. O diretor reafirma esta postura em relatório do ano seguinte, explicando os objetivos do colégio com a educação e com seus alunos:

O Colégio de Aplicação foi criado em 1961 para oferecer maior quantidade possível de contribuições no sentido de aperfeiçoamento do ensino médio brasileiro. Temos a obrigação de criar, experimentar e divulgar nossos métodos e nossas técnicas de ensino. De procurar oferecer aos nossos alunos efetiva oportunidade de verdadeira educação, para que sejam homens de seu tempo, de seu país e de seu mundo ⁸⁰.

Não importava apenas a qualidade do ensino, era necessário para a instituição ser protagonista dentro do sistema de ensino do Estado de Santa Catarina (e mesmo do Brasil), o que não é incomum para um colégio que se considerava diferenciado. Em Santa Catarina, tal postura foi visível anteriormente somente em instituições privadas de ensino secundário que atendiam a um público intencionalmente restrito pelo viés econômico ⁸¹. O diretor, ao mesmo tempo que defendia a instituição, mostrando uma cultura escolar que primava pela inovação, também acabava “convencendo” os pais que buscavam para seus filhos a melhor escola, a “verdadeira educação”. A escolha criteriosa de uma instituição de ensino, segundo Bourdieu, é uma característica de classe, pois somente as camadas mais privilegiadas, com grandes volumes de capital cultural, social e econômico a reproduzir, conseguem fazê-la ⁸².

O autor, em suas considerações sobre o papel da escola, tinha como fonte para a pesquisa alunos da quinta série, mais suscetíveis a essa influência familiar, ou, como coloca: “[...] quando a ação homogeneizante da escola e do meio escolar não se exerceu por muito tempo” ⁸³. Seguindo esse pensamento, o ingresso no 2º grau e no ensino superior, portanto, é o resultado de escolhas precoces na vida de um herdeiro das camadas altas e da elite. No

⁸⁰ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano em 1973**. Florianópolis, 1974.

⁸¹ Nesse sentido, o livro organizado por Dallabrida e Carminati, “O tempo dos ginásios”, é fonte de comparação no contexto catarinense, pois discute todas as instituições de ensino secundário destinadas à elite até a metade do século XX. DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (orgs.). Op. cit.

⁸² Bourdieu discute essas estratégias familiares de acúmulo e reprodução de capital cultural tendo como veículo a escola. BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Op. cit. p. 39-64. Michel Pinçon e Monique Pinçon aplicam as considerações do sociólogo francês em “A infância dos chefes”, no qual podemos ver estas estratégias em um colégio de elite. PINÇON, Michel; PINÇON- CHARLOT, Monique. A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-28.

⁸³ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p.44

contexto brasileiro, tal estratégia em que “as cartas são jogadas muito cedo”⁸⁴ pelos pais pode ser aplicada até a classe média, uma fração social minoritária em todo o país e em Santa Catarina à época da implantação do 2º grau no Colégio de Aplicação. Neste sentido, o sociólogo da educação Wilson M. de Almeida alerta para a recorrente confusão entre os pesquisadores brasileiros, que confundem a classe média com as camadas altas e a elite, estas ainda mais reduzidas⁸⁵.

Desde sua implantação, o colégio tinha como objetivo servir de campo de estágio e experimentação pedagógica, uma verdadeira escola-laboratório. Ao longo do tempo, a qualidade de ensino do colégio passou a servir como principal argumento de defesa da instituição, como o relatório de Mello Filho demonstrou. Essa nova direção que o colégio toma, no entanto, acaba influenciando a seleção do alunado. Nos seus primeiros anos, o então Ginásio de Aplicação contou com alunos egressos do abrigo de menores e de baixa renda, ainda que também contasse com uma parcela pequena de filhos de professores e funcionários da UFSC⁸⁶. O exame de admissão, contudo, foi se modificando ao longo do tempo, ficando mais rígido, e com isso, eliminando a maioria dos alunos pertencentes às camadas mais empobrecidas, como Carmem Aide explica:

Inúmeras outras contradições fizeram-se presentes nesta época na escola, pois, a par da igualdade e da democracia que estão embutidos nos princípios escolanovistas que nortearam a prática pedagógica e a organização da escola, persistiu o critério de seleção de alunos por prova de conhecimentos gerais, cada vez mais sofisticada e elaborada. Este “vestibularzinho”, como era denominado por alguns professores, selecionava alunos que constituíam uma elite intelectual que, saindo-se sempre bem nos vestibulares, conferia à escola a fama de “melhor colégio de Florianópolis, ou mesmo de Santa Catarina”⁸⁷.

Uma das razões que pode ter atraído de forma mais intensa a classe média para o Colégio de Aplicação foi a mudança no quadro diretor da instituição. Desde sua inauguração existia na escola uma disputa pelo controle dos métodos de ensino. Esse embate se dava entre os professores mais “tradicionais” e os de tendência “escolanovista” (estes últimos dentro ainda de uma vertente deweyana), uma disputa que penderia para os “escolanovistas” a partir

⁸⁴ BOURDIEU, Pierre. Op cit. p.52.

⁸⁵ ALMEIDA, W. Mesquita de. **Que elite é essa de que tanto se fala?** – Sobre o uso indiscriminado do termo a partir dos alunos das universidades públicas. In: 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2006. <http://WWW.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. acesso em 20. nov. 2009.

⁸⁶ ANDRADE, M. C. B. A Cultura Escolar no Colégio de Aplicação/UFSC na década de 1960. LUCIANO JR. Ademir Soares. Op. cit. p. 25.

⁸⁷ SILVA, Carmem Aide Hermes. Op. cit. p. 58.

de 1966, quando estes assumem a direção do colégio, onde ficam até 1973⁸⁸. Foi durante esse intervalo que o Colégio de Aplicação teve oficialmente estabelecidos seus objetivos:

“Servir de escola laboratório onde serão realizadas experiências didático-pedagógicas cujos resultados deverão reverter à comunidade, além de prestar-se a campo de estágio aos alunos da Universidade Federal de Santa Catarina que se habilitarem ao exercício do Magistério”⁸⁹.

Até então, sua função era determinada pelo Decreto-Lei nº 9.053. Agora, presente no estatuto da UFSC, era reforçado o dever do colégio na experimentação pedagógica. Em 1968, é relatado um intercâmbio com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir de então, o Ginásio de Aplicação da UFSC entra em uma nova fase, agora sob a influência dominante do escolanovismo:

Sob a Direção de Édio Chagas (1966), em 1967, por uma semana, esteve reunida com professores do Ginásio de Aplicação a Professora-Mestra, da UFRGS, Margot Ott, participante ativa no Colégio de Aplicação, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Suas palestras apresentavam novas técnicas e para uma melhor assimilação foram destacados cinco professores para irem a Porto Alegre, durante um mês cada um, para estágio de aprimoramento didático-pedagógico. Após seu retorno, em 1968, baseados em uma pesquisa realizada, movimentando a comunidade, verificaram-se suas qualidades e manifestações de criatividade, comunicação e responsabilidade.⁹⁰

Introduzido no Brasil na década de 1920, o objetivo do método escolanovista era formar indivíduos com discernimento próprio, para que estivessem sempre preparados para as mudanças no transcorrer de suas vidas, com capacidade para reinventar seu próprio conhecimento, em resumo, um método que consistia em “aprender a aprender”⁹¹. A escola não preparava para a vida, fazia parte desta. Neste sentido, a condição de escola experimental – que já existia com o grupo docente mais tradicional na direção – e que estava no interior de uma universidade, encontrava um discurso coerente.

Ao citar a comunidade nos seus objetivos, o Ginásio de Aplicação também expõe a influência deweyana de sua nova direção. Dewey formulou um sistema “escola-comunidade” em que esta última parte serve como um microcosmo do mundo: a vida acontecia na esfera local, portanto, era a partir dela que deveria ser pensada a educação. Dessa maneira, na concepção do pedagogo americano, quanto mais descentralizado um sistema ensino, mais ele

⁸⁸ SILVA, Carmem Aide Hermes. Op. cit. p. 44-48.

⁸⁹ ESTATUTO DA UFSC. Apud COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990. p. 08.

⁹⁰ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990. p. 08.

⁹¹ GIORGI, Cristiano Di. **Escola Nova**. São Paulo. Editora Ática, 1986. p. 16.

seria democrático, pois para problemas locais, deveria haver soluções locais ⁹². A noção de comunidade para o Ginásio de Aplicação ganharia ainda mais um significado, não sendo apenas outro ambiente exterior à escola com os quais os alunos entravam em contato direto. Assim, como a família, o bairro e a cidade, a própria UFSC era percebida como uma comunidade à parte, com a qual a escola se comunicava intensamente. A universidade era, por si só, um atrativo para os alunos, especialmente na percepção dos que ingressaram a partir do 2º grau, como Luciana Santaella Malaguti, que explica sua decisão de estudar no Aplicação: “Era um dos melhores ensinamentos oferecidos na cidade, também pela proximidade com o ambiente da universidade” ⁹³.



Figura 1 – Instalações do Colégio de Aplicação na década de 1970.
Ao fundo a antiga Faculdade Filosofia Ciências e Letras de Santa Catarina.

Fonte: Acervo do ex-aluno Celso Martins da Silveira Júnior

O ambiente que cercava a escola e a sua metodologia eram tão ou mais importantes quanto os conteúdos. Gaspar Henrique Stemmer, aluno da primeira turma formada no 2º grau lembra “[...] do professor de biologia que era aluno de medicina e nos levou ao laboratório de

⁹² Id. ibid. p. 16.

⁹³ MALAGUTI, Luciana Santaella. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Junior. 03.nov.2009

anatomia da UFSC (abrimos e examinamos os cadáveres)”⁹⁴. A proximidade com o ambiente universitário e o uso de sua estrutura de ensino superior trazia vantagens em relação às demais instituições de ensino secundário da cidade, no entanto, chama ainda mais a atenção a forma aparentemente descompromissada e casual com que o ex-aluno se refere à iniciativa do professor de biologia. A estrutura da universidade favorecia esse tipo de educação, a sala de aula e o próprio colégio, portanto, não eram os limites em relação ao ensino. A necessidade de um volume considerável de recursos para que essa experiência pedagógica fosse proveitosa, segundo Cristiano Di Giorgi, era uma das mais duras críticas feitas ao método escolanovista. No caso do Colégio de Aplicação, tais recursos eram provenientes da universidade, sendo que a maior contribuição material era mesmo estar dentro do seu *campus*, podendo fazer uso constante de seus laboratórios e instalações. Nesse sentido, a descrição do autor é categórica ao indicar onde o escolanovismo poderia ser aplicado:

[...] seus métodos exigem uma escola cara, com materiais de pesquisa, poucos alunos por classe etc. Quem tem isso evidentemente, são as escolas de elite. Estas podem aplicar os métodos de forma produtiva. Ao mesmo tempo o desprezo pelos conteúdos atinge muito pouco os membros das elites, uma vez que eles têm muito maior facilidade de obtê-los em casa. Já nas escolas de ensino popular, os métodos da Escola Nova, quando foram aplicados, o foram de forma incompleta ou contraditória, o que costumava ser desastroso.⁹⁵

A crítica a esse método de ensino se assemelha à realizada por Bourdieu em relação ao sistema educacional francês na década de 1960, a saber:

A cultura de elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe⁹⁶.

O sociólogo inverteu o papel da escola, de instituição libertadora para conservadora das desigualdades sociais⁹⁷. No entanto, essa inversão no olhar dentro do contexto educacional brasileiro revelou-se ainda mais dura. Bourdieu estudou, durante a década de 1960, as desigualdades sociais em um sistema de ensino que tinha conseguido oferecer vagas

⁹⁴ STEMMER, Gaspar Henrique. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Junior. 24.out.2009.

⁹⁵ GIORGI, Cristiano Di. Op. cit. p. 48.

⁹⁶ Id. *ibid.* p.55.

⁹⁷ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. (1998). p. 39-64.

a todos os seus cidadãos. Com isso, somente no decorrer da vida escolar que o processo de exclusão pautado no capital cultural tinha início. O sistema de ensino público brasileiro, no entanto, estava longe de atuar dessa maneira. À época da implantação do colegial/2º grau no Colégio de Aplicação, mais de um terço dos jovens brasileiros em idade para freqüentar o ensino secundário eram analfabetos. Nesse mesmo período, apenas 6,3% do total de matrículas no Brasil foram efetuadas para o ensino secundário, número que evidencia, portanto, a grande estratificação socioeconômica até a chegada ao nível secundário de escolaridade ⁹⁸.

O Colégio de Aplicação, à época da implantação do 2º grau era um caso atípico, possuía uma boa estrutura, bons professores e era público, no entanto, seus alunos eram, em sua maioria, pertencentes às mesmas camadas médias que estudavam nos melhores colégios privados da cidade. Porém, como o colégio da UFSC estava acessível a todas as classes por exame de seleção, o capital cultural tinha um peso diferenciado. Ao utilizar a estrutura física, administrativa e docente da UFSC, o Colégio de Aplicação estava apto a empregar os métodos escolanovistas dentro das exigências arroladas por Di Giorgi. Vale lembrar que, além dos professores titulares do colégio, os quais eram também professores da universidade, havia os jovens professores-estagiários provenientes das licenciaturas. Esses estagiários eram supervisionados tanto pelo titular da disciplina no colégio quanto pelo professor da sua graduação. As aulas com os professores-estagiários também contribuíam para uma “renovação” constante dentro da sala de aula, como coloca Dirce Eli Amorim:

Muito mais dinâmicos, mais abertos [...] E colocavam esse ânimo na gente. Eu costumo pensar que eles colocavam essa sementinha na gente. E com isso a gente tinha conhecimento e respaldo pra cobrar do professor e muitos deles aceitavam... e outros não. ⁹⁹

No ano de 1972, os professores estavam divididos em três categorias: bolsistas (26), contratados (6) e os do Departamento de Métodos e Ensino (9). A primeira categoria pode ser entendida como a que pertencia o professor-estagiário, haja vista que é a única categoria em que este poderia estar:

⁹⁸ CASTRO, Maria Helena G. de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, Tendências e Perspectivas**. Brasília, INEP. 1998. p. 14. SILVA, N.V & HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, vol. 43, n. 3, 2000 [www.scielo.br/scielo.php]. ZAGO, Nadir. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 130-131.

⁹⁹ GARCIA, Dirce Eli Amorim. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 01 dez.2009.

O professor bolsista: Não tem vínculo empregatício. Pode ser considerado como um profissional que se aperfeiçoa em estágio remunerado. Recebe, no final do estágio, diploma comprovando o seu aproveitamento.¹⁰⁰

O professor contratado, da forma como é descrito, é um profissional formado, mas diferentemente do professor do Departamento de Métodos e Ensino, não pertencia aos quadros da UFSC. Assim, a forma de entrada desse professor na escola, pelo material encontrado nessa pesquisa, era imprecisa:

Portador de Curso Superior da matéria específica, sendo que o Professor é selecionado entre os que saíram melhor no Curso. Nas outras matérias são convidados professores através de outros contratos¹⁰¹.

Apesar da lembrança positiva de ex-alunos como Stemmer e Amorim, a questão do estágio estava sendo discutida. Após a mudança de direção que estabeleceu os novos objetivos para o Colégio de Aplicação, e principalmente após a implantação do 2º grau, o campo de estágio não era mais a principal razão da existência da escola. O diretor Marçal Mello Filho via como um problema a mudança constante de professores-estagiários para a qualidade de ensino da instituição:

Concebeu-se a idéia de criar como elemento de estímulo ao estágio obrigatório dos cursos de licenciatura, um estágio remunerado, por um ano, prorrogável por mais um, no Colégio de Aplicação. A idéia pegou e hoje a quase totalidade das aulas encontram-se nas mãos dos estagiários. Dos 40 professores que atuam no Colégio, 25 são estagiários. Estes embora dedicados, responsáveis e bem intencionados possuem pouca experiência ou melhor, têm sua primeira experiência de magistério no Aplicação. O que torna ainda mais grave os resultados dessa experiência é que esse corpo de professores é, anualmente, renovado. Todos os anos tem-se um contingente de professores temporários a debutar no Colégio de Aplicação e quando chegam a impregnar-se dos comportamentos adequados ao professor, já estão de malas prontas para sair porque na porta está outro grupo para entrar. Como manter uma continuidade de trabalho com essa renovação constante¹⁰².

A afirmação do diretor demonstra que o período que se estende de 1966 a 1973 foi realmente de mudanças na instituição. Ainda como Ginásio de Aplicação a implantação do ensino secundário foi defendida para melhorar o acompanhamento do trabalho dos

¹⁰⁰ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório do colégio de aplicação referente ao ano letivo de 1971.** Florianópolis, 1972.

¹⁰¹ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Personagens e Normas.** Florianópolis, 1972.

estagiários, argumento do relatório de 1968, escrito pelos responsáveis pela então Cadeira de Didática Geral e Especial. Pouco tempo depois, no entanto, o 2º grau deixa de ser visto como uma extensão para os acadêmicos da UFSC e passa a ser, este mesmo, uma das razões para a manutenção da escola. O conceito do colégio havia crescido na cidade, a par de suas características de escola-laboratório, era agora lembrado não só por sua qualidade, mas também por uma cultura escolar diferenciada em relação aos colégios confessionais, tidos como os melhores de Florianópolis até então. A ex-aluna Marcela Schaefer relembra que uma das motivações era a possibilidade de ingressar em uma instituição que oferecia a co-educação:

Então tinha essa de sair do Colégio Catarinense e ir pro Colégio de Aplicação. Ainda mais tinha atração por ser um Colégio de ensino misto. E isso era uma coisa importante. O Coração era de meninas e o Catarinense de meninos. Daí surge um Colégio de excelente nível que é misto.¹⁰³

Em comparação com os colégios confessionais, existia logicamente uma diferença na filosofia pedagógica, começando pela co-educação e uma tendência à laicidade de fato. Todos os alunos entrevistados e todos os que responderam aos questionários são sucintos ao falar em ensino religioso, minimizando sua importância, ou mesmo nem se lembrando de aulas com esse assunto em específico. O colégio, da mesma forma, indica pouca movimentação nesse sentido: “[...] não há manifesta preocupação com credos. Em geral os professores apresentam formação religiosa (neutralidade)”¹⁰⁴. Quando era levantada a questão do ensino religioso a postura da escola tendia ao ecumenismo e a um distanciamento crítico, tentando evitar o proselitismo em uma disciplina escolar:

S.10 RELIGIOSO:

- 1 – Acabar com a comunhão pascal e realizar com a participação de toda a comunidade um culto ecumênico
- 2 – Possibilitar oportunidades de vivência de valores religiosos.
- 3 – Propiciar um atendimento religioso para os alunos
- 4 – Encontros para debater temas de formação (liberdade de comparecimento)
- 5 – Na cadeira de Educação Moral e Cívica, entrevistas com determinadas pessoas para verificar o objetivo das religiões¹⁰⁵.

¹⁰² COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Sra. Chefe do Departamento de Métodos de Ensino**. Op. cit.

¹⁰³ SCHAEFER, Marcela Brighelli. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 10 dez.2009, p.17

¹⁰⁴ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Rastreamento quanto à paisagem e cronologia**. Florianópolis, 1972.

¹⁰⁵ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Metas para 1971**. Florianópolis, 1971.

Mas tais características não seriam suficientes para que as camadas médias e altas escolhessem (ou permitissem) que seus filhos estudassem no Colégio da UFSC, pois a qualidade era o elemento principal nessa escolha. O escolanovismo que estava sendo implantado em um colégio, caracterizado por possuir uma cultura escolar que favorecia a experimentação, ajudou a aumentar esta percepção de qualidade. Neste sentido, havia um documento deste período que ligava os métodos da Escola Nova ao Colégio de Aplicação, chamado de “planejamento geral”. Redigido em 1967, durante o período de intercâmbio com o Colégio de Aplicação da UFRGS, esse documento era uma espécie de linha ideológica que o grupo que estava à frente do colégio procurava seguir. Neste documento de caráter interdisciplinar estavam relacionados os tópicos a serem trabalhados com os estudantes acerca da comunidade. Como esferas concêntricas partindo sempre de dentro (mais próximo e mais simples) para fora (mais distante e complexo) esse método de ensino visava estimular, como definido no intercâmbio, “[...] o desenvolvimento de criatividade, de comunicabilidade e de responsabilidade, através de uma aprendizagem baseada na ação, na experiência de vida e no pensamento reflexivo”¹⁰⁶. O primeiro e mais importante desses círculos para a escola era o relativo à comunidade local, no caso, a cidade de Florianópolis:

I – características da comunidade local:

1 – Paternalismo 2 – **Ensino primário deficiente** 3 – **Influência crescente da universidade** 4 – **Classe média inferior (funcionalismo – predominante)** 5 – Influência militar 7 – Influência política 8 – **Desinteresse da família pela educação** 9 – **a falta de ambiente cultural e educativa** (sic) 10 – Resistência ao elemento de fora em alguns setores 11- Monopolismo 12 – Falta de perseverança e iniciativa 13 – Dependência 14 – Acomodação 15 – Tradicionalismo 16 – Crítica negativa 17 – Comercio negativo 18 – Ligação pronunciada com centros maiores 19 – Oportunidades turísticas 20 – natureza privilegiada.¹⁰⁷ [grifo meu]

O documento é um registro do olhar de uma escola emitindo juízo sobre o seu próprio tempo e espaço de atuação. À maneira de Dewey, primeiro eram privilegiados os problemas locais. Assim, os tópicos em negrito revelam a idéia de uma cidade cuja população, de maneira geral era formada pela classe média baixa, de pouco capital econômico e cultural. Uma cidade que contava com ensino primário deficiente, fato destacado já de início (segundo tópico), pois era de onde, mais tarde, seus alunos viriam. Se esse documento realmente pautou

¹⁰⁶ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990. p. 08.

¹⁰⁷ PLANEJAMENTO GERAL DO GINÁSIO DE APLICAÇÃO PARA 1967. Integração do aluno na sua comunidade. Florianópolis, 1967. p.1.

a atividade docente, havia nele fortes críticas à sociedade florianopolitana, vista como tradicionalista, provinciana e acomodada frente às oportunidades turísticas de uma cidade com natureza privilegiada.

A cultura escolar escolanovista é uma construção das camadas médias e altas sobre a educação, e adotar seus métodos atrairia um capital cultural condizente, o que acabou acontecendo na seqüência. No exame de admissão aplicado em 1968, ANEXO D, para o então 1º ano do 2º ciclo ginásial, por exemplo, a temática da prova remetia ao espaço geográfico da cidade de Florianópolis, sua economia e cultura, passando de forma análoga para questões envolvendo Santa Catarina e, por fim, o país. O mesmo texto que era entregue aos candidatos a uma vaga no ginásio servia a todas as disciplinas previstas no currículo do 2º ciclo, desde a interpretação de texto em si, a sua análise gramatical até proposições matemáticas. A narrativa do texto segue um fictício candidato (Carlinhos) a uma vaga no Ginásio de Aplicação. O estudante sai com seu pai (de automóvel) do bairro Capoeiras, na parte continental de Florianópolis, até o Ginásio de Aplicação. Já na parte insular, há uma indicação da ponte Hercílio Luz, bem como das ruas e avenidas que constam do trajeto. A ponte serve tanto como base para questões de cálculo matemático quanto para a discussão de quem foi o homem que a batizou e que cargo ocupava:

[...] 2. Conversando com seu pai, nosso futuro ginásiano soube que nossa ponte mede aproximadamente 825 metros. Se nós fôssemos dividi-la em 15 partes, quanto mediria cada parte?

[...] 3. Logo na saída da ponte, na cidade, encontramos uma pracinha. Você é capaz de responder: [...] De quem é a estátua ali colocada? [...] Que cargo ocupou esta pessoa em Santa Catarina?¹⁰⁸

O colégio estava experimentando essa nova técnica de ensino, e estava também ciente do perfil socioeconômico dos estudantes da cidade que se candidatariam a uma de suas vagas. A continuidade do exame de admissão, mesmo após o fim de sua exigência legal, refletia tal pensamento¹⁰⁹. O estudante que vai fazer o exame trazido de carro pelo pai possui um capital simbólico que remete a uma condição social privilegiada, mesmo que seja inconsciente por parte da escola. O exame de 1967, ANEXO C, por sua vez, propunha aos candidatos como temática para a resolução da prova escrever um jornal e perguntava:

¹⁰⁸ QUERIDO ALUNO. Florianópolis, 1968.

¹⁰⁹ A Lei 5.692/71 agrupou o ensino primário com o ginásial, formando o 1º grau e, por conseqüência, eliminando o exame de admissão, o que só ocorreria no ginásio em 1973.

“Se você não leu ainda, deve ter visto algum jornal em casa. Existem jornais para adultos como: ‘O ESTADO’ ‘A GAZETA’. Existem jornais especiais para crianças.” Se você nunca viu um jornalzinho não tem importância, porque agora vai ficar conhecendo um e ainda ficará sabendo muita coisa interessante sobre.¹¹⁰

Como a ex-professora Carmem Aide relatou, os exames para a entrada na escola estavam ficando cada vez mais elaborados, resultando em um aluno com um capital cultural mais elevado. Esse estudante deveria estar, portanto, preparado para a cultura escolar de experimentação do Colégio de Aplicação, que no intervalo aqui visto, tendia para os princípios do escolanovismo. O colégio estava cada vez mais comprometido em aprimorar sua qualidade de ensino, mais por sobrevivência institucional do que por um hipotético retorno para a comunidade florianopolitana, como tinha sido oficializado em seus objetivos. Da mesma forma, a implantação do ensino de 2º grau no Colégio de Aplicação serviu para consolidar os rumos que a instituição vinha tomando desde a mudança no quadro dirigente, em 1966. Esse compromisso ganha mais força tendo em vista o novo desafio que era o exame vestibular. No entanto, como a própria escola alerta, a seleção para o ensino superior não deveria pautar a metodologia de ensino. O receio com o advento dos cursinhos pré-vestibulares na primeira metade da década de 1970 (e que aparece em relatórios do colégio) estava apenas em seu início em Florianópolis. Para o Colégio de Aplicação (ou para qualquer outra instituição de elite), o vestibular deveria ser visto como uma etapa pela qual seus alunos não deveriam ter qualquer estranhamento ou preparação específica, a confiança na qualidade de ensino em todo o *cursus* deveria ser suficiente.

A preparação para a vida acadêmica e profissional em todo o país, no período em questão, ainda era um investimento caro e de longo prazo. Assim, a existência de uma instituição pública e de qualidade, como o Colégio de Aplicação, atraiu mais a atenção das camadas médias do que qualquer outra na cidade, pois estas já estavam dispostas e preparadas para tal investimento na educação de seus filhos. O comprometimento das famílias, nesse sentido, foi fundamental para a escola manter tanto as suas propostas pedagógicas de vanguarda como a necessidade crescente de demonstrar qualidade dentro da comunidade universitária. A cultura escolar experimental do colégio era, por fim, uma variação da cultura escolar de elite.

¹¹⁰ VOCÊ já leu um jornal? Florianópolis, 1967.

1.2. “OS HOMENS PÚBLICOS DE AMANHÃ”: GOVERNO COMUNITÁRIO, CÓDIGO DE CONDUTA E OS JORNAIS ESTUDANTIS

A cultura escolar do Colégio de Aplicação estava pautada pela experimentação pedagógica. Como resultado dessa cultura, no intervalo que começa em 1966 e se estende até 1973, ano do último exame de seleção, os métodos da Escola Nova passam a influenciar a instituição. Dentro do mesmo período, a ditadura militar que governava o país modificou as leis do ensino brasileiro para que este atendesse melhor o seu projeto político, institucionalizando, inclusive, seu aparato repressor. Mas como Dominic Julia descreveu ¹¹¹, a cultura escolar não se modifica com certa facilidade, o muro que separa a escola do mundo exterior diminui a velocidade das mudanças e, nesse caso, diminuiu a velocidade das mudanças projetadas por um regime autoritário. Iniciativas extraclasse de cunho democrático continuaram acontecendo, mesmo durante esse período, considerado o mais repressor da ditadura, três em especial: a emulação de eleições diretas para a escolha de um representante dos discentes na escola, a composição de uma legislatura e de uma imprensa estudantis, atividades em que os estudantes estavam sob orientação da escola, mas que só eram possíveis devido ao acúmulo de capital cultural incorporado anterior à chegada ao Colégio de Aplicação. Dessa maneira, ao concentrar a atenção nessas três manifestações que colocavam os alunos como protagonistas é possível, além de perceber uma parte importante do capital cultural, completar a descrição sobre a cultura escolar do colégio da UFSC.

Criado em 1967, congregando todos os alunos do colégio, o Governo Comunitário tinha caráter socio-cultural, como afirma Carmem Aide ¹¹², e possuía ainda uma estrutura administrativa parecida com um município, composta por prefeito e vice-prefeito, que eram eleitos por voto secreto e universal para um período de dois anos ¹¹³. De acordo com o Colégio de Aplicação, o Governo Comunitário estava vinculado à “Coordenadoria de Atividades Extraclasse”, um órgão ligado ao “Setor Pedagógico” e que era responsável pelas:

[...] atividades dos alunos fora de sala de aula. [...] Governo Comunitário, organização de estudantes com a finalidades de

¹¹¹ JULIA, Dominique. Op. cit. p. 12.

¹¹² SILVA, Carmem Aide Hermes. Op. cit. p. 56.

¹¹³ Id. ibid. p.56. No entanto, o jornal “*O Estado*”, em reportagem sobre as eleições para “presidente” do Governo Comunitário, afirma que o mandato era de apenas um ano, o que parece estar correto, porém, o jornal erra ao confundir o cargo em disputa, pois não era “presidente”, mas sim prefeito. Contudo, o erro pode ser até mesmo uma provocação ao período de exceção. O ESTADO. **Em pleito acirrado Aplicação elege seu novo governo.** Florianópolis, 11 nov.1972.

desenvolver o espírito criativo, a responsabilidade e a organicidade através de promoções dos seus diversos departamentos.¹¹⁴

O governo era dividido em departamentos: Social, Cultural, Publicitário e Esportivo, ocupados por alunos nomeados pelo prefeito ¹¹⁵. Havia também dois representantes escolhidos por cada turma para constituir uma simulação de Câmara de Vereadores ¹¹⁶. Os representantes eram escolhidos pelo voto, que era obrigatório a todos os estudantes, porém, de acordo com a Comissão Organizadora das Eleições do Governo Comunitário, eram elegíveis apenas alunos que cumprissem dois requisitos: primeiro, estarem freqüentando as então 3ª e 4ª séries ginasiais e 1º colegial ¹¹⁷; e segundo, o histórico (escolar) dos pretendentes, que não poderiam estar em débito com recuperações, até a data do início das inscrições ¹¹⁸. O alunocandidato, portanto, precisava ser um membro do corpo discente considerado exemplar pela escola quanto ao desempenho escolar. A candidatura podia ser o simples anúncio de uma chapa em que dois estudantes iriam concorrer aos cargos de prefeito e vice-prefeito, como no ano de 1972 ¹¹⁹, ou por meio de chapas/partidos que indicavam seus representantes, como ocorreu nas eleições de 1973: “Com duas chapas concorrendo ao pleito: do Partido Opositor do Colégio de Aplicação – POCA – [...] do Partido Renovador do Governo – PREGO – [...]” ¹²⁰.

¹¹⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Educação. Departamento de Métodos de Ensino. Colégio de Aplicação. **Relatório**. Florianópolis, 04. Ago. 1972.

¹¹⁵ JORNAL DOS ESTUDANTES. **Veja como nós somos**. Florianópolis, 03 nov. 1973.

¹¹⁶ JORNAL DOS ESTUDANTES. **Aqui, Colégio de Aplicação**. Florianópolis, 1973.

¹¹⁷ Apesar da nomenclatura neste período já ter sido modificada para primeiro e segundo graus, em algumas fontes ainda é possível encontrar o uso da nomenclatura pré-reforma.

¹¹⁸ AQUI, Colégio de Aplicação. Edital das eleições do Governo Comunitário. Florianópolis, 1974.

¹¹⁹ Inclusive com uma chapa feminina, que foi derrotada no pleito. O ESTADO. Op. cit. 11. nov. 1972.

¹²⁰ COLÉGIO de Aplicação elege seu prefeito em eleição direta. Florianópolis, 1973.



Figura 2 – Chapa feminina para prefeito comunitário.

Fonte: O ESTADO. **Em pleito acirrado Aplicação elege o seu governo.** Florianópolis, 11.nov. 1972

A vida desses partidos não se estendia para além das eleições, mas o Governo Comunitário, segundo a autora, tinha atuação significativa na organização, ou mesmo na coordenação em conjunto com os professores, de atividades na escola¹²¹. A entrevista com o candidato, e posteriormente vencedor do pleito a prefeito em 1973, resume quais eram essas atividades e o alcance do grêmio estudantil dentro da escola:

Segundo o candidato do POCA Renato Vieira “o governo comunitário beneficia os alunos e a democracia é bem melhor pra representar os interesses de cada um”. Se ganharmos, tentaremos realizar tudo aquilo que foi reivindicado pelos alunos, ou seja, tudo o que foi relacionado numa folha que passou pelas salas de aula, principalmente o que mais se aprecia como esportes, festas juninas, etc.

Sintetizadas e expostas ao público as reivindicações foram as seguintes: oportunidade de integração através de promoções sociais, esportivas e culturais e ainda a organização de um conjunto musical, funcionamento do setor fotográfico, maior participação dos alunos nos diversos departamentos e uma urna ou setor para receber sugestões de alunos.¹²²

O Governo Comunitário estava de acordo com os princípios escolanovistas do aprendizado pela prática, afinal, de acordo com essa filosofia pedagógica, conhecer os métodos tinha preferência sobre os conteúdos. O aprender a fazer democracia por meio do Governo Comunitário era simbólico para o período, pois o país experimentava o

¹²¹ SILVA, Carmem Aide Hermes. Op.cit. p. 57.

recrudescimento da ditadura militar, no entanto, era um exercício superficial. Não havia a possibilidade de um aprofundamento do processo democrático, ou mesmo a possibilidade de participar das decisões importantes tomadas dentro da escola ¹²³.

Embora até o momento seja quase inexistente a influência do Prefeito com relação aos professores e diretoria diz o diretor que no ano que vem procurar-se-á também apresentar certos problemas da direção para reconsideração do governo comunitário e inclusive houve por parte do deputado Francisco Grillo o convite ao Presidente da Câmara para uma visita a Brasília no intuito de verificar o funcionamento da câmara federal ¹²⁴.



Figura 3 – Posse do prefeito comunitário em 1974.

Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação.

¹²² COLÉGIO de Aplicação elege seu prefeito em eleição direta. Florianópolis, 1973.

¹²³ SILVA, Carmem Aide Hermes. Op. cit. p. 57.

¹²⁴ COLÉGIO de Aplicação elege seu prefeito em eleição direta. Florianópolis, 1974.

O Governo Comunitário era um veículo para os estudantes se acostumarem com a vida pública, para emular relações sociais que podem vir a se concretizar em um futuro próximo. Não por acaso, a presença de um deputado federal para servir-lhes de exemplo mostra que o capital social que o colégio quer que seus alunos cultivem é o que está representado em cargos de destaque na esfera pública. O membro do poder legislativo estava presente pra mostrar-lhes que a posição que alcançou poderia ser também uma possibilidade concreta em suas vidas:

Com o aproximar-se da data das eleições intensificou-se a campanha de ambos os partidos, culminando com o comício do dia 02-10, com a presença do ilustre Deputado Francisco Grillo, que deixou o Colégio satisfeito por ali estarem sendo **formados os homens públicos de amanhã**¹²⁵. [grifo meu]

As trajetórias escolares estão pautadas nos desejos e possibilidades objetivas que cada camada social possui. A escola contribui para criar ou não expectativas quanto ao próprio êxito escolar. Em uma escola de elite, vislumbrar a carreira pública, portanto, não é desejar o impossível, é antes um comportamento esperado, quando não estimulado.

O Colégio de Aplicação desenvolve um projeto de Educação Política destinado a preparar os seus alunos para o exercício da cidadania, despertando neles o interesse pelos assuntos comunitários e pela política. Em pleito direto – voto secreto e universal – elegeram-se o Prefeito e seu Vice¹²⁶.

O Governo Comunitário tinha como missão “despertar”, como colocado acima, os alunos para a vida pública. O verbo usado diz muito da expectativa da instituição para com os alunos, que não é “introduzir, ou “ensinar”, sobre a vida pública, mas sim “despertar” algo que já está latente. Uma pedagogia “para despertar”, define Bourdieu, que funcionaria somente nos indivíduos das classes mais privilegiadas¹²⁷. Este ambiente democrático que funcionava dentro da escola se chocava diretamente com o método de seleção discente do período.

As fontes sobre o Governo Comunitário, estudadas com base em reportagens da imprensa florianopolitana e de jornais estudantis editados no Colégio de Aplicação, destacam exclusivamente o período de eleições, o que pode dar a falsa impressão de superficialidade.

¹²⁵ JORNAL DOS ESTUDANTES. **Aqui, Colégio de Aplicação**. Florianópolis, 1973.

¹²⁶ DEMOCRACIA, o prefeito mais jovem do Brasil tem apenas 12 anos. Florianópolis, 1974.

¹²⁷ BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 53.

No entanto como coloca Silva ¹²⁸, o ato de votar e ser votado era mesmo o principal objetivo de uma iniciativa como a do Governo Comunitário, justificado inclusive pelo período em questão, pois “brincava-se de eleições no período mais negro da ditadura militar no Brasil” ¹²⁹. A participação do Governo Comunitário no momento da elaboração de questões pedagogicamente importantes para a escola tinha no máximo um caráter consultivo, como pode ser visto na elaboração do Código de Conduta.

No ano de 1971, é formada uma “Comissão de Pesquisa e Elaboração do Código de Conduta” (COPECOP) do Colégio de Aplicação. Essa comissão era formada por um grupo que deveria seguir os seguintes critérios:

Pessoas ligadas à Direção[...] Pessoas pertencentes ao Centro de Educação[...] Pessoas que estivessem relacionados diretamente aos alunos [...] Alunos que aceitaram as normas do Colégio [...] Alunos que não aceitam as normas do colégio ¹³⁰.

Percebe-se que a participação dos alunos vai além da simples representatividade. Alunos que não concordam com as normas do colégio também possuíam voz nessa comissão. Redigido por uma aluna (presidente da comissão, inclusive), o relatório segue uma linha de racionalidade laica democrática, não abrindo espaço para nenhuma fundamentação de cunho religioso. A comissão reitera, ainda, seu estranhamento quanto ao fato de o Colégio de Aplicação estar redigindo um código de conduta:

Códigos anteriores haviam sido feitos, porém não tinham sido aproveitados, talvez por não estarem coerentes com as normas básicas e objetivo do Colégio de Aplicação. Problemas surgiram que nos obrigaram a sentir a necessidade de um código, e foi no mandato da prefeita Mariza Goulart que esta idéia materializou-se através de uma comissão que seria responsável pela elaboração do chamado código de conduta do Colégio de Aplicação. Talvez esta denominação seja um tanto perturbadora pela sua altivez, porém é a única cabível, pois tratando-se o colégio de uma sociedade, nada mais lógico do que regras de comportamento, a fim de que a mesma possa subsistir ¹³¹.

O relatório da comissão é uma interpretação de uma enquete com os alunos do colégio, cujas opiniões foram escamoteadas em quatro pontos básicos: liberdade,

¹²⁸ Id. *ibid.* p.57

¹²⁹ Id. *ibid.* p. 57.

¹³⁰ RELATÓRIO das Atividades da COPECOP. Florianópolis, dez.1971.

¹³¹ Id. *ibid.*

responsabilidade, codificação e punição ¹³². A enquete revelou o ponto de vista dos alunos, e, o mais importante, era reconhecida pela instituição. Apesar de propor certas rupturas em relação às normas até então vigentes como a entrada e saída de sala durante a aula, em outros casos, como uso de uniforme, reiterou-as:

É a comunidade escolar bastante valorizada, sendo o uniforme de total aceitação, com as alegações de que o mesmo proporciona o nivelamento social e disciplina o modo de vestir. Acham ainda viável a suspensão do mesmo, um dia na semana e nas excursões. O controle do seu uso deve ser feito pela escola. [...] Dispensam o uso do guarda pó para os professores. [...] A maioria é a favor de procedimentos punitivos por parte da escola. [...] Acham que o colégio deve ser liberal com relação ao fumo. [...] A maioria achou que em 1971 o colégio quanto a liberdade foi moderado. Ainda quanto a liberdade, 49,8% acha que os alunos se tornariam mais responsáveis se puderam sair ou entrar, assistir ou não as aulas quando bem entenderem ¹³³.

A demanda por disciplina não era apenas por parte da escola na busca de ordem. Os alunos também passam a ambicioná-la no momento em que, mesmo de uma forma limitada, possuem o poder de construir a norma. Não se estabelece, ao menos nos registros da escola, uma disciplina que “recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” ¹³⁴. A ex-aluna Marcela Schaefer, compara, inclusive, a disciplina diretamente com a cultura escolar inovadora do Colégio de Aplicação, estabelecendo com isso uma diferença com outro colégio conceituado na cidade, o Coração de Jesus:

Quando a gente estudou lá o que a gente sentia era que o colégio em relação a outras experiências no próprio Coração de Jesus, é que eles respeitavam muito os alunos. E tinha técnicas modernas de ensino, inovadoras, isso é que o fazia o Colégio ser diferente. O conceito de hierarquia era diferente. Ela existia sem dúvida nenhuma. Existia muito respeito por parte dos alunos, professores e direção. Mas, essa forma de hierarquia era exercida de forma diferente. Era baseada no respeito da conversa ¹³⁵.

O diálogo e o respeito, como coloca a ex-aluna, são as palavras usadas pra definir a relação entre a escola e os alunos, no entanto, dentro dos limites em que “aprender fazendo” era visto como positivo pela direção. Apesar de constar em registro a consideração das

¹³² Id. *ibid.*

¹³³ Id. *ibid.*

¹³⁴ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 151.

¹³⁵ SCHAFFER, Marcela Brighelli. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. 10 dez. 2009.

sugestões da comissão ¹³⁶, o colégio ignorou-as, prevalecendo apenas os artigos redigidos pela direção ¹³⁷. O método de controle disciplinar em relação aos discentes era próximo ao que a escola utilizava para promover o Governo Comunitário; emulava situações decisórias, em uma grande atividade extraclasse que, entretanto, necessitava da aprovação da direção do colégio, uma liberalidade tutelada, em último caso.

Com os jornais editados pelos alunos, seguia-se o mesmo princípio de tutela. De forma correlata ao Governo Comunitário, os jornais estudantis produzidos na escola também reforçam a necessidade de um capital cultural elevado para fazer parte de uma instituição como o Colégio de Aplicação. Algumas das citações aqui utilizadas sobre o Governo Comunitário são do “*Jornal dos Estudantes*”, que repercutia os comícios, o processo eleitoral, entrevistava os candidatos e mais tarde, os prefeitos eleitos.



Figura 4 – Jornal do Estudantes, 1973.

Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação

¹³⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Educação. Departamento de Métodos de Ensino. Colégio de Aplicação. **Comunicação nº 1**. Florianópolis, 14. abr. 1972.

¹³⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Educação. Colégio de Aplicação. Governo Comunitário. **Código de Conduta**, Florianópolis.

Se o Governo Comunitário era uma tentativa de emular o poder público, os jornais que surgiam na escola, por sua vez, se inspiravam na grande imprensa. Nesse sentido, a qualidade de sua diagramação e do papel utilizado era a mesma dos jornais de grande circulação na cidade, como “*O Estado*”. O “*Jornal dos Estudantes*” recebia o incentivo e a orientação da professora de português, como o próprio jornal indica:

O jornal do Colégio de Aplicação é uma iniciativa dos alunos do 2º ginasial, que sentindo a necessidade de um veículo de integração e comunicação entre o educando deste estabelecimento, criaram um jornal. A idéia surgiu durante uma aula de português e incentivos da professora Tanira Piacentini [...] ¹³⁸

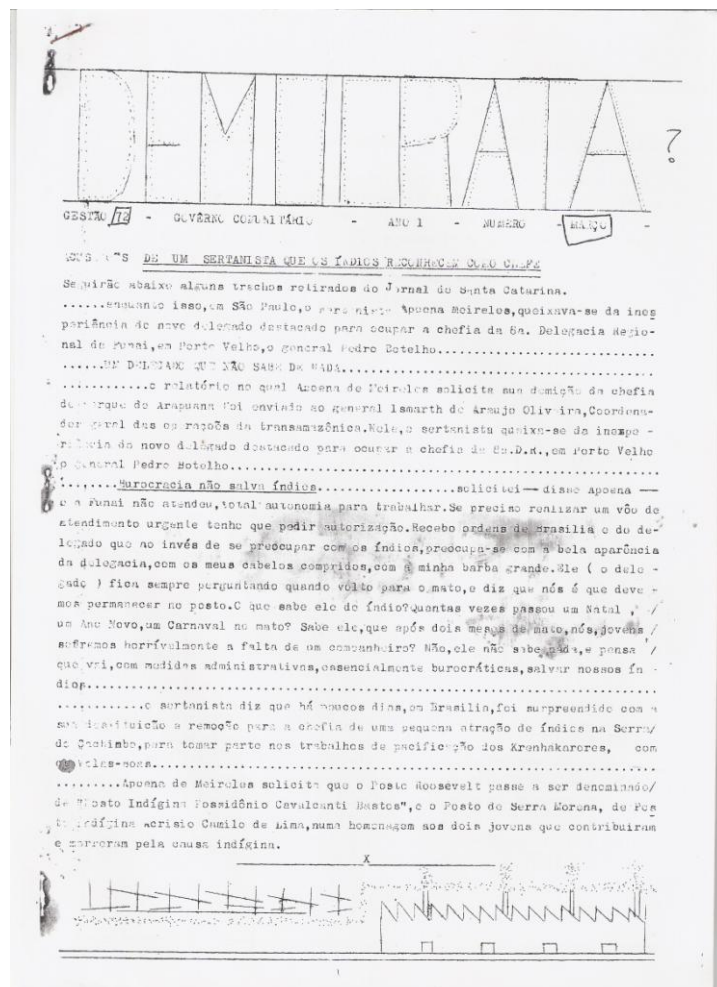


Figura 5 – Capa do Democrata, Março de 1972.

Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação.

¹³⁸ JORNAL DOS ESTUDANTES. *Veja como nós somos*. Florianópolis, 03. nov.1973.

No entanto, a existência de jornais era intermitente, muito mais dependente da iniciativa dos alunos, do que da instituição. Os alunos que editavam os jornais discutem, além de assuntos relativos ao cotidiano do Colégio de Aplicação, literatura, cinema, política, comportamento, com a desenvoltura que não pode ser creditada exclusivamente ao ensino escolar. Um dos jornais, inclusive, desafiava simbolicamente a situação política da época já no nome: “Democrata”¹³⁹.

GOVERNO COMUNITÁRIO		Fig. 4
Depto Cultural	<u>Alípio Del Cento Vasconcelos</u> ✓ Evandro Vieira Cabral ✓ Marcelo Bessa ✓ Ana Maria Warken ✓ Sheila Vieira	Júlio Martins Henrique Boaventura, Uaiia.
Depto Social	<u>Mônica Pinheiro</u> ✓ Paulo Evangelista Vieira ✓ Iracema Campos ✓ Cristiane A. dos Santos ✓ Marani Neves Pires	
Depto Financeiro	<u>Adilton de Oliveira Neto</u> ✓ Carlos Melin Passoni Júnior ✓ Walter Piazza Júnior ✓ Martinho Ramos ✓ Edison Raupp ✓ Claudio Abreu	"GESTÃO 72"
Depto Esportivo	<u>Alípio Teixeira da Rosa Júnior</u> ✓ Paulo Bravo ✓ Dagoberto Caça ✓ Renato Vieira ✓ Luiz Fernando Rodrigues ✓ Mécia Marango ✓ Antonio M. C. Santos ✓ Weston S. F. Diniz ✓ Sérgio Resende	
Depto Publicitário	<u>Marcelo Brischelli Schenker</u> ✓ Nylane Rangel ✓ Jória Marango ✓ Romilda Sallas ✓ Gilberto Sovero ✓ Pedro Garcia Neto ✓ Maria José Nunes Pires ✓ Dirceu Eli Amorim	"GOVERNO COMUNITÁRIO"
Depto de Ajuda mútua	<u>José Alexandre da Freitas</u> Vilma Chalup ✓ Mauri Volant ✓ Cení Jacó da Silva ✓ Maria Cristina Cabral	

Figura 6 – Departamentos do Governo Comunitário, página 4.

Fonte: Acervo do Colégio de Aplicação.

¹³⁹ DEMOCRATA. Acusações de um sertanista que os índios reconhecem como chefe. Florianópolis. Março.1972. p. 5.

Contudo, como o Governo Comunitário, esse jornal limitava-se ao simbolismo. Nesse exemplar em questão, a capa trazia um trecho do “Jornal de Santa Catarina” que relatava as acusações de um sertanista contra a FUNAI. O jornal divulgou ainda uma pesquisa feita com estudantes do colégio em que duas questões chamam a atenção. Na primeira, sobre quem era a “personalidade do momento”, as respostas se concentravam em três nomes, provavelmente já indicados para votação: Mao (2%), Nixon (78%), e o Papa (20%). A segunda questionava sobre um tema corrente à época: se a “libertação da mulher” era “válida ou não?”; 70% responderam que sim, 10%, não e 20% “não sabiam em que consiste”¹⁴⁰. A pesquisa feita pelo jornal é exemplo de que capital cultural os alunos do Colégio de Aplicação eram portadores, como também revela um *ethos* de classe média da instituição, temas que aqui indicam o diletantismo característico das camadas mais privilegiadas. No exemplar em questão, não se faz menção alguma ao tipo de acompanhamento de professores na edição, como foi feito posteriormente com o “*Jornal dos Estudantes*”. Mesmo assim, não se percebe diferença na qualidade da escrita dos alunos responsáveis pela edição do “*Democrata*”. Isso demonstra aproximação entre o capital cultural dos discentes e a cultura escolar do Colégio de Aplicação.

O Governo Comunitário e os jornais estudantis contribuem, assim, para o entendimento do perfil dos discentes como sendo pertencentes ou próximos das camadas médias de Florianópolis. Fazia parte da cultura escolar do colégio a postura liberal e francamente laica. Nesse sentido, não há nenhuma menção por parte dos egressos que se atenha à religiosidade, e quando ela aparece, é em documentos da instituição, apenas para reafirmar o seu distanciamento crítico. Apesar de limitado, o envolvimento dos jovens com a elaboração de um código de conduta, mostra que a escola, ao menos nesse momento, buscou iniciar um diálogo com os discentes, o que revela confiança na capacidade de seus alunos. Contudo, isso é sintomático da necessidade de um capital cultural condizente com o que a escola propõe.

Nos seus primeiros anos, freqüentavam suas salas alunos do abrigo de menores e de baixa renda. À medida que o perfil discente mudava, começavam também a aparecer iniciativas como a do Governo Comunitário e, pouco depois, jornais estudantis, preocupados com os rumos da instituição e que interagem com o ambiente político-cultural da época, o que aqui não é percebido como uma iniciativa equivocada, mas antes o contrário. Entretanto, esse incentivo só aconteceu devido ao fato de que o capital cultural, os discentes “traziam de casa”.

¹⁴⁰ Id. *ibid.* p. 5.

A democracia que o colégio exercitava em um momento delicado da história política brasileira, consciente ou não, era a mesma que respaldava o mesmo segmento social de fazer parte de suas salas, haja vista o rigoroso processo de seleção para o ingresso em suas salas. O colégio não precisou de esforço para ensinar a fazer um jornal, a organizar o Governo Comunitário, ou a propor um grupo de trabalho sobre disciplina escolar, e nem era essa a intenção, pois já era esperado de seus alunos, neste momento, que possuíssem tal capacidade.

Assim, entre 1966 e 1973, com a mudança de direção e a implantação do ensino secundário, o Colégio de Aplicação consolida a reputação de ser um dos melhores colégios da cidade, rivalizando com os tradicionais colégios privados confessionais, uma condição que só foi possível por este pertencer a uma universidade federal que lhe possibilitou contar tanto com os recursos materiais como também com os professores e estagiários, interessados em experimentar novas técnicas de ensino. O escolanovismo, apesar de ser um método já conhecido há décadas nessa época, parece que não havia sido experimentado no Estado em sua plenitude, e ao que indica as atividades extraclasse, se adaptou bem à cultura do colégio. Apesar de não ser o objetivo inicial, o ensino experimental trouxe benefícios para os alunos tanto quanto eram esperados para os acadêmicos que ali estagiavam. Neste sentido, quando sua função de estágio, e assim, seu funcionamento, foram questionados pela própria comunidade acadêmica devido às mudanças efetuadas pela reforma universitária e do ensino secundário, o Colégio de Aplicação já era uma instituição com ótima reputação no sistema de ensino em Santa Catarina. Assim, o colégio pôde se reinventar frente à universidade, defendendo sua qualidade de ensino, que agora garantia à maioria de seus alunos, o acesso a esta mesma instituição de ensino superior.

Os professores e acadêmicos/estagiários da UFSC foram responsáveis pelo estabelecimento da cultura escolar e pela reputação do colégio frente à sociedade florianopolitana. No entanto, a contribuição dos professores não era apenas profissional, pois seus filhos também freqüentavam a escola, bem como os filhos dos servidores da universidade. Foram estes filhos da academia que começaram a mudar o perfil discente da instituição, de uma escola com 70% dos alunos oriundos de abrigos de menores, para outra, que, em menos de dez anos, estava transformada quase em sua totalidade em um colégio de classe média, cooptando, inclusive, alunos dos melhores colégios privados da cidade.

2. ORIGEM E TRAJETÓRIA SOCIAL DOS (AS) EGRESSOS(AS)

O ensino colegial foi implantado no então Ginásio de Aplicação em 1970, não por acaso, pois neste mesmo ano, a escola se considerou consolidada em relação ao ensino catarinense. O ginásio poderia agora encaminhar seus alunos para a mesma universidade em cujo *campus* estes haviam se habituado a transitar desde o 1º ano do ciclo ginásial. O exame vestibular conseqüente desta ampliação no ensino secundário serviu também como mais um argumento para destacar a qualidade do colégio e a necessidade de sua manutenção. Contudo, o concurso para o ensino superior acabou revelando também um processo de elitização que vinha progredindo de forma gradual desde a inauguração da escola, quase uma década antes. Para entender como esse processo ocorreu, é preciso considerar a cultura escolar do colégio (discutida no capítulo anterior) em relação com o capital cultural, social e econômico dos alunos que fizeram parte das primeiras turmas do ciclo colegial. Ao traçar essas características, pode-se discutir o que era consciente e inconsciente nas estratégias tanto do Colégio de Aplicação quanto das famílias de seus alunos/as, no que diz respeito à escolarização dos adolescentes que estavam sob suas tutelas. Como é perceptível na sociologia da educação de Pierre Bourdieu não se deve emitir juízo sobre essas estratégias (ou a falta delas) das famílias em relação à escolarização, mas sim tentar compreender o juízo que estas fazem do saber escolar.

Serão discutidas duas questões consideradas neste momento: a origem social dos egressos e sua trajetória sócio-profissional. Esse tipo de análise faz toda a diferença dentro da teoria bourdieusiana, pois é a partir da família que se desenvolve inicialmente o capital cultural, social e simbólico do indivíduo. No caso dos alunos que começaram a estudar no colégio a partir do 2º grau, tal perspectiva também é válida, pois apesar de ingressarem com mais idade e possuírem relativamente mais autonomia, estes estudaram anteriormente em colégios considerados de qualidade similar ao Colégio de Aplicação. Para Bourdieu, a existência da figura parental é imprescindível na definição do destino escolar da criança, pois, como o autor coloca – “as cartas são jogadas muito cedo”¹⁴¹.

A escola não cria, mas pode ajudar a desenvolver o capital cultural, contudo, essa possui cultura (escolar) própria, com a qual espera que o aluno, ao ingressar, esteja em conformidade. Para o aluno oriundo da elite, a cultura escolar, é, no limite, um complemento

¹⁴¹ BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.p.52.

para o capital cultural construído em seu círculo familiar, um elemento institucional para a legitimação, conservação e reprodução de seu estatuto social. Para famílias de camadas médias e baixas, no entanto, a cultura adquirida na escola é a única válida para uma hipotética ascensão social.

Dentro da concepção bourdieusiana o bairro onde a família reside também possui importância como um dos fatores condicionantes para o “sucesso” ou “fracasso” escolar, aí incluídas a distância até a escola e a sua composição social. Contudo, há dois pontos que necessitam ser repensados tendo em vista a teoria do sociólogo francês. Primeiramente, a contextualização para a realidade brasileira, como vista no livro organizado por Nadir Zago e Lea Pinheiro¹⁴², em que estas limitam o alcance de conceitos como o capital cultural. Em segundo lugar, deve-se buscar as razões do sucesso escolar dos alunos pobres que estudaram no colégio, cuja inspiração é aqui creditada aos escritos do sociólogo Bernard Lahire¹⁴³. Os dados utilizados são provenientes de trinta questionários e quatro entrevistas realizadas com ex-alunos que estudaram na instituição entre 1966 e 1973.

A escolha das entrevistas buscou não fazer uma representação proporcional das camadas sociais predominantes no colégio, haja vista a homogeneidade percebida na análise dos questionários recebidos. Assim, as falas se distribuem entre todas as camadas sociais, buscando o olhar de cada uma sobre a experiência escolar. Nesse sentido o fracasso e o sucesso escolar, na concepção de Bernard Lahire, estão relacionados a dois fatores, a expectativa condicionada pela realidade de classe, e as barreiras educacionais de um determinado período histórico. A partir dessa perspectiva, portanto, concluir o ensino de 2º grau era um investimento muito mais significativo na década de 1970 do que hoje. Um aluno pobre que tenha conseguido concluir o ensino de 2º nesse período pode ser considerado um “sucesso escolar”; em contrapartida, um aluno de classe média que tenha concluído o mesmo grau de ensino (mas não avançado), poderia ser interpretado como um “fracasso”. Assim, a trajetória dos estudantes que será narrada neste capítulo levará em conta esses dois juízos, que são, antes de tudo, a soma das expectativas da família, da escola, e, como não poderia deixar de ser, do próprio aluno.

¹⁴² PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). Op.cit.

¹⁴³ LAHIRE, Bernard. Op. cit.

2.1. ORIGENS SOCIAIS DOS (AS) EGRESSOS (AS)

Ao estudar os dados sobre a escolarização da família dos ex-alunos do Colégio de Aplicação percebe-se que, na grande maioria dos casos, há um sensível acréscimo no nível de ensino, característica que segue a própria construção do sistema educacional brasileiro, e o de Santa Catarina em específico, desde o final do século XIX. Como os alunos aqui observados se formaram no 2º grau na primeira metade da década de 1970 e nasceram, portanto, na segunda metade da década de 1950, há uma grande possibilidade de seus pais terem nascido entre a segunda metade dos anos 1920 e a primeira dos anos 1930, o que por si só já fornece a primeira clivagem social, o acesso ao ensino escolar. Não só os pais, mas os avôs nasceram em um período em que o Estado catarinense não fornecia para seus cidadãos o ensino secundário. Nesse sentido, o livro “O tempo dos ginásios”¹⁴⁴, organizado pelos pesquisadores Celso Carminati e Norberto Dallabrida discute a pouca oferta deste grau de ensino no Estado e para quem este estava destinado. A obra circunscreve um período que começa na proclamação da República chegando até o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, período que engloba a trajetória escolar das duas gerações predecessoras dos alunos do Colégio de Aplicação ora investigados.

A despeito das reformas que regulamentavam o ensino secundário no período em questão¹⁴⁵, os autores mostram que o ensino secundário não era uma prioridade de Estado, tanto no âmbito federal quanto estadual. As atenções dessas duas esferas de governo, ainda que deficitárias, estavam voltadas para ensino primário, instrução considerada suficiente para a formação da maioria da população. Em Santa Catarina houve ainda uma particularidade, pois o “tempo dos ginásios” se refere a uma “era” em que o ensino secundário foi concedido integralmente para a iniciativa privada. De acordo com os textos, essa política educacional que alienou uma parte do ensino, caracterizou toda a Primeira República no Estado, e permaneceu a mesma com o advento do governo Vargas. A continuidade desse modelo obedecia a um contrato celebrado em 1919 entre o governo do Estado de Santa Catarina e a “Sociedade Literária Padre Antônio Vieira”, controladora do Ginásio Catarinense, privado e o

¹⁴⁴ 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: Mercado das Letras; Florianópolis, SC: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

¹⁴⁵ As reformas federais Benjamin Constant (1890), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). Id. *ibid.* p. 13-26.

único estabelecimento de ensino secundário da época ¹⁴⁶. Sob esse contrato, que entrou em vigor em 1921, o governo catarinense se comprometia a não abrir nenhum estabelecimento de ensino secundário por 25 anos.

Coube, portanto, ao governo do estado de Santa Catarina gerir a expansão dos ginásios privados, retirando, assim, apenas o monopólio dos padres jesuítas. A própria expressão “expansão” é na obra em questão, relativizada, pois seguiu o novo momento político do país, marcado pela “modernização conservadora”. Assim, eram aprovados ginásios que somente a restrita elite regional catarinense teria condições financeiras para frequentar, nada, portanto, que fosse ameaçar o estatuto social de cada região. Não era um acaso, portanto, que os discentes dos novos ginásios possuísem o mesmo perfil socioeconômico daqueles que frequentavam o Ginásio Catarinense de Florianópolis, objeto do trabalho anterior de Dallabrida ¹⁴⁷. Os educandários pesquisados poderiam ser laicos ou confessionais, oferecer co-educação ou não, que nenhuma dessas características mudaria o fato de que em suas salas estava a mesma camada social, uma elite que, como no restante do país, já havia sido favorecida na Primeira República pela confusão característica do período entre a esfera pública e a privada.

Até o fim desse contrato existiam no Estado oito instituições que ofereciam ensino secundário, a saber: o Ginásio Catarinense e o Colégio Coração de Jesus (Florianópolis), o Instituto Bom Jesus (Joinville), o Ginásio Santo Antônio (Blumenau), o Ginásio Diocesano (Lages), o Ginásio Lagunense (Laguna), o Ginásio Aurora (Caçador) e o Ginásio Barão de Antonina (Mafra). Retirando a capital Florianópolis, que já possuía um ginásio regular desde o começo do século XX, os demais foram criados a partir da década de 1930 e correspondiam a regiões geoeconômicas importantes do Estado: Joinville ao Norte, Laguna ao Sul, Caçador no Meio-Oeste, Lages no Planalto Serrano e Blumenau no Vale do Itajaí.

Na série de textos que analisam a criação de cada ginásio do período pós-revolução de 1930, pode-se perceber que, até o fim do contrato entre Estado e jesuítas estes novos estabelecimentos eram uma derivação do Ginásio Catarinense. Em todos os educandários, lá estava, com variações pontuais, a cultura escolar jesuíta, esta que prestava seus serviços para o aprimoramento do *habitus* burguês e para o acúmulo de capital cultural e social, necessários para a vida egressa dos alunos como futuros protagonistas no meio social ¹⁴⁸. O único ginásio exclusivamente feminino do período, o Colégio Coração de Jesus, era confessional católico e,

¹⁴⁶ DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

¹⁴⁷ Id. *ibid.*

apesar de propedêutico, projetava sua cultura escolar para a formação de futuras mães dedicadas e esposas instruídas, mas não ao ponto de ingressar no mercado de trabalho e questionar sua submissão ao marido ¹⁴⁹.

A cultura escolar confessional e, especificamente, a católica, em Santa Catarina, era parte integrante da construção de um *habitus* burguês desejado e não encontrou problemas em conviver com o regime republicano e pretensamente laico, seja na Primeira República ou no governo Vargas, este último de forte característica conciliadora ¹⁵⁰. Em âmbito estadual, já existia o contrato de 1919, que oficializava as relações entre jesuítas e o governo, e a partir da revolução de 1930, o governo federal se aproximara do clero católico para conseguir legitimidade institucional. Uma das ações nesse sentido fora a reintrodução, de forma indireta ¹⁵¹, do ensino religioso no sistema escolar público com a Reforma Francisco Campos, frustrando assim qualquer tentativa de estabelecer uma república laica em sua totalidade no Brasil. Sob esse ambiente político favorável, foi possível, portanto, a expansão de ginásios confessionais, em número até maior do que seus correlatos laicos.

“O tempo dos ginásios” estuda um período em que a educação secundária era um monopólio de classe, “um luxo aristocrático” ¹⁵², na visão da época. Na sociologia da educação de Bourdieu, presente na série de textos dessa obra, percebe-se que a elite é sempre a primeira a desfrutar de níveis mais avançados de estudo. O ensino secundário em Santa Catarina, e em todo Brasil, seguindo essa lógica, manteve-se, até meados do século XX, restrito. Era nesse ciclo escolar, portanto, que a elite iria buscar o seu capital cultural e social para diferenciar-se. A verdadeira expansão do ensino secundário só poderia acontecer no momento em que as camadas mais privilegiadas da sociedade conseguissem acesso a novos espaços de exclusão, e um destes começa a surgir em meados dos anos 1930, a universidade pública. O conjunto de textos consegue, com isso, nos indicar que a construção do ensino secundário catarinense até o fim da era Vargas era resultado de uma política educacional

¹⁴⁸ Id. *ibid.* p. 264.

¹⁴⁹ GARCIA, L.C. In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. (orgs.). Op. cit. 111-137.

¹⁵⁰ Edgard de Decca chama a atenção para essa estratégia varguista de governo; ao buscar a conciliação com duas correntes que a princípio seriam antagônicas, o faz com o propósito de não deixar espaço para outras mais radicais. DECCA, E. S.. **1930: O Silêncio dos Vencidos**. 7. ed. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1997.

¹⁵¹ Essa reforma passou por uma revisão em 1932, deixando uma brecha para que o ensino religioso fosse incorporado ao currículo das escolas dentro do rol das “disciplinas optativas”. VARGAS, Getúlio; CAMPOS, Francisco. Decreto-Lei nº 19.890 – de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino secundário. In: BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação** (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo. 1942.

¹⁵² PERES, Tirsia Regazzini. **Educação Republicana: Tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro. 1890-1920**. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara: USP, 1973. ASSIS, Rudinélio Renaldo de Assis; FASOLO, Camila Porto. **O Ginásio Catarinense e o fracasso do ensino público em Santa Catarina (1892-1906)**. In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. (orgs.). p. 239-259.

elitista, e que, com isso confundia o público e o privado, e que com isso, teimava em ser vista como natural.

Dentro dessa perspectiva, portanto, e com uma parcela ínfima da população brasileira e catarinense tendo acesso ao ensino secundário, a escolarização dos avôs dos alunos do Colégio de Aplicação era fundamentalmente primária (aproximadamente 42%), desconsiderando nesse grupo os questionários não respondidos. Neste sentido, Dallabrida fornece um panorama da pequena abrangência deste nível de ensino no Brasil e em Santa Catarina durante a Primeira República.

No Brasil em 1920 havia seis milhões de jovens entre 12 e 20 anos que teoricamente tinham idade para estar no curso secundário, mas somente 52.077 estavam incluídos neste nível de ensino, que representava aproximadamente 1%. Em Santa Catarina a situação não era diferente ¹⁵³.

Esses dados eram resultado direto do que o Estado brasileiro havia projetado para a educação dos seus cidadãos, lembrando que essa geração de avôs nasceu em torno do início do século XX e, em sua maioria, em território catarinense (62% dos avôs). Além desses primeiros dados sobre escolarização e naturalidade, se destacam, em uma análise inicial dos questionários, a predominância de trajetórias escolares similares entre o casal de avós, e a completa falta de informação a respeito destes por parte de um grupo significativo de ex-alunos.

O mesmo nível de escolaridade sugere um acúmulo semelhante de capital econômico, cultural e social entre o casal. Essa afinidade é intermediada, segundo Bourdieu, pelo volume de capital social, ou seja:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à 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 por ligações permanentes e úteis ¹⁵⁴.

O capital social, na perspectiva do indivíduo, é a capacidade tanto de se perceber dentro de um grupo socioeconômico quanto de se fazer reconhecer como tal, utilizando a rede

¹⁵³ DALLABRIDA, Norberto. Op. cit. p. 221.

¹⁵⁴ BOURDIEU, Pierre. **O capital social – notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67.

de relações construídas ao longo do tempo para aprimorar os demais capitais. O casamento, para o sociólogo, é, sem dúvida, parte dessa estratégia. Para enfatizar a importância do capital social na reprodução de um estatuto social privilegiado, Bourdieu cunha inclusive, a expressão “casamento desigual” para designar uniões indesejadas ¹⁵⁵. O volume de capital social serviria, assim, para impedir as trocas “ilegítimas”, ou seja, a união de camadas sociais com grades diferenças de capital econômico e cultural. Partindo da escolarização como um desses indicadores de afinidade, é possível perceber que, na maioria dos casos, os avós possuem a mesma escolarização. Dos sessenta casais possíveis, cinquenta apresentavam a mesma trajetória escolar.

Primário	22	44%
Não Sabe	19	38%
Secundário	8	16%
Superior	1	2%
Total	50	100%

Tabela 1 – Avós com a mesma escolarização.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

Um número alto de casais tinha concluído o ensino primário, que era disponibilizado para ambos os sexos. Primeiramente, as diferenças econômicas atingem igualmente homens e mulheres, com a maioria encerrando os estudos nesse período, como pode ser percebido na “Tabela 1”. Após essa primeira depuração, as diferenças por gênero passam a ser mais sensíveis à medida que se avança para o ensino secundário e superior, nos quais essas barreiras escolares começam a aparecer. Dos dez casais com escolarização desigual, em todos, os avós apresentavam escolarização maior que as avós, ficando divididos em grupos: “primário-analfabeta”, “secundário-primário”, e “superior-secundário” ¹⁵⁶. Assim o avô apresenta, portanto, igual ou maior escolaridade em relação à avó. Em Santa Catarina, antes da década de 1930, não havia instituições de ensino secundário propedêutico que permitissem a co-educação, o que restringia a possibilidade de mulheres avançarem nos estudos ¹⁵⁷. As avós que apresentam escolaridade secundária eram egressas de outros Estados onde já se

¹⁵⁵Id. *ibid.* p. 68.

¹⁵⁶Três casais para as duas primeiras situações e 4 para a última.

¹⁵⁷GARCIA, L.C. **Sobre mulheres distintas e disciplinadas**: Práticas escolares e relações de gênero no Ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945). In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. (orgs.). *Op. cit.* p. 112-113.

oferecia instituições de nível de ensino abertas a mulheres, como São Paulo, ou, catarinenses que estudaram em outros Estados. Sendo assim, as avós catarinenses eram pertencentes às camadas médias da época, com condições para custear esta formação.

A maioria das mulheres estava encarregada da criação dos filhos e da organização do serviço doméstico, sem distinção de classe, o que inclui as poucas pertencentes às camadas médias com nível secundário ou superior de estudo. Das oito mulheres com ensino secundário tal qual o marido, sete eram donas-de-casa, sendo que a única com ensino superior se encontrava na mesma situação, bem como a única normalista. Paradoxalmente, o ensino secundário contribuiu para o estabelecimento, e não o questionamento, dos papéis no mundo do trabalho segundo o gênero, para Dallabrida:

O ensino secundário foi o nível de escolarização que mais contribuiu para produzir a cultura burguesa e plasmar a divisão escolar de gênero, pois somente ele habilitava e preparava para o ingresso nos cursos superiores e para atuar em postos de comando na sociedade ¹⁵⁸.

Em números gerais, 60% dos alunos responderam que as avós eram donas de casa. Se essa classificação for estendida para os alunos que responderam “agricultora” como atividade laboral da avó, esse número vai a 70%. Assim, sobram outras três atividades, comerciante (ao lado do marido), costureira e professora (associadas à “vocação feminina”, segundo a constru o burguesa da época), que juntas totalizavam pouco mais de 13,3% das respostas, seguindo profissões que não se desligavam dos papéis atribuídos a mulher no período, os de mãe e educadora, e os 16,7% restantes desconheciam a profissão da avó. Em rela o a esse último dado há uma quantidade considerável de egressos que deixaram sem resposta pelo menos um dos quesitos arrolados de algum dos avós e av s ¹⁵⁹, sendo que do total de questionários, doze (40%) estão nessa situa o, o que pode ser relacionado, em parte,   condi o social que prevaleceu ao longo das três gera es. Os alunos em sua maioria se consideravam, no período de estudos no Colégio de Aplica o, de classe média, apresentando com isso uma manuten o, ou mesmo melhora, da condi o socioecon mica em rela o aos av s:

¹⁵⁸DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. (orgs.). p. 264.

¹⁵⁹Foram perguntadas a nacionalidade, a religião, o local de nascimento, o nível de instru o e a profissão, nessa ordem.

Classe média alta	1	3,33%
Classe média	16	53,34%
Classe média baixa	10	33,33%
Pobre	3	10,00%
TOTAL	30	100,00%

Tabela 2 – Composição Social dos Alunos.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

Desses doze alunos, cinco se consideravam pertencentes à classe média, cinco à classe média baixa, e dois, pobres. As lembranças, os detalhes do dia-a-dia, aumentam conforme a manutenção de um padrão social, no mínimo, de classe média entre os egressos. Um dos alunos, que se considerava “quase da classe média alta”, como exemplo, sabe todos os dados a serem respondidos, sabe, inclusive, que sua avó, além de uma dona-de-casa de origem italiana e com ensino secundário, era cantora de ópera. Em contrapartida, um dos alunos pobres não sabia o nível de escolarização de seu avô que morava na cidade de Antônio Carlos, na zona rural próxima a cidade de Florianópolis. Os alunos de classe média, no entanto, desconhecem apenas parcialmente os dados requeridos; alguns não sabem a escolarização, outros, a profissão, mas apenas um desconhecia completamente a história dos avós. Os alunos de classe média baixa desconheciam por completo o nível de escolaridade dos avós, sendo que apenas um sabia a profissão de cada um. Dessa maneira, não por acaso, os alunos que se consideravam pobres à época dos estudos no Colégio de Aplicação são os que mais desconhecem a escolaridade dos antepassados. Estes, junto com parte dos egressos das camadas médias baixas, são os que possuem mais antepassados na área rural.

Com isso, a falta de resposta é aqui interpretada como mais um elemento para definir o padrão social dos avós. Os alunos pobres tinham avós tão ou mais pobres quanto eles próprios, e pela falta de respostas, os ascendentes não deixaram registro que ficasse na memória dos netos, nem mesmo seu local de nascimento. Os alunos de classe média baixa seguiam o mesmo padrão, com avós um pouco abaixo do seu padrão socioeconômico. Há, entretanto, nesse grupo, uma grande incidência de pequenos comerciantes. O conhecimento da profissão dos avós, entretanto, era a principal característica que separa esse grupo dos alunos pobres nas respostas ao questionário. Em contrapartida, os alunos de classe média, em maioria na escola, mantiveram, ou superaram sensivelmente, as condições socioeconômicas

de seus antepassados. Os que permaneceram com o mesmo padrão socioeconômico responderam por completo as questões. Já os alunos dessa mesma camada que não as responderam integralmente são os que vivenciaram uma rápida ascensão socioeconômica e escolar. Com isso, nesse último caso, foi criado, inconscientemente, um abismo entre as gerações de uma mesma família, com avôs mais pobres e com escolarização menor em relação aos netos.

A qualidade das respostas segue, portanto, a classe social declarada pelos alunos, contudo, há de se levar em conta a pertinência da influência dos avôs para a construção do capital cultural dos netos. Esta pode ter sido direta, ou seja, quando a influência decorre de sua presença física, ou, indireta, passada por meio do capital cultural do pai. Neste sentido, Lahire chama a atenção para a análise do contexto em que todas as variáveis são formadas.

Na linguagem das variáveis, dois avós paternos com grande capital escolar são considerados equivalentes na análise. Dois avós paternos, que têm, por exemplo, nível universitário mínimo serão colocados na mesma categoria; na lógica da descrição contextualizada, empregada com mais frequência por etnólogos e historiadores, um avô com importante capital escolar, que vê regularmente seus netos e lhes “transmite”, através de situações singulares, as formas de ver, de apreciar, de avaliar o mundo, não é o equivalente a um avô com importante capital escolar morto ou que não vê nunca os neto¹⁶⁰.

O que o sociólogo narra acima são as diferenças nas variáveis em torno do mesmo capital cultural institucionalizado. Sem dúvida, alguns dos casos sem resposta são decorrentes do falecimento dos avós antes mesmo que os egressos tivessem oportunidade de conhecê-los ou de possuir memórias significativas, o que indica que a transmissão da história dos antepassados também está ligada ao crescimento do capital econômico e cultural. Ao estudarem a infância das classes altas e das elites, os pesquisadores franceses Michel Pinçon e Monique Pinçon observam que a “[...] transmissão às jovens gerações dos capitais acumulados é a condição da reprodução das posições dominantes do ponto de vista social”¹⁶¹. A preocupação com a transmissão desses capitais acumulados faz com que a história familiar, mesmo a relativamente mais longínqua como a dos avós em comparação aos pais, ganhe importância. O capital econômico herdado e o capital cultural construído pelos antepassados podem se tornar, ao mesmo tempo, um peso e um estímulo para os descendentes. A partir

¹⁶⁰ LAHIRE, Bernard. Op. cit. p.36.

¹⁶¹ ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11.

dessa teoria, portanto, o inverso também é verdadeiro. Não possuir grandes volumes de capital econômico, cultural e social poderia ser decisivo para a invisibilidade dos avôs, haja vista o quão restrito era o conceito de cidadania para as camadas mais baixas da população brasileira no começo do século passado.

Camponês	12	20,00%
Não sabe/Não especificou	11	18,31%
Funcionário Público	9	15,00%
Comerciante	8	13,31%
Militar	3	5,00%
Representante Comercial	3	5,00%
Agrimensor	1	1,67%
Alfaiate	1	1,67%
Botânico	1	1,67%
Cartorário	1	1,67%
Dentista	1	1,67%
Engenheiro	1	1,67%
Estivador	1	1,67%
Funcionário da Iniciativa Privada	1	1,67%
Marceneiro	1	1,67%
Policia Militar	1	1,67%
Pedreiro	1	1,67%
Político	1	1,67%
Sapateiro	1	1,67%
Tipógrafo	1	1,67%
Total	60	100%

Tabela 3 – Profissão dos avôs.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

Independentemente do padrão social que alcançaram os netos, a grande maioria dos avôs cujo questionário não fora respondido nos dois principais quesitos aqui considerados (profissão e escolaridade) é interpretada como sendo formada por pobres ou por uma classe média baixa, todos com, no máximo, a escolarização primária. A partir dessa interpretação e voltando para os dados da “Tabela 1”, a escolaridade dos avôs dos egressos, portanto, fica

ainda mais uniforme. Dos dados sobre escolaridade respondidos, 41% indicavam avós com ensino primário, porém, contando agora com os não respondidos, esse número saltaria para 74%. A profissão do avô, portanto, era fundamental para a definição da condição social de sua família, pois mais de 60% das mulheres não possuíam renda própria.

Apesar de maioria desta geração de homens chefes de família possuir apenas o ensino primário, a porcentagem destes que estão ligados a profissões de baixa remuneração diminuiu consideravelmente, o que denota certa independência entre o capital econômico e o cultural. De todos os avós com escolaridade primária, 58% estão em ocupações de baixa remuneração¹⁶², e em apenas um caso desse grupo, sua esposa não era dona-de-casa. Ao cruzar os dados das Tabelas “1” e “3”, os avós dos estudantes, em sua maioria, eram pobres ou de classe média baixa, com uma leve tendência para os primeiros. A maior ocupação entre os homens era o campesinato e, entre as mulheres, o serviço doméstico, sendo que, para estas, a ocupação independia de classe social e escolaridade. O grande número de indivíduos com escolarização primária revela, de fato, as implicações da política educacional brasileira, e, em especial, a catarinense, durante a Primeira República. Os avós naturais deste Estado correspondiam a aproximadamente 92% dos indivíduos com escolarização primária. Os filhos dessa geração, apesar de estarem sujeitos às mesmas restrições educacionais decorrentes do contrato entre o governo catarinense e a Companhia de Jesus, conseguiram avançar consideravelmente em relação à escolarização, destacando principalmente o aumento dos indivíduos com formação superior, a saber:

Nível de escolaridade	Pai	%	Avô paterno	%
Superior	13	43,3	4	13,4
Secundário	5	16,7	3	10,0
Primário	10	33,3	13	43,3
Normal	2	6,7	-	-
Não sabe	-	-	10	33,3
Total	30	100	30	100,0

Tabela 4 – Escolaridade do Pai e do Avô paterno.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

¹⁶² Para a formação desse percentual, foram recortadas da “Tabela 3” as seguintes profissões: camponês, funcionários públicos com ensino primário (cinco indivíduos), agrimensor, alfaiate, estivador, marceneiro, policial militar, pedreiro, sapateiro, bem como todos os não respondidos/especificados.

Tendo em vista esse avanço, o capital econômico foi decisivo para a conservação ou aumento desse nível de ensino dentro da família. Tomando apenas a linha paterna, conforme mostra a “Tabela 4”, há alguns padrões que indicam esse fato. Ao relacionar a escolaridade dos antepassados do ex-aluno, foi constatado que, para todo o avô de egresso que contava com escolarização superior, a mesma trajetória é verificada para o pai. Houve, nesses casos, a conservação de um grande capital cultural institucionalizado ¹⁶³, que acompanhava em igual medida o capital econômico. Entretanto, em relação ao ensino superior, a maioria dos pais de egressos estabeleceu um novo patamar dentro da família, superando o tempo de estudo de seus próprios pais. Apesar do ensino superior, a escolarização secundária ainda era um diferencial social importante à época dos pais dos ex-alunos; o avô possui-lo, portanto, era ainda mais significativo. Dessa maneira, o peso da escolarização deve ser relativizado em virtude do momento histórico e espaço geográfico.

O ensino secundário, até a década de 1930 em Santa Catarina, era associado à elite. Foi somente em meados do século XX, com o término do contrato firmado com os jesuítas, que esse nível de ensino começa a ser gradativamente disponibilizado pelo poder público. Os avós que possuíam ensino primário, portanto, não podem ser associados automaticamente como pobres, e nem mesmo como casos de “fracasso escolar”. O ensino primário era o esperado, e neste sentido Lahire adverte para a necessidade de se contextualizar as noções de “fracasso” e “sucesso”, tanto no tempo histórico quanto no olhar sociológico ¹⁶⁴:

[...]o sentido e as conseqüências do “fracasso” e do “sucesso” variam *historicamente* (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações etc. “Passar de ano na 2ª série nos anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60 [...] e socialmente (o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou um “resultado decepcionante” para uma família burguesa). Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade ¹⁶⁵.

Possuir ensino primário, portanto, não determinava pobreza, considerando a extrema elitização do ensino secundário. Os avós paternos com ensino primário cujos filhos se formaram no ensino superior eram, majoritariamente, catarinenses ligados ao comércio ou ao

¹⁶³O capital cultural institucionalizado, para Bourdieu, são todos os certificados emitidos pelo ensino escolar e acadêmico, títulos, certificados, diplomas. BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio. (Org.). Op. cit. p.74.

¹⁶⁴ LAHIRE, Bernard. Op. cit. p. 53-54.

funcionalismo público (63%, aproximadamente), pertencentes à classe média baixa. O mesmo padrão é percebido entre os pais de egressos que avançaram até o ensino secundário, dos cinco assim classificados, quatro eram filhos de comerciantes catarinenses com ensino primário. Contudo, os pais com ensino primário e normal, apenas deram continuidade a um capital cultural já reduzido, tendo em vista que em sua maioria eram filhos de camponeses catarinenses de baixa renda, ficando, assim, na barreira econômica que impedia o acesso ao ensino secundário no Estado de Santa Catarina ¹⁶⁶. Com isso, a escolarização dos pais de alunos do Colégio de Aplicação segue primeiramente o volume de capital econômico de sua família, que era o principal fator de exclusão escolar no ensino secundário e superior no país dentro do período em que estas duas gerações estão inseridas. Como o ensino primário era o mínimo de escolaridade esperado, a continuidade deste entre essas duas gerações revelou também a manutenção de uma condição socioeconômica deficitária. Lahire relaciona então esses casos em que a família possui pouco capital econômico e cultural à falta de recursos cognitivos para conviver com o saber e as práticas escolares:

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos...próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos, problemas insolúveis ¹⁶⁷.

Dessa maneira, é possível pensar que a escolaridade superior ou secundária do avô paterno, de certa forma, influenciou a continuidade dos estudos do pai, e de acordo com os questionários, isso se confirma. Não há um caso em que o avô possua ensino superior ou secundário que o pai do egresso não o tenha igualado. Os avôs com curso superior nesse período são, ao mesmo tempo, possuidores de grande volume de capital econômico e cultural, e não há como dissociá-los. Em relação aos avôs paternos comerciantes, tal separação é possível, pois, com pouca escolarização, estes conseguem utilizar seu capital econômico para a aquisição de capital escolar que ajudará a desenvolver o capital cultural de seus filhos. Não era uma estratégia de fácil execução, no entanto. Entre esses comerciantes, todos possuíam

¹⁶⁵ Id. *ibid.* p.54.

¹⁶⁶ Considerando a falta de resposta como camponês, catarinense e com ensino primário.

nível de escolaridade primário, mas seus filhos conseguiram, não sem esse investimento material, completar o ensino secundário, alguns no Colégio Catarinense. No entanto, nenhum foi além desse nível de ensino. Já os avôs representantes comerciais com ensino superior ou médio tiveram herdeiros que completaram o ensino superior, demonstrando que o capital cultural institucionalizado do pai cresceu tendo como base a formação da geração progressa, mas principalmente devido às condições econômicas para isto. Apesar de o ensino primário ser a escolaridade predominante entre os avôs paternos, o bom capital econômico de uma parcela desse grupo possibilitou o salto entre uma geração e outra. Como a realidade catarinense pautava-se nesse momento, exclusivamente, por uma segregação econômica do espaço escolar secundário que dava acesso ao ensino superior, este ainda era “cego” para o capital cultural como forma de seleção escolar.

Em relação à linha materna, também se manteve a tendência de melhora na escolaridade entre gerações. O avanço na trajetória escolar das mães dos egressos é tão significativo quanto o percebido para os pais, entretanto, a formação no ensino normal indica a diferença de objetivos na formação escolar. O curso normal, que formava as futuras professoras primárias, era um nível de ensino caro para a concepção burguesa da divisão do trabalho por gênero. A docência no ensino primário continuou a ser uma das poucas profissões por meio da qual as mulheres poderiam ultrapassar a fronteira entre o público e o privado.

Nível de escolaridade	Mãe	%	Avó	%
Superior	7	23,33	-	-
Secundário	6	20,00	7	23,33
Primário	10	33,33	13	43,33
Normal	6	20,00	-	-
Analfabeta	-	-	1	3,34
Não sabe	1	3,34	9	30,00
Total	30	100	30	100

Tabela 5 – Escolaridade da mãe e da avó materna.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

¹⁶⁷ Id.ibid. p.19.

Assim, mesmo com essa mudança significativa na escolaridade e considerando o ensino normal como ensino secundário, o estatuto social que mantinha as mulheres em uma posição de dependência ao marido continuou. Como suas próprias mães, a maioria das mães de egressos continuou como dona-de-casa.

Dona-de-Casa	16	53,4%
Não especificado	4	13,4%
Professora da UFSC	2	6,7%
Professora Primária	2	6,7%
Bancária	1	3,3%
Empresária	1	3,3%
Funcionária Pública Estadual	1	3,3%
Funcionária Pública Federal	1	3,3%
Professora estadual	1	3,3%
Professora (não especificado)	1	3,3%
TOTAL	30	100%

Tabela 6 – Profissão da mãe.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

Porém, nesse momento, a trajetória escolar possui uma ligação mais específica com a profissão. Das mães com ensino primário, 90% são donas-de-casa, seguidas das mães com ensino secundário, as quais totalizam 83%. Entre as mães com nível superior, esse número cai a 29%, mas o índice mais baixo, no entanto, é de normalistas, 16,7%. O cuidado dos filhos e a administração da casa ainda eram a ocupação da maioria das mães de egressos, mesmo que tenha havido uma queda considerável em relação às suas próprias mães (de 70% para 53% do total). Assim, continuava o marido a ser o responsável pelo padrão econômico das famílias dos egressos. Nesse sentido, a geração dos pais dos ex-alunos é decisiva para o entendimento da população escolar do Colégio de Aplicação entre os anos de 1966 e 1973. A maior proximidade com os egressos (todos os abordados moravam com a família durante o período de estudos no colégio) aumenta consideravelmente o volume de informação disponível em comparação com as informações obtidas sobre os avôs. Há poucos alunos que não sabem alguma informação sobre os pais (devido a falecimento, em casos específicos).

De acordo com as respostas do questionário em relação ao pai, a profissão deste estava tão relacionada ao destino escolar dos alunos do Colégio de Aplicação quanto à sua escolaridade, não completamente pelo volume de capital econômico que a essa pode ser associada, mas devido à ligação institucional que parte destes possuía com a UFSC. Havia,

entre os pais, grupos significativos de professores e servidores da UFSC, o que dava ao capital social um peso desigual. Com isso, a presença de alunos filhos de professores e servidores federais com grande volume capital cultural foi uma das causas, e não a consequência, da reputação da instituição. Esses pais estavam dentro de uma universidade que, como o colégio, era recente. A UFSC foi implantada em 1960, o Colégio de Aplicação, logo em seguida, em 1961, e entre esses profissionais havia aqueles que tomavam a escola como parte integrante da formação de uma instituição superior de qualidade. Neste sentido, a ex-aluna Maria José Nunes Pires relata o envolvimento de seu pai com o colégio, o então diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSC, Professor Aníbal Nunes Pires. Para Maria José, o engajamento do pai com a universidade é um dos fatores para o seu ingresso no Colégio de Aplicação.

Meu pai já trabalhava na UFSC, minhas irmãs foram da primeira turma, meu pai era diretor da Faculdade de Filosofia que foi a primeira a vir para o *Campus*, Faculdade a qual pertencia à época o Colégio, então fiz o exame de admissão passei e fiquei estudando no Colégio. Meu pai tinha adoração pela criação da UFSC, e o Colégio era muito conceituado por suas inovações¹⁶⁸.

Da primeira turma de alunos do colégio, no ano de 1961, como relatado pelo próprio colégio, 70% eram egressos do abrigo de menores. As irmãs de Maria José, portanto, faziam parte de uma população escolar pequena de início, mas que só iria crescer nos anos seguintes. Não há nos questionários nenhum aluno das primeiras turmas de 2º grau oriundo do abrigo de menores, e nos depoimentos também não há menção sobre algum colega com essa origem, o que coincide com a leitura feita pela escola na década de 1970, conforme exposto anteriormente. A reputação do colégio não foi construída, portanto, apenas com a cultura escolar de vanguarda projetada pelos docentes da universidade, pois seus filhos traziam para a escola um capital cultural diferenciado de casa.

¹⁶⁸PIRES, Maria José Nunes. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior, 25 nov. 2009.

Servidor Público Federal	8	26,8%
Professor da UFSC	5	16,7%
Militar	4	13,3%
Servidor Público Estadual	4	13,3%
Servidor da UFSC	2	6,7%
Não especificado	2	6,7%
Comerciante	1	3,3%
Eletricista	1	3,3%
Engenheiro	1	3,3%
Mecânico	1	3,3%
Operário	1	3,3%
TOTAL	30	100%

Tabela 7 – Profissão do Pai.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

Apesar de representarem quase um quarto do total, os professores e servidores da UFSC, somados, eram em menor número em relação aos servidores federais. Estes últimos ocupavam cargos em estatais como o Banco do Brasil, ou em órgãos como o DNER (Departamento Nacional de Estradas e Rodagem) e INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), cuja remuneração, como a dos professores da UFSC, era alta para os padrões da cidade na época. Assim, considerando todos os pais que pertenciam à esfera pública, o percentual é superior a 75%, o que reforça a tendência de uma população escolar com origem nas camadas médias. A escolaridade do pai, diferentemente da do avô do egresso, agora está mais relacionada à profissão. Dentro das carreiras públicas, 21,7% dos pais possuíam apenas o ensino primário, dividindo-se entre duas categorias: a dos servidores do governo estadual e a dos servidores federais, em ocupações de baixa especialização. Portanto, a grande maioria dos componentes desse grupo tem formação secundária ou superior. Os alunos desse período, em sua maioria, possuem, portanto, a figura paterna com um capital cultural elevado como base para a sua própria trajetória escolar.

Ficando agora apenas com a análise da escolarização superior e secundária do pai funcionário público, a representatividade deste alcança aproximadamente 57% do total de indivíduos. Como os avós dos egressos, não havia mulheres com escolaridade acima dos homens, assim, todas as mulheres¹⁶⁹ com ensino superior ou secundário são casadas com homens que se encontram nesse grupo. Chama a atenção ainda o fato de não haver uma única mulher com ensino primário casada com um homem pertencente a esse grupo. Desta forma,

¹⁶⁹Com duas exceções, a primeira sendo o único caso entre o casal em que a mãe (normalista) possuía melhor escolaridade que o pai (primário). A segunda era um engenheiro autônomo, cuja esposa possuía ensino secundário.

as afinidades entre o capital cultural continuaram sendo maioria, porém, a melhora na escolarização geral do pai acabou mudando as proporções em relação ao nível de escolaridade dos casais.

Primário	9	45%
Superior	7	35%
Secundário	4	20%
TOTAL	20	100%

Tabela 8 – Pai e Mãe com a mesma escolaridade.

Fonte: Questionário aplicado em ex-alunos do Colégio de Aplicação por Ademir Soares Luciano Júnior em 2009.

A porcentagem de pais com a mesma escolarização é alta, mas não como a percebida em relação aos avós (66,7% contra 83,3%, respectivamente). Dos casos assim analisados, a maioria dos casais ainda apresenta escolarização primária, como visto na geração anterior (“Tabela 1”). No entanto, a escolarização apresenta uma tendência de deslocamento para o ensino médio e superior, resultado que pode ser creditado em parte à maior urbanização da geração dos pais em relação aos avós. Ao juntar os casais com nível secundário ou superior, estes representam mais da metade dos casais, um número alto em comparação aos avós dos alunos, o que só foi possível devido à maior escolarização das mulheres. As mães dos egressos, ao contrário das avós, já contavam com ensino propedêutico em Santa Catarina, ainda que de elite, o que garantiu a algumas a possibilidade de cursar o ensino superior no Estado. Como resultado, houve um significativo aumento na porcentagem de casais com a mesma escolarização superior ou secundária, bem como um aumento no capital econômico e cultural entre as duas gerações da família dos egressos, um número alto, inclusive para a realidade brasileira e catarinense, cujos índices de escolarização secundária não chegavam a 10% da população em 1970 ¹⁷⁰. O Colégio de Aplicação definitivamente não era um microcosmo do ensino do país e do Estado; era, nas palavras da própria instituição, uma escola modelo, irradiadora de novas técnicas de ensino. Mas a cultura escolar desta escola modelo era dependente do capital cultural dos alunos, o que ficou visível na escolaridade e profissão dos pais destes. Dentre os pais com mesma escolarização superior, 28% eram professores da UFSC, originários das camadas médias e com bom capital cultural transmitido pelos avós dos egressos. Os filhos de professores praticamente se consideravam das camadas

¹⁷⁰CASTRO, Maria Helena G. de. Op. cit.

médias altas, já que um professor de uma universidade federal neste período recebia um dos melhores salários da cidade. Neste sentido, ao comentar sobre a população discente da escola, Maria José Nunes Pires afirma que os filhos de professores (como era seu caso), “eram os que tinham melhor padrão de vida aqui na sociedade”¹⁷¹.

Com isso, é possível estabelecer um panorama da realidade econômica e cultural em que estavam inseridos os alunos do Colégio de Aplicação, em sua maioria netos de catarinenses produtores rurais, pequenos comerciantes e de funcionários públicos de baixo escalão, todos com ensino primário. Contudo, a escolaridade primária, no começo do século XX, não determinava o capital econômico dos avós, pois boa parte, como comprova a “Tabela 1”, teve acesso a esse nível de estudo. Neste sentido, os avós com escolaridade primária constituíam um grupo economicamente heterogêneo, podendo variar entre pobres e uma classe média baixa. Estes se diferenciavam pelo investimento escolar dedicado para seus filhos. Os avós de origem camponesa não conseguiram, ou não almejaram, para seus filhos mais do que eles mesmos conseguiram na trajetória escolar. Diferentemente dos trabalhadores do campo, os comerciantes e funcionários públicos de baixo escalão estavam vivendo na pequena área urbana da capital de Santa Catarina. Apesar de terem uma situação financeira igualmente frágil, parte dos avós que viviam na cidade conseguiu fazer uso de uma estrutura menos precária, conseguindo, com isso, proporcionar melhores condições de estudo para seus filhos.

As avós e mães eram, em sua maioria, donas-de-casa com ensino primário, apesar do avanço na escolarização que as últimas demonstraram. No entanto, esta melhora na escolarização feminina era relativa, pois uma parte significativa das mães seguiu a carreira docente, resultado da formação normalista, uma das poucas atividades públicas aceitas para as mulheres dentro da sociedade burguesa na metade do século XX. A divisão do trabalho entre os pais dos alunos, caracterizada pelo pai provedor e mãe dona-de-casa, ainda era a maioria, o que pode ser percebido na maior diversidade de ocupações do pai (“Tabela 7”), em relação à mãe (“Tabela 6”), embora essa situação tenha diminuído em relação aos avós. Tal característica definiu a maioria das famílias. Nos casos em que o pai e a mãe eram ambos responsáveis pelo orçamento, a maioria era da classe média urbana. Embora existam casos em que o aluno se considera de classe média, mas somente seu pai (bem remunerado) trabalhava os demais são alunos pobres e de classe média baixa. Com base nos questionários, a maioria dos alunos se considerava pertencente às camadas médias, o próprio Colégio de Aplicação,

¹⁷¹PIRES, Maria José Nunes. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior, 02 dez. 2009.

inclusive, os classificava quase dessa forma: “Classe média inferior (funcionalismo – predominante)”¹⁷².

Os alunos do Colégio de Aplicação eram, em sua maioria, filhos e netos de uma geração, que, no Estado de Santa Catarina, somente teriam condições econômicas para obter a educação primária. Todos os alunos que participaram do questionário, cujo pai conseguiu concluir ensino secundário, pertenciam à classe média catarinense, ou eram oriundos de outros Estados com esse nível de ensino mais desenvolvido. O fato de o Colégio de Aplicação pertencer a uma universidade federal pesava na escolha dos pais, especificamente dos servidores federais, maioria no universo pesquisado. O Colégio de Aplicação se tornou um “reduto” de servidores públicos de classe média, uma fração de classe, por si só, pequena para as décadas de 1960 e 1970. O capital cultural desses pais era condizente com essa camada, com exceção dos filhos dos acadêmicos, estes com um capital cultural acima da média nas três gerações da família. No entanto, como coloca Lahire, os dados aqui arrolados só ganham mais sentido com a discussão do contexto familiar, pois a efetiva participação da família faz com que situações socioeconômicas iguais resultem em desempenhos escolares diferentes. Com isso, é necessário observar outras variáveis para contrapor à análise dos egressos a partir de seu capital econômico e cultural, que para esse sociólogo, estão ligadas ao cotidiano do aluno.

2.2. TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DOS (AS) EGRESSOS (AS)

Uma das principais perguntas elaboradas para o questionário enviado aos ex-alunos se referia ao motivo de suas famílias escolherem o Ginásio/Colégio de Aplicação entre as demais instituições de ensino da cidade. O objetivo era, com isso, obter depoimentos sobre as estratégias e as expectativas dessas em relação à educação. Era esperada uma descrição, por meio do ex-aluno, das movimentações familiares em torno da decisão sobre o seu destino escolar, porém, o que ocorreu não obedeceu totalmente a essa lógica. Alguns alunos tomaram para si a escolha de estudar no Colégio de Aplicação, inclusive fazendo questão de enfatizar tal decisão. Porém essa iniciativa obedece a três fatores que foram observados ao se estudar as respostas: classe social, proximidade da escola e faixa etária.

A visão e iniciativa do aluno frente à escolarização são características individuais, que, para Nadir Zago, ou mesmo para Bernard Lahire, não devem ser deixadas de lado em

¹⁷² PLANEJAMENTO geral do ginásio de aplicação para 1967. Op. cit

detrimento de outras que privilegiam o grupo social. Zago não retira a importância da família, antes o contrário, porém a valoriza estudando os casos de sucesso escolar em meios populares, mostrando as dificuldades da ausência, seja pela falta de capital cultural desta ou simplesmente por sua ausência física na vida do educando. A autora chama a atenção para exemplos de alunos que possuíam o que convencionou conceituar de “autodeterminação” escolar, como define:

Nas situações em que os jovens não dependem e mesmo não podem depender de um projeto e da mobilização dos pais para romper com a história escolar familiar, sobressaem a forte mobilização e a autodeterminação do estudante ¹⁷³.

Essa postura inexistente na teoria desenvolvida por Bourdieu, pois segundo este, casos de sucesso escolar em meios populares eram apenas uma parte prevista dentro da sua sociologia da educação, e seriam, no máximo, exceções que legitimavam um sistema escolar considerado excludente ¹⁷⁴. Para esse aluno bem sucedido, segundo Zago, existia uma série de influências externas que poderiam suprir a falta de capital cultural da família, e assim, incentivar o investimento escolar feito pelo próprio aluno, como afirma:

Um motor importante dessa mobilização está sustentado na demanda do mercado de trabalho e, de forma recorrente, no desejo de superação da condição familiar, apoiado na crença do ensino superior como possibilidade de acesso a ocupações mais qualificadas, de melhor remuneração e prestígio social. Mas as motivações não são unicamente de ordem econômica e profissionalizante, elas representam também uma “mudança subjetiva” (MARIZ *et al.*, 1999:326), de reconhecimento social, ampliação de conhecimentos e participação na sociedade ¹⁷⁵.

A autora questiona, assim, a premissa de Bourdieu, a qual seriam apenas as camadas mais altas da sociedade que poderiam apresentar atitudes conscientes frente à educação, e somente por meio da iniciativa familiar, não do indivíduo. Para o sociólogo francês, o aluno das camadas populares poderia obter sucesso escolar se seguisse de forma ascética a cultura escolar, que, por sua vez, era um prolongamento institucional da cultura dominante, a cultura de elite. De forma contrária a este pensamento, Zago propõe um olhar de acordo com o qual os alunos das camadas populares não apenas tinham consciência, como inclusive buscavam

¹⁷³ZAGO, Nadir. Op. cit. p. 140.

¹⁷⁴BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org). Op. cit.

¹⁷⁵ZAGO, Nadir. Op. cit. p. 141.

estratégias próprias para melhorar sua escolarização. Isso é, de certa forma, uma adaptação da teoria bourdieusiana ao contexto brasileiro marcado pela estratificação social dos espaços escolares, como percebida à época da implantação do 2º grau no Colégio de Aplicação. A partir dessas considerações, portanto, existe uma estratégia para cada camada social em relação à escolarização, embora os resultados de sucesso escolar sejam desiguais para cada uma.

A idéia da autodeterminação do destino escolar segue, portanto, um aluno que não possua em seu círculo de convivência uma família – ou indivíduos que formem uma figura familiar – sem capital cultural e social o suficiente para intermediar sua adaptação a cultura escolar¹⁷⁶. Essa situação podia ser percebida entre os alunos do colégio que eram de origem popular – tomando aqui como popular os alunos pobres e os de classe média baixa. No entanto, como Lahire descreve¹⁷⁷, a falta de capital econômico, cultural e social dos pais é suprida por estes com um discurso que privilegia a retidão moral. Nesse sentido, a ex-aluna Dirce Garcia ao ser questionada sobre a importância de seu pai e de sua mãe na sua escolarização, comenta:

Olha, eu acho que ele (o pai) passou valores. Ele era uma pessoa praticamente analfabeta. Na hora de acompanhar uma lição ele não tinha condições, mas daí ele me passou valores como dignidade e caráter. Mesmo hoje com duas faculdades eu sou meu pai na sua essência de ser uma cidadã. [...] Ah... Mamãe teve até o 4º ano do primário. A mãe escrevia bem, tinha uma leitura mais fluente. Então eu posso dizer que ela estimulava e instigava a gente. Ela não tinha o conhecimento de acompanhar. [...] A mãe incentivava mais. O papai não. Não é que nem hoje que os pais acompanham os deveres. E isso eu não tive muito nem do pai e nem da mãe.¹⁷⁸

Assim, segundo Garcia, o maior comprometimento com o acompanhamento de seus estudos partia de sua mãe, cujo tempo de estudo era maior que o de seu pai¹⁷⁹, e mesmo assim, como frisa a aluna, mais como estímulo do que conhecimento a ser compartilhado, haja vista que ao entrar no então Ginásio de Aplicação, a ex-aluna estava superando a escolaridade da mãe. A egressa morava à época no bairro Córrego Grande, vizinho à escola, e entrou na instituição por meio de exame de admissão para o 1º ano ginásial. Dentro da análise dos questionários, o momento de entrada no ginásio/colégio obedecia primeiramente a um padrão

¹⁷⁶ ZAGO, Nadir. Op. cit. p. 137-142.

¹⁷⁷ BERNARD, Lahire. Op.cit. 25-26.

¹⁷⁸ Garcia, Dirce Eli Amorim. Op. Cit. p. 5-6.

¹⁷⁹ Nas tabelas de escolaridade dos pais e avós, o nível de ensino declarado como incompleto foi considerado como completo. Nos casos em que foi feita essa “aproximação”, todos envolviam antepassados com escolarização primária.

de classe. Como já descrito na “Tabela 2”, os alunos do Colégio de Aplicação eram em sua maioria originários das camadas médias, seguidos por alunos da classe média baixa. Os dois extremos sociais, os estudantes pobres e os oriundos das camadas altas, eram minoritários. Tendo em vista esta composição social relativamente homogênea, os alunos dividiam-se em dois grupos: os que se candidataram a uma vaga no exame de seleção geral para a 1ª série do ciclo ginásial, e os que ingressaram de forma avulsa em uma das demais séries do ginásio/ 1º grau ou do colegial/2º grau em exames para suplentes, de acordo com o que era previsto para a época: “Admissão dos alunos: Exame de admissão para as primeiras séries e teste para as outras séries quando o número de candidatos fôr maior ao n° de vagas”¹⁸⁰.

Os alunos que entraram a partir da 1ª série ginásial, em torno dos 11 anos de idade, portanto, quando questionados sobre o motivo de a família ter escolhido o então Ginásio de Aplicação, não refutam a pergunta, resumem-se a responder que a escolha estava relacionada à sua “qualidade e gratuidade”, deixando claro que a escolha era dos pais. A pouca idade e a maior dependência dos pais nesse momento são as principais razões para não ser percebido nenhum aluno que assuma como sua iniciativa de estudar no Colégio de Aplicação. A relação da faixa etária e a série de entrada também estava ligada à proximidade geográfica em relação à escola. Os ex-alunos que alegavam serem pobres ou pertencentes à classe média baixa afirmam que, além da gratuidade, morar próximo ao *campus* da UFSC foi um fator importante para o ingresso no Colégio de Aplicação.

A proximidade de sua residência com o colégio, como lembra a ex-aluna Elizabete Clemente de Lima, que se considerava pertencente à classe média baixa no período, pautou a escolha de sua família. A egressa lembra que esta era numerosa, o que diminuía consideravelmente o seu padrão econômico e influenciou na decisão de seus pais em optar pelo Colégio de Aplicação. A ex-aluna explica de forma objetiva e pragmática as razões da escolha: “Porque era gratuito e mais próximo de casa e eu poderia ir a pé, não precisando gastar com transporte. Na época já era um colégio que estava sendo bem reconhecido pela comunidade”¹⁸¹.

Como a egressa descreve, a escola possuía uma reputação de qualidade em relação à comunidade que cercava o *campus* universitário. O Colégio de Aplicação, no entanto, era pequeno se comparado ao Instituto Estadual de Educação, por exemplo, o maior colégio público de ensino de 1º e 2º graus da cidade. A disputa por vagas por meio do exame de

¹⁸⁰ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Problemas levantados no exercício de criatividade e soluções sugeridas.** Florianópolis, 1972.

seleção do Colégio de Aplicação indicava que essa qualidade reconhecida não havia ficado restrita aos bairros do seu entorno. Maria José Nunes Pires lembra que os exames de admissão desses dois colégios eram concorridos. Em relação ao Colégio de Aplicação, Pires afirma: “Sim, tinha bastante gente fazendo. Bastante inscrição, dava uma média de 20 alunos por vaga. Mas, no Instituto dava muito mais”.¹⁸² Ao explicar as razões para a maior procura pelo Instituto Estadual de Educação, a ex-aluna explica: “Porque o Instituto era maior. Comportava maior número de alunos”¹⁸³. Esta era, de fato, uma das razões, o Instituto Estadual de Educação disponibilizava mais vagas do que o Colégio de Aplicação, porém, outro componente atraía os estudantes para esse colégio estadual: sua localização, no centro de Florianópolis. A boa localização garantia um melhor acesso aos diversos bairros da cidade, pois como coloca Pires “[...] o acesso para cá (o *campus* da UFSC) era muito mais difícil”¹⁸⁴.

O deslocamento dos estudantes deve ser levado em consideração, pois o tempo gasto para se chegar ao *campus* universitário era considerável, tomando como referência os bairros de classe média da cidade no período, como Coqueiros¹⁸⁵, na parte continental da cidade, e o próprio Centro¹⁸⁶. A residência, assim, acaba sendo um forte indicador das estratégias escolares das famílias dos alunos que escolhiam o Colégio de Aplicação, pois esta se associa às condições socioeconômicas. Para muitas famílias das camadas médias, estudar no colégio da UFSC demandava uma logística mais complexa do que seria a necessária se estas matriculassem seus filhos no Instituto Estadual de Educação, ou mesmo em instituições de ensino privadas como o Colégio Catarinense e Colégio Coração de Jesus, todos educandários que não estavam fora de seu alcance. Pouco mais de um terço dos ex-alunos afirmaram residir no Centro no período de estudos no Colégio de Aplicação, e todos se consideravam de classe média. Desse grupo que morava no centro, aproximadamente 30% era composto por filhos de professores ou servidores da UFSC, o que contribui para explicar essa predileção em relação aos demais colégios com o mesmo nível de qualidade.

Segundo estáticas do próprio Colégio de Aplicação, o aluno que cursava o 2º grau na instituição era reconhecido, desde o momento da implantação do secundário em 1970, como

¹⁸¹LIMA, Elizabete Clemente de. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 25 out. 2009.

¹⁸²PIRES, Maria José Nunes. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 02 dez. 2009. p. 2.

¹⁸³Id. *ibid.* p.2.

¹⁸⁴Id. *ibid.* p. 2.

¹⁸⁵Pires descreve que o trajeto desse bairro onde morava, a época, até o *campus* universitário era feito em duas ou três horas. Id. *ibid.* p.2.

¹⁸⁶Em relação aos ex-alunos que responderam ao questionário, em nenhum caso os residentes dos bairros Centro, Trindade e Saco dos Limões se consideraram moradores do maciço do Morro da Cruz, ao qual esses bairros estão ligados e onde residem as camadas populares, como poderia ser confundido.

pertencente às camadas médias. Analisando os bairros de origem e desconsiderando a residência no maciço do morro da cruz, é possível deduzir este padrão social:

Alunos Matriculados	151
Centro	100
Trindade	25
Coqueiros	11
Estreito	9
Aeroporto	3
Costeira	1
Saco Grande	1
Saco dos Limões	1

Tabela 9 – Levantamento dos alunos matriculados no 2º grau ¹⁸⁷.

Fonte: COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano letivo de 1971**. Florianópolis, 1972.

De acordo com a tabulação acima produzida pela escola, dois terços dos alunos matriculados eram do Centro de Florianópolis. Um número desproporcional, haja vista que, se forem somados os alunos dos bairros mais próximos ao Colégio de Aplicação, como Trindade e Saco dos Limões, por exemplo, estes, juntos, representavam menos de 20% do total. O fato de o Colégio de Aplicação implantar o ensino de 2º grau em 1970 iria atrair alunos de bairros mais distantes, que, em contrapartida possuíam boa condição social e estavam interessados pela qualidade do ensino. Os alunos provenientes do bairro Coqueiros, por exemplo, que, na década de 1960 como define a antropóloga Márcia Fantin, era um balneário de elite situado na parte continental da cidade, possuía onze alunos matriculados ¹⁸⁸. O bairro da Costeira, como contraponto, era composto pelas camadas populares e relativamente mais próximo ao colégio, e possuía apenas um aluno no Colégio de Aplicação.

Como um parâmetro para estabelecer a representatividade dessa grande quantidade de alunos moradores do Centro da cidade, é necessário levar em consideração o desenvolvimento socioeconômico de Florianópolis no período. No começo da década de 1970, a capital do Estado de Santa Catarina estava começando um processo de “modernização” urbana, era uma cidade considerada pelos próprios moradores como “atrasada” em relação às metrópoles do

¹⁸⁷Dados tabulados pela instituição e referentes às matrículas para o ano de 1972. Esse é o universo de alunos com/sobre os quais foram realizadas as entrevistas e os questionários. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano letivo de 1971**. Florianópolis, 1972.

¹⁸⁸FANTIN, Márcia. **Cidade Dividida**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. p. 53.

Sudeste e às capitais dos Estados vizinhos da região Sul. Dentro do contexto estadual, era uma cidade percebida pelo pouco desenvolvimento econômico:

Florianópolis foi historicamente forjando seu perfil de cidade terciária e consolidando um certo modelo (ou estilo) de cidade diferenciado de outros pólos regionais do estado. De um lado, sua condição de capital do estado favorecia a concentração do funcionalismo público (federal, estadual, municipal); de outro, a “elite local” perpetuava a tradição de priorizar o caminho da política e do comércio ao invés de investir na indústria, enquanto as cidades do norte e do sul do Estado, como Blumenau, Joinville, Criciúma, avançam na industrialização. A ausência de grandes indústrias e de grupos econômicos fortes contribuía para sustentar o argumento de “cidade atrasada” [...] um sentimento vivenciado pelas elites e pela classe média local, por pequenos empresários e também por empreendedores que investiam na cidade com a expectativa de retorno financeiro. Os olhos estavam voltados para as cidades que se metropolizavam, se modernizavam.¹⁸⁹

O Centro de Florianópolis concentrava no período a pequena área urbana da cidade, centralizando tanto o funcionalismo público como o comércio. A elite e as camadas médias que ocupavam essas posições, portanto, se concentravam nessa região. Foi somente na segunda metade da década de 1970 que a cidade começou a se expandir em direção a outros bairros, sendo que a própria UFSC era uma das instituições que eram tidas como catalisadoras desse desenvolvimento, contribuindo para o crescimento de todos os bairros adjacentes ao *campus*¹⁹⁰. Porém, no período em que o Colégio de Aplicação começava a oferecer o ensino de 2º grau, a velocidade da cidade era outra, a Avenida Beirar-Mar Norte, que iria estabelecer uma ligação rápida entre o Centro e à UFSC, foi construída somente nos anos 1980¹⁹¹. Assim, o trajeto que os alunos oriundos dos bairros Centro e Coqueiros percorriam era longo para a percepção da época. Os estudantes desses bairros passavam obrigatoriamente pelo contorno do Morro da Cruz, passando justamente pelo bairro Saco dos Limões ao Sul, ou, pelos bairros Agrônômica e Trindade ao Norte, um conjunto de bairros que estavam no “trajeto” dos alunos que vinham do Centro e de Coqueiros, no entanto, os alunos da Trindade e do Saco dos Limões, juntos, não chegavam a um quarto do número de alunos dos dois primeiros. É inegável que o Centro de Florianópolis era um dos bairros mais populosos da cidade, mas sua representatividade dentro do Colégio de Aplicação não pode ser encarada apenas como uma casualidade.

¹⁸⁹Id. *ibid.* p.48.

¹⁹⁰Os bairros Córrego Grande, Pantanal, Saco dos Limões e Trindade.

¹⁹¹Id. *ibid.* p. 48-49.

Nesse sentido, a publicidade do exame de admissão era fundamental para que toda a cidade tomasse ciência do processo seletivo do Colégio de Aplicação, e isto, de fato, acontecia. Os editais com o período de inscrição para o exame eram divulgados na imprensa florianopolitana, constando nestes: o período para a inscrição, documentação, bem como os conhecimentos exigidos.

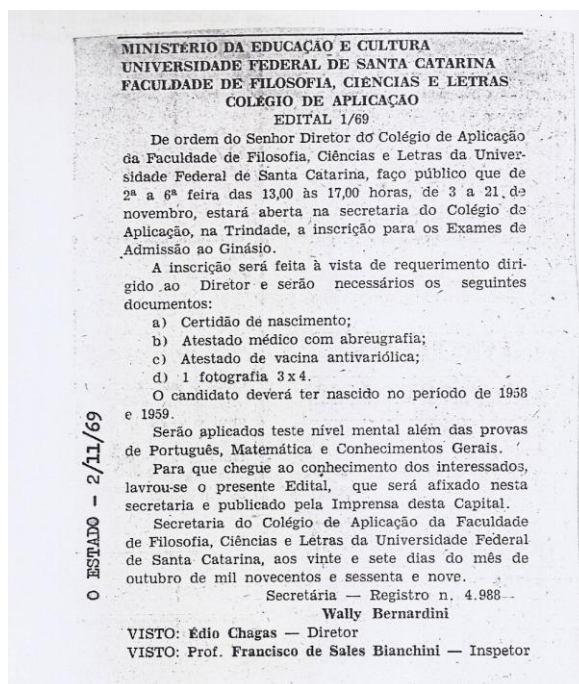


Figura 7 – Edital do exame de seleção publicado no Jornal “*O Estado*”.

Fonte: *O ESTADO*. 2 nov. 1969

A publicação do edital do exame de seleção para o 1º ano do ensino ginásial na imprensa, indicam as fontes, restringia alguma ação para a predileção de vagas. Nesse sentido, Arnaldo Podestá Júnior, um dos ex-alunos que se consideravam pobres no período, confirma que “Existia uma prova chamada de Exame de Admissão, que dava direito à vaga aos melhores classificados que não tinham nada a ver com a Universidade¹⁹². O ex-aluno frisa que o exame concedia vaga aos candidatos cujos pais não faziam parte dos quadros da UFSC, porém, a maioria dos discentes que ingressavam na escola continuou sendo originária dessa instituição de ensino superior, bem como do funcionalismo público da esfera federal, ambos com um bom capital econômico e cultural para a realidade da cidade.

O exame de seleção para o Colégio de Aplicação, portanto, era difundido na comunidade, mas mesmo que fosse elaborado para se tornar acessível às camadas populares

¹⁹²PODESTÁ JÚNIOR, Arnaldo. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior.

encontraria dificuldade para arregimentá-las. Independentemente do nível de dificuldade do exame, os alunos mais bem preparados eram os da classe média, que não raro, freqüentaram o jardim de infância – 77% – ou passaram por um ensino primário particular – 54%. Mesmo assim, o que estava acontecendo em relação ao exame de admissão desde meados da década de 1960 era exatamente o contrário, o nível de dificuldade estava se tornando cada vez maior. O critério por exame de seleção, inclusive, demorou dois anos para cumprir a Lei 5692/71, que previa sua extinção. Nesse ínterim, o colégio discutia qual a melhor forma de se adequar a essa lei que regulamentava o ensino secundário, pois o exame de seleção escolar era decisivo pra estabelecer o perfil discente. Em relatório que discute os problemas da instituição é mencionado entre estes a elitização dos discentes. Nesse relatório, são levantadas sugestões e o método de seleção escolar domina a pauta:

COLÉGIO DE ELITE: [...] a) eliminar o exame de seleção [...] b) adaptar o exame às diferentes classes sociais [...] c) os que chegarem em 1º lugar ocuparão as vagas [...] d) já há planejamento de Escola Polivalente aqui dentro: nível intelectual e nível profissional. ¹⁹³

Se, por um exame de seleção geral, os alunos pobres já encontravam dificuldades para ingressar na instituição, nas vagas abertas para preencher as demais séries, estes eram inexistentes, o que mostra que, nesses casos, o capital social fazia diferença. ¹⁹⁴ Pouco mais de 80% dos alunos dos alunos que ingressaram em exames para suplentes eram das camadas médias, e os demais, das camadas médias baixas. Ainda em relação à entrada dos egressos na instituição, foi percebido, por meio das respostas ao questionário, que todos os alunos residentes no Centro de Florianópolis ingressaram em vagas para suplentes, o que também contribui para explicar o número expressivo de alunos dessa região da cidade.

O maior capital social nesses casos fazia a diferença, pois essas vagas avulsas estavam mais sujeitas ao acaso: uma transferência de um ou outro aluno, remanejamento de turmas, diferentemente do exame de admissão, que tinha um período previamente determinado para ser aplicado e um número de vagas igualmente definido, com divulgação para toda a sociedade por meio dos periódicos de grande circulação na cidade ¹⁹⁵. Os contatos estabelecidos entre os pais e o Colégio de Aplicação nesses casos atípicos, portanto, faziam a

¹⁹³ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Problemas levantados no exercício de criatividade e soluções sugeridas.** Florianópolis, 1972.

¹⁹⁴ Dados referentes ao questionário.

¹⁹⁵ Desconsideradas quais as classes sociais que tinham o hábito de ler jornais.

diferença, como relata a egressa Marcela Schaeffer, aluna de classe média, que ingressou no 4º ano Ginásial:

Na verdade eu acabei não fazendo exame de admissão, porque aconteceu uma coisa curiosa, como a inscrição era sempre depois dos outros colégios e minha mãe não queria que eu estudasse no Colégio de Aplicação, mas eu estudava no Colégio Coração de Jesus, mas aí foi feito um processo seletivo e tinha sobrado uma vaga. Aí minha mãe tinha ido num jantar no Lions e tinha uma amiga minha que tinha feito a prova e disse que aconteceu assim e sobrou uma vaga e minha mãe ficou com a consciência pesada. Ela chegou em casa de noite, e disse aconteceu assim e disse que se eu quisesse tentar a vaga que nós íamos amanhã de manhã. Nós conversamos com a diretora pra saber o que eles iam decidir sobre aquela vaga, eles fizeram uma prova pra mim pra saber se eu preenchia (se eu estava qualificada), como eu estava eu entrei ¹⁹⁶.

A rede de relações da mãe da egressa foi fundamental para sua entrada na instituição, pois a vaga foi descoberta em um evento de uma fraternidade freqüentada pelas camadas médias e altas, o Lions Club. No entanto, a iniciativa de concorrer a uma vaga no Colégio de Aplicação foi de Schaefer, da mesma forma que a maioria dos ex-alunos que ingressaram no colégio em vagas avulsas. Esses alunos, quando questionados sobre os motivos da família para ingressar no Colégio de Aplicação, fazem questão de declarar sua autonomia, como no caso do egresso Renato Lucas Pacheco, conciso, mas enfático: “Eu escolhi!” ¹⁹⁷. Outro aluno, Dalton Silva Ribeiro, detalha a sua escolha e ainda esclarece o processo seletivo para a sua entrada:

Na verdade, fui (sic) mesmo que escolhi o Colégio de Aplicação. Fui (sic) uma espécie de vestibular, ficando como primeiro suplente. Então, na época da matrícula, apareceu uma kombi da UFSC na minha casa, dizendo que eu deveria pegar os documentos para realizar a minha matrícula. Foi uma alegria muito grande ¹⁹⁸.

Tal postura consciente e assertiva sobre o próprio destino escolar, no entanto, não é análoga à idéia de autodeterminação a que se refere Zago sobre os alunos de origem popular, pois tanto Pacheco quanto Ribeiro são representantes das camadas médias, e a escolha desses alunos não foi pautada pela vontade de superar a falta de condições econômicas e culturais de

¹⁹⁶ SCHAEFFER, Marcela Brighelli. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 10 dez. 2009.

¹⁹⁷ PACHECO, Renato Lucas. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 12 nov.2009.

suas famílias, mas exatamente o contrário, esses alunos estavam ingressando no Colégio de Aplicação por afinidade a sua cultura escolar. Nesse sentido, houve alunos que efetivamente deixaram instituições privadas, com décadas de reputação entre as camadas médias e a elite florianopolitana para estudar no colégio da UFSC, como detalhado no depoimento de Marcela Schaefer. Egressa do Colégio Coração de Jesus, foi atraída tanto pela qualidade como pela cultura escolar que considerava à época mais aberta. A decisão de estudar no então ginásio, como a de outros alunos que ingressaram com mais idade – em torno dos 15 anos – tinha sido sua. No seu caso, no entanto, não foi vista com bons olhos a princípio por sua mãe, provavelmente ciosa com o destino escolar da filha. Ao ser questionada sobre a razão dessa oposição, a egressa responde: “Não sei. Tava acostumada com colégio de freira. Porque aquele outro [*o Ginásio de Aplicação*] era longe do centro, período integral, uma coisa muito nova pra cabeça deles [*seus pais*]”¹⁹⁹. A distância do colégio para Schaefer, bem como para os alunos com origem nas camadas médias, não era um empecilho para a escolha da instituição de ensino, a ex-aluna morava no centro de Florianópolis em um bairro de classe média e alta.

A alegria que Ribeiro que afirma ter sentido quando soube que havia conseguido uma vaga no Colégio de Aplicação, aos 15 anos de idade, revela seu entendimento à época sobre a qualidade de ensino da instituição, uma reação diferente da visão pragmática de Elizabete Lima, cuja entrada foi aos 11 anos no 1º ginásial. Apesar de contar com alunos pobres e de uma classe média baixa, estes frequentavam o Colégio de Aplicação mais pela proximidade com a instituição de qualidade do que por uma busca individual, uma autodeterminação. O maior volume de capital social e cultural do aluno de classe média, nos casos de ingresso tardio, prevaleceu no Colégio de Aplicação. Dessa maneira, a cultura escolar que caracteriza colégios de elite não é construída partindo obrigatoriamente desta para o aluno, é um movimento interdependente. O capital cultural do aluno no momento da entrada na escola contribui em igual medida para a reputação da instituição, para a manutenção de sua cultura escolar²⁰⁰, o que justifica um processo de seleção escolar eliminatório. A presença de alunos pobres ou de classe média baixa, como no caso de Arnaldo Podestá e Elizabete Lima, não afeta essa lógica, são exceções que fornecem ao exame de seleção escolar uma legitimidade pautada no mérito.

¹⁹⁸ RIBEIRO, Dalton Silva. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 02 nov. 2009.

¹⁹⁹ SCHAEFER, Marcela Brighelli. Op. cit. p.3.

²⁰⁰ FAGUER, Jean-Pierre. Op. cit. p. 09.

Os alunos oriundos das camadas mais baixas estavam em conformidade com o esperado pela escola, não apenas por passarem pela barreira do exame de admissão, mas também por aderirem à sua cultura escolar. A seleção escolar afeta de forma desigual as camadas sociais, e alunos das camadas mais baixas tendem a ser “superselecionados”, precisam se esforçar mais, se comprometer mais, para alcançar sucesso com a cultura que é exigida pela escola, e, mais tarde, diretamente ensinada ²⁰¹. Assim, em uma instituição pública com um critério de entrada meritocrático como o Colégio de Aplicação, a presença de estudantes mais pobres não altera a qualidade de ensino devido a essa “superseleção” que acontecia dentro da própria camada social, fazendo com que o número de estudantes pobres fosse reduzido.

Assim, a cultura escolar de vanguarda do Colégio de Aplicação mantinha ressonância com o corpo discente possuidor de um capital cultural de classe média, fração social que no colégio possuía ainda elementos de uma elite cultural proveniente dos quadros da própria universidade. O desempenho acadêmico e profissional dos alunos da primeira turma formada no 2º grau pelo Colégio de Aplicação indica a força da qualidade de ensino aliada ao capital cultural incorporado dos discentes. Da primeira turma de 30 alunos formada em 1972, 23 passaram no primeiro vestibular, a maioria para a própria UFSC ou em outras faculdades públicas pelo país ²⁰². Todos os alunos que responderam o questionário concluíram, no mínimo, uma graduação, formando um quadro muito diferente da trajetória dos seus pais e avós, como visto anteriormente. Não há entre os ex-alunos dessa geração a divisão por gênero em relação à ocupação, uma situação que foi percebida entre as mães e avós dos egressos, nesse momento, tanto homens quanto mulheres estão inseridos no mercado de trabalho, nos mais diversos campos, não há um caso de ex-aluna que tenha indicado como profissão o serviço doméstico ²⁰³. O que pode indicar que a co-educação contribui para a diversificação da formação socioprofissional das alunas, ao frequentar o mesmo local de ensino que os rapazes, as egressas estavam sujeitas ao mesmo “horizonte de expectativas” em relação à vida acadêmica e profissional. A maioria dos alunos e alunas pesquisados (aproximadamente 63%) seguiu a carreira pública em cargos que estavam diretamente ligados a sua formação

²⁰¹BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 98. Escritos de educação. BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio. (Org). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 57.

²⁰²MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação. Departamento de Métodos de Ensino. Colégio de Aplicação. **3º Colegial.** Op. cit.

acadêmica. Dessa forma, médicos, engenheiros administradores, professores universitários, todos estes, faziam parte de um funcionalismo público especializado e bem remunerado. Todos os ex-alunos independentemente da origem social dos pais e avós, possuem um padrão de vida condizente, no mínimo, com as atuais camadas médias.

Os alunos ao terminar o 2º grau no Colégio de Aplicação, de forma geral, estavam ultrapassando o nível de escolaridade de suas famílias, mesmo entre parte dos egressos que se consideravam de classe média à época. O que chama a atenção, no entanto, é a entrada significativa de alunos na escola a partir do ensino de 2º grau, todos oriundos da classe média e residentes em bairros afastados da instituição e, em alguns casos, sendo o próprio egresso o responsável pela decisão de estudar na instituição. Por sua vez, os alunos de classe média baixa e, principalmente, os pobres, mesmo que imbuídos por uma autodeterminação para estudar no colégio, tinham mais dificuldades para ingressar nesta instituição enquanto o critério de admissão fosse o exame de seleção. Os casos relatados de alunos das camadas médias mostram que havia a necessidade de contatos informais (o capital social) para o ingresso nas vagas avulsas que a instituição oferecia. Dessa maneira, os poucos alunos das camadas populares que participaram da pesquisa só ingressaram via exame para a quinta série, a família desses alunos, pelo que pode ser apurado, enxergava na proximidade geográfica com a instituição uma oportunidade de seus filhos estudarem em uma escola com uma ótima “reputação” na comunidade.

A abordagem dos egressos das camadas médias, porém é diferenciada, estes fazem alusão direta a cultura escolar do Colégio de Aplicação; como a vanguarda a experimentação e a co-educação, sabiam o que procuravam quando ingressavam na escola. Em alguns depoimentos de alunos residentes no Centro da cidade a distância era vista, inclusive, como algo positivo, pois estavam no *campus* universitário e longe dos olhares dos pais. Assim, o que para uma camada era algo positivo, para outras significaria simplesmente a impossibilidade de ter acesso a uma escola considerada de qualidade. O perfil discente, que já havia mudado na década de 1960, se acelera na entrada da década de 1970 com a procura pelo ensino secundário gratuito em uma instituição que já tinha consagrado sua cultura escolar no sistema de ensino catarinense. A qualidade que a própria instituição propagava atrai as camadas que já estavam acostumadas com instituições exclusivas, não por acaso, os alunos que ingressavam no ensino de 2º grau eram egressos de instituições privadas que também eram consideradas de boa qualidade em relação ao ensino público. Com isso, até 1973, ano do

²⁰³ As mulheres representam um terço dos questionários.

fim tardio do exame de seleção e do início do sorteio de vagas, o estudante do Colégio de Aplicação pode ser caracterizado como um indivíduo originário das camadas médias, cujo capital cultural estava nitidamente em ascensão em relação às duas gerações predecessoras de sua família, sendo que seus pais, em grande parte, eram funcionários públicos da esfera federal. Este perfil discente com capital econômico e cultural das camadas médias possibilitou que o colégio, neste curto período, se reinventasse e sobrevivesse a reforma universitária e a Lei de Diretrizes e Bases do 1º e 2º graus, passando de uma instituição que tinha como objetivo a experimentação e o campo de estágio para outra que se sustentava como uma vitrine de qualidade educacional, que poderia ser percebida no desempenho acadêmico e profissional de seus egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio de Aplicação, pelo que pôde ser percebido, em poucos anos mudou, e muito, seu perfil discente. O marco para tais mudanças foi a implantação do ensino colegial/2º grau, que, no final dos anos 1960 e inícios dos anos 1970, ainda era um nível de ensino restrito a uma pequena parcela da população brasileira possuidora de boas condições econômicas. Não faria sentido implantar o 2º grau se seus alunos não tivessem a expectativa de completá-lo, e nesse momento, de acordo com os questionários, tais alunos, em sua maioria, eram oriundos das camadas médias.

Durante esse período de adaptação ao novo grau de ensino, foram observadas as afinidades entre a cultura escolar e o capital cultural, pois o Colégio de Aplicação estava sendo acossado tanto pelo novo momento político do país, que trouxe mudanças significativas para todo o sistema de ensino, quanto pelo questionamento dentro da própria comunidade universitária sobre a necessidade de sua existência. A escola, portanto, foi obrigada a se reinventar para sobreviver e, nesse processo, atraía um determinado perfil de estudante que lhe traria de volta prestígio, não perante a sociedade, mas perante a academia. A mudança do perfil social dos discentes em tão pouco tempo revela, portanto, como a escola é dependente do capital cultural e social de quem frequenta suas salas. A seleção escolar cada vez mais criteriosa e a presença dos filhos de professores da UFSC e de servidores federais (que tinham sido matriculados desde que o colégio foi implantado) contribuía para fazer crescer a “reputação” da instituição. Essa palavra foi uma das que mais escutei quando um ex-aluno se referia aos motivos para ingressar na escola, pois, obviamente, o conceito de cultura escolar circula fundamentalmente dentro da academia. Os alunos filhos dos professores universitários, especificamente, ajudaram de início a fazer crescer essa reputação, pois traziam para o Colégio de Aplicação um capital cultural de uma elite acadêmica na cidade.

O Colégio de Aplicação preparava para a vida, segundo alguns egressos, e, de fato, pela continuidade na vida acadêmica de todos após o 2º grau e o seu desempenho profissional,

isto é verdadeiro. Mas definir o Colégio de Aplicação como uma instituição voltada para a elite econômica e sua reprodução é um exagero, até por que os filhos de professores universitários poderiam ser enquadrados assim, considerando a realidade econômica da cidade de Florianópolis à época; mesmo assim, este não era o caso.

Independentemente da mudança de perfil discente, o Colégio de Aplicação era francamente laico e co-educativo, características de sua cultura escolar com poucos correlatos entre os colégios mais prestigiosos da cidade no fim da década de 1960. A instituição atraiu uma classe média dos quadros públicos, que, se não era liberal, tinha ciência dessa posição do colégio. O governo comunitário e os jornais estudantis, atividades propostas pelo colégio, iam até o limite dentro das possibilidades de contestação ao regime militar, e a eleição para prefeito comunitário, em plena vigência do AI-5, não é algo que possa ser ignorado pela historiografia da educação. O que se discutiu não foi a validade dessas iniciativas, que considero extraordinárias para o período, mas sim por terem sido realizadas quando o processo de mudança no perfil socioeconômico dos discentes já estava em franco processo de mudança. Assim, fica a impressão de que certas técnicas de ensino que fazem jus a parte “de Aplicação” do Colégio de Aplicação só podiam ser implantadas quando os alunos estivessem preparados para estas, e não o contrário. Com isso, se buscou um aluno com capital cultural incorporado condizente com as expectativas escolanovistas da instituição.

O Colégio de Aplicação somente teria sucesso e continuaria existindo se os alunos correspondessem ao seu método de ensino experimental (redefinido com a implantação do 2º grau como “ensino de qualidade”), o que, de fato, aconteceu nesse momento. Porém qual o mérito de uma escola pública, de seus diretores e professores, que fazem de tudo para que o aluno com o maior capital cultural possível frequente suas salas? Para a instituição, paradoxalmente, o mérito era incontestável, e a resposta da maioria dos alunos era a mais favorável possível quanto ao papel do colégio em suas vidas, já que a instituição fazia parte de uma parte importante de seu passado. Quanto maior o capital cultural do egresso mais fácil pode se tornar o diálogo com as propostas da instituição, em uma total inversão de perspectiva e um desserviço para a afirmação do seu próprio papel. Assim, o bom aluno, para a escola, é aquele que não precisa de ajuda, que não precisa de incentivo, que entende rapidamente o que se pretende fazer. Os alunos mais envolvidos com as atividades extraclasse eram os oriundos das camadas médias: os alunos pobres, em contrapartida, pouco mencionam ou mesmo desconhecem tais atividades.

Assim, o Colégio de Aplicação, de um período que começa em 1966, quando assume a direção um grupo de orientação escolanovista, até 1973, quando acaba (tardiamente) o exame

de seleção escolar, experimenta um intenso processo de elitização de seu corpo discente. Esse aluno, no entanto, ingressa na escola especificamente para cursar o ensino de 2º grau, em muitos casos, dando seqüência aos estudos iniciados nos melhores colégios particulares de Florianópolis.

Não por acaso, essa verdadeira pressão de classe por vagas para o colégio mantido pela UFSC acontecia no mesmo momento em que o vestibular único se consolidava. Apesar de não se considerar “apenas um cursinho pré-vestibular”, o que, certamente, o Colégio de Aplicação não era, devido ao ensino pensado em longo prazo (uma característica em comum com a cultura escolar de instituições de elite), a instituição mostrava ótimo desempenho no concurso vestibular. Tão logo sua “reputação” de qualidade se fez notar na cidade, os alunos das camadas populares começaram a ser cada vez mais raros. O intervalo estudado é sintomático de como a escola é uma instituição pensada e desenvolvida por (e para) uma camada específica da sociedade e como esta exclui rapidamente quem possui dificuldade em compreender seus métodos, notadamente as camadas populares, mesmo em uma instituição pública, em que o componente econômico não possui peso considerável, ou seja, os incluídos e excluídos são os mesmos.

O critério de seleção escolar que substituiu o exame de admissão, o sorteio de vagas, ironicamente, foi uma determinação da Lei 5.692/71, criada pela ditadura militar, e mesmo assim, cumprida depois de dois anos de implantada. A qualidade do Colégio de Aplicação, tomando como referência os depoimentos dos egressos e o desempenho destes na vida acadêmica e profissional, é inegável. Esta era, inclusive, uma questão que a pesquisa considerava indiscutível. O que fica aqui, como pesar, é que, mesmo uma instituição com uma cultura escolar de vanguarda e experimentação, fez muito pouco para “aprender a aprender” a enxergar a extensão das desigualdades sociais e, assim, se diferenciar verdadeiramente das instituições de ensino particulares, cujo critério de seleção era abertamente elitista.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

1 – FONTES

1.1 – Documentos manuscritos ou impressos no Arquivo do Colégio do Aplicação:

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Senhora Inspetora Seccional**. Florianópolis, 1969.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Metas para 1971**. Florianópolis, 1971.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Problemas levantados no exercício de criatividade e soluções sugeridas**. Florianópolis, 1972.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Rastreamento quanto à paisagem e cronologia**. Florianópolis, 1972.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Sra. Chefe do Departamento de Métodos de Ensino**. Florianópolis, 1972.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Relatório de atividades do Colégio de Aplicação do ano em 1973**. Florianópolis, 1974.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Divisão de Serviços Gerais. **Comissão de Implantação da Reforma Universitária**. Florianópolis, 1969.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Reitoria. **Parecer**. Florianópolis, 1969.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação. Colégio de Aplicação. **Currículo – 1972**. Florianópolis, 1972.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação. Departamento de Métodos de Ensino. Colégio de Aplicação. **3º Colegial**. Florianópolis, 1973.

PLANEJAMENTO GERAL DO GINÁSIO DE APLICAÇÃO PARA 1967. **Integração do aluno na sua comunidade**. Florianópolis, 1967.

QUERIDO ALUNO. Florianópolis, 1968.

RELATÓRIO das Atividades da COPECOP. Florianópolis, 1971.

RESOLUÇÃO Nº 034/69. Florianópolis, 30 dez. 1969.

SENHOR DIRETOR. Florianópolis, 1968.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Regimento**. Florianópolis, 1967.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Educação. Departamento de Métodos de Ensino. Colégio de Aplicação. **Comunicação nº 1**. Florianópolis, 14. abr. 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Educação. Colégio de Aplicação. Governo Comunitário. **Código de Conduta**. Florianópolis.

VOCÊ JÁ LEU UM JORNAL? Florianópolis, 1967.

1.2 – Periódicos:

AQUI, Colégio de Aplicação. **Editais das eleições do Governo Comunitário**. Florianópolis, 1974.

COLÉGIO de Aplicação elege seu prefeito em eleição direta. Florianópolis, 1974.

DEMOCRACIA, o prefeito mais jovem do Brasil tem apenas 12 anos. Florianópolis, 1974.

DEMOCRATA. **Acusações de um sertanista que os índios que os índios reconheceram como chefe**. Florianópolis, 1972.

JORNAL DOS ESTUDANTES. **Aqui, Colégio de Aplicação**. Florianópolis, 1973.

JORNAL DOS ESTUDANTES. **Veja como nós somos**. Florianópolis, 1973.

JSC. Ponto por Ponto. **Reforma em crise**. Florianópolis, 1974.

O ESTADO. **Em pleito acirrado Aplicação elege seu novo governo**. Florianópolis, 1972.

1.3 – Questionários

ABREU, Fabio Seara de. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 12 nov. 2009.

ALMEIDA, Maria Cristina Simões de. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 15 dez. 2009.

CALIGARI FILHO, João Alcides. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 26 out. 2009.

COSTA, Maria da Graça Coelho da. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 25 out. 2009.

FAVARETTO, Jorgelita Toner. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 12 nov. 2009.

GARCIA, Dirce Eli Amorim. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. set. 2009.

LAGO, Miriam Alice do. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 11 dez. 2009.

LIMA, Elizabete Clemente de. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 25 out.2009.

LINS, Hoyêdo Nunes. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 8. Nov. 2009.

MALAGUTI, Luciana Santaella. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Junior. 03 nov.2009.

MEYER FILHO, Alfredo. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 2 dez. 2009.

NOVO, Adalton de Oliveira. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior.

OLIVEIRA, Vicente Pacheco. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 14 nov. 2009.

PACHECO, Maria Elizabete. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 14 nov. 2009.

PACHECO, Renato Lucas. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 14 nov. 2009.

PIRES, Maria José Nunes. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 26 nov. 2009.

PODESTÁ JÚNIOR, Arnaldo. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 25 out. 2009.

PORFÍRIO, Valdete Osvaldina. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 17 nov. 2009.

RAMALHO, Márcia T. de Borja Ramalho. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 23 nov. 2009.

REMOR, José Paulo Monguilhot. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 9. dez. 2009.

REZENDE JÚNIOR, Sérgio Uchôa. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 9 nov. 2009.

RIBEIRO, Dalton Silva. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 14 nov. 2009.

ROSA, Paulo Vieira da. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 11 nov. 2009.

SILVA, Nadir Peixer. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 8 nov. 2009.

SILVA, Osni Jacó da. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 11 nov. 2009.

SILVEIRA, Julio César. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 11 nov. 2009.

SILVEIRA JÚNIOR. Celso Martins. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 8 out. 2009.

SOUZA, Valter Valdemar. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 19. nov. 2009

STEMMER, Gaspar Henrique. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Junior. 24.out.2009.

VIEIRA, Herminio Capela. Resposta ao questionário enviado por Ademir Soares Luciano Júnior. 22 out. 2009.

1.4 – Entrevistas

GARCIA, Dirce Eli Amorim. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 01 dez.2009.

PIRES, Maria José Nunes. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 02 dez.2009.

SCHAEFER, Marcela Brighelli. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano Júnior. Florianópolis, 10 dez.2009.

PODESTÁ JÚNIOR, Arnaldo. Entrevista concedida a Ademir Soares Luciano. Florianópolis, 04 Dez. 2009.

2 – BIBLIOGRAFIA

ABREU, A. A. **Intelectuais e guerreiros: O Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968.** Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1992.

ACKERMANN, S.R. **Um lugar e muitas vidas: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940.** 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALMEIDA, W. Mesquita de. **Que elite é essa de que tanto se fala?** – Sobre o uso indiscriminado do termo a partir dos alunos das universidades públicas. In: 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2006.

ANDRADE, M. C. B. **A Cultura Escolar no Colégio de Aplicação/UFSC na década de 1960.** Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2009.

ASSIS, Rudinélio Renaldo de. **Do público ao privado: O Ginásio Catarinense entre 1892 e 1905.** (Bacharelado em História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Tereza Santos. **Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000).** Pelotas/RS: Seiva. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão Biográfica.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coord.) **Usos & Abusos da História Oral.** 5 ed. Rio de Janeiro: FGV.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

BRANDÃO, Zaia. **A produção das elites escolares.** Educação On Line, RJ, n.2, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria C. de. **A configuração da historiografia educacional brasileira.** In: FREITAS, Marcos C. de. (org). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo. Contexto/ Universidade São Francisco. 1998.

CARVALHO, Marta Maria C. de. **A escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Maria Helena G. de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, Tendências e Perspectivas.** Brasília, INEP. 1998. p. 14. SILVA, N.V & HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, vol. 43, n. 3, 2000 [WWW.scielo.br/scielo.php].

CHERVEL, André. **Quando surgiu o ensino “secundário”?** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.18, n.1, p.99-112, jan./jun.1992.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

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: Mercado das Letras; Florianópolis, SC: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

DALLABRIDA, Norberto (Org). **Mosaico de escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. 308 p.

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

DECCA, Edgar De. **O silêncio dos vencidos.** SP: Brasiliense, 1981.

DECRETO LEI nº 9.053, de 12 de março de 1946. **Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 12 de março de 1946.

DEWEY, John. **Experiencia e educação.** 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, Degelane Córdova. **O Ginásio Estadual Pedro II e o Ensino Secundário para as classes médias (1946-1956).** 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2007.

EVAGENLISTA, Olinda. **Colégios de Aplicação na encruzilhada.** In: Costa, Fabíola Cirimbelli Burigo; BIANCHETTI, Lucídio; Evangelista, Olinda (org). Escola Viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p. 49-66. (Coleção Cadernos CED).

FAGUER, Jean-Pierre. **Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960.** Educ. Soc. 1997, vol.18, n.58.

FANTIN, Márcia. **Cidade Dividida.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, FILHO, Luciano Mendes et AL (org). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIM, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n.5, p. 28-49,1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

GARCIA, L.C. **“Sobre Mulheres Distintas e Disciplinadas”:** Práticas escolares e relações de gênero no Ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945). Florianópolis, 2006. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1994.

GIORGI, Cristiano Di. **Escola Nova.** São Paulo. Editora Ática, 1986.

GOLÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º Grau:** Propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992. 2.ed.

GOODSON, IVOR F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum.** Teoria & Educação, n.6, p. 33-52, 1992.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista brasileira de história da educação. Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas: Autores Associados, nº 1, jan/jun, 2001. p.13-15.

KAIUCA, Míriam Abduche. **Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto:** as representações de práticas democráticas nos colégios de aplicação. *Ensaio: aval.pol públ.Educ.*, Dez 2004, vol.12, no.45, p.1013-1044. ISSN 0104-4036

KASSAR, Mônica de Carvalho M:agalhães. **Quando eu entrei na escola...memórias de passagens escolares.** Cadernos Cedes: Filigramas da memória: Intercâmbio de gerações.Centro de estudos Educação e Sociedade. Vol 1, n.1. São Paulo, SP: Universidade de São Francisco. 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008, 1.ed.

LUCIANO JR, Ademir Soares. **O Colégio de Aplicação da UFSC (1970-1973):** A apropriação do modelo experimental de ensino pelas “elites” de Florianópolis. 2007. 72 p. Monografia (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MOORE JR., Barrington. (1966), **Social Origins of Dictatorship and Democracy:** Lord and Peasant in the Making of the Modern World. Harmondsworth, Penguin.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio. (Org.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, C.M.M. **Boudieu & a educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org). **Sociologia da Educação:** pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação Republicana:** Tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro. 1890-1920. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara: USP, 1973.

PETITAT, André. **Entre a história e sociologia:** Uma perspectiva construtivista à emergência dos colégios e da burguesia. Teoria & Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992, p. 135-150.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILLETTI, Nelson. **Evolução do currículo do curso secundário no Brasil.** Revista brasileira de educação, São Paulo, vol. 13, n. 2, jul/dez, 1987.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.**

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.**

RIDENTI, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira: raízes sociais da esquerda armada brasileira 1964-1974.** São Paulo: Edunesp. 1994.

SANTOS, Lucíola, L. de C.P. **História das disciplinas escolares; outras perspectivas de análise.** Educação & Realidade. v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

SENA, Guiomar Osório de; VAHL, Teodoro Rogério. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras.** 1987. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, 1987.

SILVA, Carmem Aide Hermes. **Análise da prática docente: Um estudo da dinâmica de modernização pedagógica.** Florianópolis, 1989, 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS – Salvador: EDUNEB. 2006.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Memórias de Escola. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: Ifan-Cdaph/Editora da Universidade São Francisco – EDUSF. 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”.** Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911 a 1935). Florianópolis: Editora Insular, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIDAPALLI, Ana Laura. **Bons cristãos e virtuosos cidadãos: cultura escolar marista no Ginásio Aurora (1938-1945).** 2006. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Curso de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

VARGAS, Getúlio; CAMPOS, Francisco. Decreto-lei nº 19.890 – de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino secundário. In: BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação** (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo. 1942.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WARDE, Miriam. **A estrutura universitária e a formação de professores.** Revista Perspectiva, Florianópolis. Ano 11, n.20, ago./dez. 1993.p. 87-125.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário.

ANEXO B – Roteiro de entrevistas.

ANEXO C – Exame de admissão de 1967.

ANEXO D – Exame de admissão de 1968.

ANEXO A

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC –
FLORIANÓPOLIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – (História e Historiografia
da Educação)**

**CULTURA ESCOLAR E PERFIL DISCENTE NO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFSC (1966-1973)**

Número do questionário: _____

I – DADOS PESSOAIS/FAMILIARES

1. Nome:

2. Data de nascimento (dia/mês/ano):

3. Local de nascimento (cidade/Estado):

4. Dados do pai:

a) Nome:

b) Escolarização: () Curso Primário – Onde?

() Curso Normal – Onde?

() Curso Secundário – Onde?

Curso Superior – Onde?

c) Profissão do pai na década de 1970:

Servidor da UFSC

Professor da UFSC

Outros (detalhar):

d) Inserção social do pai na década de 1970:

Pertencia a partido político? Qual(is)?

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

Pertencia a alguma igreja? Qual(is)?

5. Dados da mãe:

a) Nome:

b) Escolarização: Curso Primário – Onde?

Curso Normal – Onde?

Curso Secundário – Onde?

Curso Superior – Onde?

c) Profissão da mãe na década de 1970:

Servidora da UFSC

Professora da UFSC

Outros (detalhar):

Inserção social da mãe na década de 1970:

Pertencia a partido político? Qual(is)?

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

Pertencia a alguma igreja? Qual(is)?

6. Defina a situação sócio-econômica da sua família na década de 1970:

- () Rica
 () De classe média alta
 () De classe média
 () De classe média baixa
 () Pobre

Detalhe a sua opção:

7. Sobre seus avôs maternos:

	AVÔ	AVÓ
Nacionalidade		
Religião		
Local de Nascimento		
Nível de instrução		
Profissão		

8. Sobre seus avôs paternos:

	AVÔ	AVÓ
Nacionalidade		
Religião		
Local de Nascimento		
Nível de Instrução		
Profissão		

II – INFORMAÇÕES ESCOLARES

1. Você fez jardim de infância? () Sim. Nome da escola:
 () Não

2. Cite o nome da escola e a cidade que você fez o 1º e o 2º ciclo ginásial:

3. Em que série entrou no Colégio de Aplicação: _____

Ano de entrada: **Idade:** **anos.**

Ano de saída: **Idade:** **anos.**

4. Residência durante o período de estudos no Colégio de Aplicação (cidade/ bairro/rua):

5. Morava com seus pais? () sim () não

6. Sabe por que sua família escolheu este colégio?

7. Em que ano concluiu o 2º grau:

III – TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL

1 – Você fez curso superior?

() Não

() Sim – Nome do/s curso/s/universidade:

() Curso completo. Ano de conclusão:

() Curso incompleto – Qual o motivo do abandono?

2 – Você fez pós-graduação?

() Não

() Sim – () Especialização – Onde?

() Mestrado - Onde?

() Doutorado - Onde?

() Pós-Doutorado - Onde?

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

4 – Vinculou-se a algum partido político? Qual(is)? Se possível, 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)?

IV – QUESTÕES FINAIS

1 – Aponte aspectos relevantes de sua trajetória escolar, como aulas de música, de dança, de línguas, leituras de livros e jornais, viagens nacionais e internacionais, frequência a associações culturais, esportivas, frequência ao cinema, ao teatro, etc.

NOTA: Se o senhor(a) fosse convidado(a) para conceder uma entrevista sobre a sua vida escolar no Colégio de Aplicação: () Você aceitaria

() Você recusaria

INDIQUE OS SEUS CONTATOS

TELEFONE/S:

CELULAR:

E-MAIL:

ANEXO B

- 1 – Nome
- 2 – Período em que estudou no Colégio de Aplicação
- 3 – Sabe porquê seus pais escolheram o Colégio de Aplicação?
- 4 – Qual a profissão de seus pais no período em que vc estudou no Colégio de Aplicação?
- 5 – Qual a influência de seu pai na sua educação?
- 6 – Qual a influência de sua mãe na sua educação?
- 7 – Relate o que você recorda do exame de admissão
- 8 – Onde morava no período?
- 9 – Havia alunos pobres no Colégio de Aplicação?
- 10 – Relate o que recorda sobre o Governo Comunitário, Jornais estudantis, código de conduta.
- 11- Havia espaço para o ensino religioso no Colégio de Aplicação?
- 12 – O controle disciplinar era rígido no Colégio de Aplicação?
- 13 – Após se formar no 2º grau você manteve contato com seus colegas?
- 14 – Houve alguma iniciativa em criar encontros periódicos de ex-alunos?
- 15 – Relate sua trajetória no ensino superior.
- 16 – Relate sua trajetória na vida profissional
- 17 – Em relação as duas últimas perguntas qual a importância que você atribuiria ao Colégio de Aplicação?
- 18 – A amizade com algum colega foi útil na vida acadêmica e profissional?

ANEXO C

Fôlha: 2

VOCÊ JÁ LEU UM JORNAL ?

Se você não leu ainda, deve ter visto algum jornal em casa. Existem jornais de adultos como: "O ESTADO" "A GAZETA". Existem jornais especiais para crianças.

Se você nunca viu um jornalzinho, não tem importância, porque agora você vai ficar conhecendo um e ainda ficará sabendo muita coisa interessante sobre

COMO SE ORGANIZA UM JORNALZINHO DE VERDADE

VAMOS ESCREVÊ-LO JUNTOS ?

.....

COMO FAZER:

- 1ª - Precisamos escolher um bonito nome para ele. Que nome você lhe daria? Coloque sua sugestão no espaço marcado com um X, no cabeçalho da página seguinte.
- 2ª - Em seguida organizamos as colunas que vão ser preenchidas. Esse trabalho nós já o fizemos para você.
- 3ª - Agora preenchemos as colunas com os artigos. Um jornal possui diversas seções como: Curiosidades, historinhas, palavras cruzadas, notícias, publicidade, fotografias, etc. São pessoas, chamadas redatores e repórteres, que escrevem os jornais. Muitas crianças escrevem jornaizinhos para suas escolas.

VOCÊ NÃO GOSTARIA DE SER TAMBÉM UM REPÓRTER-MIRIM?

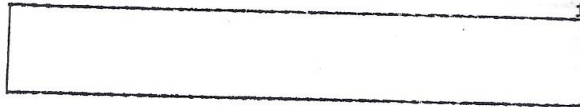


.....
AQUI ESTÁ SUA OPORTUNIDADE.

Você vai nos ajudar a escrever este JORNALZINHO. É um jornal de nossa cidade e será todo dedicado ao NATAL que se aproxima.

.....

X



ANO I

EDIÇÃO DE NATAL

Nº I

NOTÍCIAS DA CIDADE

GRANDE VENDA DE NATAL

Aproveitem!!!

Somente este mês!

É UM PRESENTE DE PAPAÍ NOEL!

VERIFIQUEM NOSSOS PREÇOS E COMPAREM:

-Blusas para Senhoras -NC\$ 12,00
por apenasNC\$ 10,00

-Blusas para Crianças -pela metade do preço da de adulto

-Camisas para Homens -NC\$ 9,00
Este mês custa somente NC\$ 7,50

-Meias para crianças -NC\$ 1,90
por apenasNC\$ 1,45

-Meias para homens, preço normal:
NC\$ 2,50

Este mês há um abatimento de:
NC\$ 0,30

em cada par.

X.X.X.X.X.X.X.

1) Se você fosse fazer as seguintes compras, quanto gastaria?

1 blusa para criança

3 camisas para homem

2 pares de meia para criança

1 par de meias para adulto.

R)

2) Se estas compras tivessem sido feitas no mês passado, qual seria seu prejuízo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ADIVINHAÇÕES

fôlha:4

O que é ? O que é?

1) Existo no ar.Sou necessário à respiração.Meu nome é:

O - - - - - O

2) Encontro-me dentro do fruto. Quando colocada em solo fértil formo uma planta completa. Meu nome é:

S - - - - - E

3) Ficamos dentro do torax.No homem somos dois.Estamos sempre cheios de ar.Nós somos os:

P - - - - - S

4) Sou feito de vidro.Tenho dentro mercúrio.Sou usado para medir a temperatura.Eu sou chamado:

T - - - - - O

5) Você me come hoje.Eu serei parte de seu corpo amanhã.Posso ser vegetal ou vir de animais.

A - - - - - O

x - x - x - x-x-x - x - x - x -

O DESENHO É UM PASSATEMPO AGRADÁVEL. Então desenhe:

Uma árvore,e escreva o nome das partes que a compoe. Um mamífero útil ao homem e escreva seu nome.

Um inseto nocivo ao homem e escreva seu nome.

VOCE É CAPAZ DE RESPONDER ?

1. Como se chamava nossa cidade antes de receber o nome que hoje possui ?

.....
.....
.....

2. O nome que possui atualmente nossa cidade foi dado em homenagem a que ilustre brasileiro?

.....
.....
.....

3. Qual o governador catarinense que construiu a ponte metálica que liga nossa ilha ao continente?

.....
.....
.....

4. Em homenagem a quem foi erguido o monumento localizado no centro da Praça XV de Novembro?

.....
.....
.....

PUBLICIDADE

Biblioteca do Ginásio de Aplicação.

Livros de todos os tipos.

Ela aguarda sua VISITA !!!



que o Sr.....
 é o atual Governador de nosso -
 Estado?

que o Município também tem um -
 Governador e que seu nome
?

que o Governador é auxiliado, na -
 difícil tarefa de governar, por -
 Secretários? Cite 5 Secretarias -
 que você conhece:

.....

que próximo à Praça Pereira ~~Ci-~~
 veira está localizado o Tribunal
 de Justiça e que sua função é:

.....

É Inteligente estar EM SEGURANÇA
 PARA ESTAR SEGURO
 VOCE PRECISA ESTAR ALERTA!

Colabore conosco dizendo como se
 procede quando:

a) Precisa atravessar as ruas.

b) Encontra animais que você não
 conhece.

c) Precisa tocar em instalações
 elétricas.

d) Anda de bicicleta.

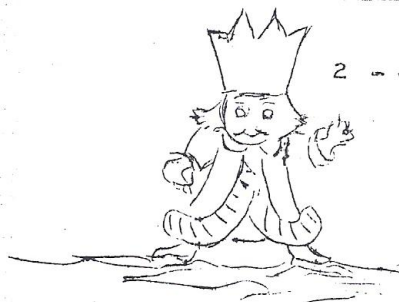
e) Vai nadar em uma praia que vo
 cê não conhece.

VAMOS PENSAR

Fôlha : 7

- 1) $4 \times 3 + 2 = \dots\dots\dots$
- 2) $7 \times 5 = 5 \times \dots\dots\dots$
- 3) $12 + \dots\dots = 12$
- 4) $12,5 \text{ m} = \dots\dots\dots\text{cm}$
- 5) $15 : \dots\dots\dots = 5$
- 6) $7 \times (10 - 8 : 4) = \dots\dots\dots$
- 7) $100 : [4 \times (30 - 5 + 0)] = \dots\dots\dots$
- 8) $15 + [5 - (45 : 9 - 3) + 1] = \dots\dots\dots$

PALAVRAS CRUZADAS

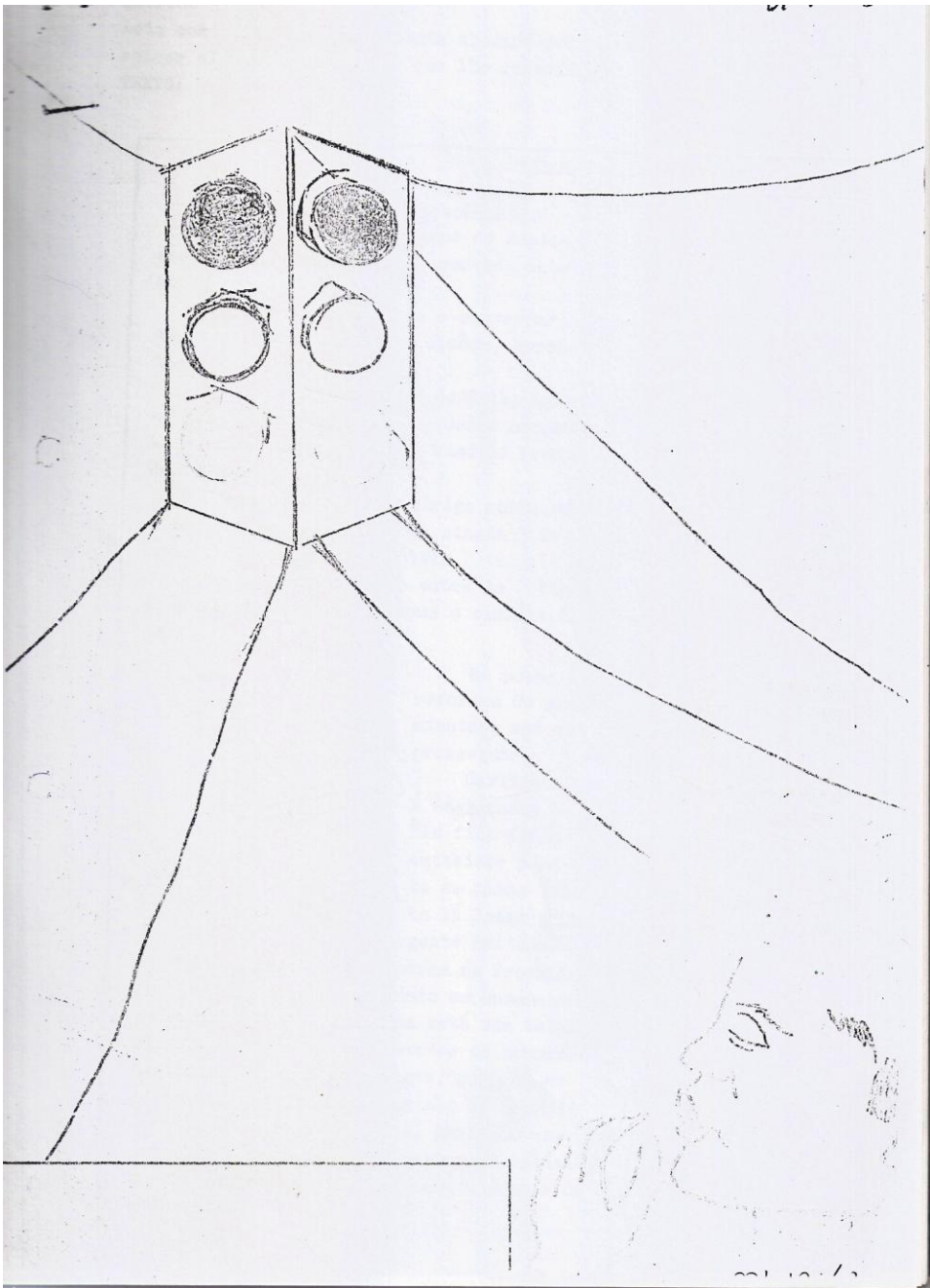


	F E L I P E S C H M I D T																					
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-									
		3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-									
			4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-									
				5	I	-	-	-	-	-	-	-	-									
					6	A	-	-	-	-	-	-	-									
		7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-									
					8	O	-	-	-	-	-	-	-									
						9	-	-	P	-	-	-	-									
							10	-	-	O	-	-	-									
									11	L	-	-	-									
											12	-	-									
												13	-	-								
														13	-	-	S	-	-	-	-	-

1. Rua Principal de Florianópolis
2. Nome da ponte que liga a ilha de Santa Catarina ao continente.
3. Bairro onde fica o Palácio Residencial do Governador.
4. Sub-Distrito onde está situado o Ginásio de Aplicação
5. Acidente geográfico
6. Nome dado a cidade onde se localiza o governo estadual
7. Cargo ocupado pela pessoa que chefia um Estado
8. Bairro de nossa cidade que possui lindas praias
9. Local de chegada de aviões
10. Repartição encarregada do envio e distribuição da correspondência
11. Praia da ilha famosa por suas dunas
12. Nome do prédio em que funciona o Governo municipal
13. Câmara dos deputados estaduais

X. X. X. X. X. X. X. X. X. X.

ANEXO D



Querido aluno.

Leia com muita atenção o texto abaixo, pois você precisará dele para resolver alguns probleminhas que lhe sugerimos.

TEXTO:

TÍTULO:

Carlinhos acordou-se contente. Hoje é dia de seu Exame de Admissão. Ele não está nervoso porque sabe que a prova será fácil.

Depois de arrumar-se e conversar com seus pais, durante o almoço, apronta-se para sair.

Seu pai liga o motor do Volkswagen e tira o carro da garagem, dando marcha-a-ré. Eles moram perto do Viaduto Presidente Kennedy.

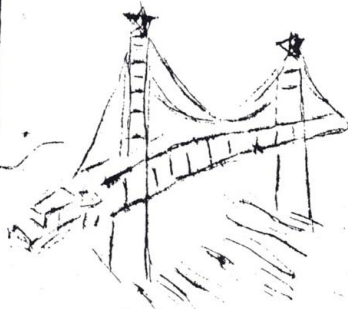
O pai de Carlinhos dirige muito bem e conhece com perfeição os sinais de trânsito, bem como suas leis.

Assim, pára o carro antes da "Via Preferencial" e depois toma o caminho da ponte.



Na ponte Hercílio Luz, por causa das reformas do piso, esperam durante alguns minutos, até que o sinal fique verde para prosseguir.

Carlinhos gosta muito destas paradas. É engraçado! As pessoas grandes não gostam! Ele fica feliz porque lá de cima ele olha extasiado para as duas baías. Conta e reconta as ilhas verdes, os faróis e bóias. Avista lá longe a Barra Sul, o Cambirela, o Gigante Deitado.

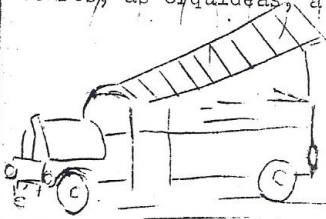


Ao sair da ponte, entram na Pracinha onde se encontra o monumento em homenagem a Hercílio Luz. A Pracinha está uma beleza, florida, com os muros pintados de branco. Gostaria de parar no mirante, para olhar os navios madeireiros, mas não há tempo.

Papai dirige depressa, para não engarrafar o trânsito. Os guardas-de-trânsito dão apitos estridentes para apressar os motoristas.



Rápido chegam à Praça XV de Novembro. Carlinhos recorda suas lições do Primário. Sua professora, Dona Sônia, a falar dos prédios públicos: Prefeitura, Palácio do Governo, Correio, Tribunais, Catedral ... Com saudade olha apressadamente a beleza dos canteiros, as orquídeas, a velha figueira ...



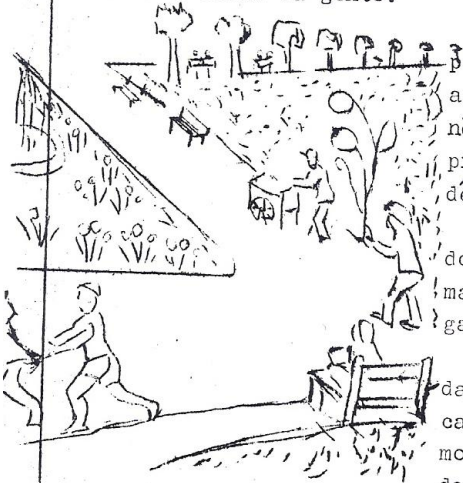
Agora aproximam-se da Praça Getúlio Vargas, passando pelo Teatro Álvaro de Carvalho. Como gostaria de parar no parque! Mas, pensa melhor. Está quente, faz calor, quase não há crianças brincando. Disfarça seu desejo olhando para o Quartel. Os bombeiros estão fazendo treinamento. Há a algazarra das sirenes.

O caminho dali para a frente é quase desconhecido para êle. Seu pai também não costuma ir sempre para êstes lados. Presta muita atenção aos sinais: Vire à Esquerda. PARE. Atenção: Escola. Silêncio-Hospital.

Descem a Avenida Trompowski, com casas tão bonitas e confortáveis.

E deparam novamente com o mar !!!

Como está luminoso, a brilhar, quase ofusca os olhos da gente.



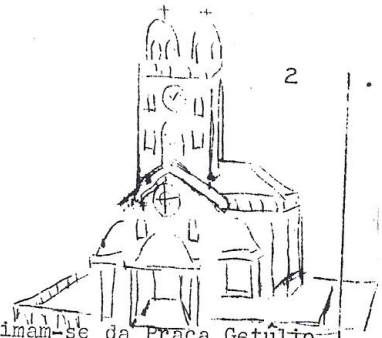
Carlinhos está contando os minutos para chegar. Só conhece o caminho pelos acidentes mais importantes: vai olhando o novo parque da Avenida Beira-Mar, o Hospital Naval, o Abrigo de Menores, a Residência do Governador, a Penitenciária.

Como a Trindade ficou bonita depois do calçamento! O Trânsito por ali ficou mais fácil. Lembra-se de como estava organizado por ocasião da FAINCO.

Finalmente chegam à Pracinha da Trindade. Recebem as boas vindas, lendo a placa do Conjunto Universitário. Imagina como êste local ficará espetacular, depois de pronto.

Ao estacionar o carro, despede-se de seu pai. Já é grande, pode voltar sozinho!

E então: que surpresa !!!



ATENÇÃO!!!

Se você leu bem direitinho o texto sobre a viagem de Carlinhos, responda:

1. Por que Carlinhos não está nervoso?

2. O que quer dizer Via Preferencial? Lembre-se da palavra: preferência

3. Por que os carros param na Ponte Hercílio Luz?

4. Ao parar na ponte Carlinhos sente: (Assinale a resposta certa)
() irritação () alegria () saudade
5. Em que lugares do trajeto nosso amiguinho sentiu vontade de parar?
Por que razão não parou? _____
6. Qual o contrário destas expressões usadas no texto:
Faz calor: _____
Caminho desconhecido: _____
é engraçado: _____
rápido: _____
trânsito fácil: _____
7. Procurando no texto, dê sinônimos para a palavra: OLHAR (verbo)
olhar= a _____
8. Qual foi a surpresa de Carlinhos?

.....
Neste espaço você pode desenhar algo que Carlinhos e você viram durante a vinda para o Ginásio:

NA PONTE

4

PROBLEMAS

Agora que você está "por dentro" da viagem do menino para a Trindade, aí estão algumas questões; E você verá que vai fazer a viagem de novo !!

1. Carlinhos, no Wolks de seu pai, dirige-se para o centro da cidade. Qual a razão geográfica que os obriga a atravessar a ponte?

Resposta: _____

2. Conversando com seu pai, nosso futuro ginasiiano soube que nossa ponte mede aproximadamente 825 metros. Se nós fôssemos dividi-la em 15 partes, quanto mediria cada parte?

Resposta: _____

3. Logo na saída da ponte, na cidade, encontramos uma pracinha. Você é capaz de responder:

- a) De quem é a estátua ali colocada?

Resposta: _____

- b) Que cargo ocupou esta pessoa em Santa Catarina?

Resposta: _____

4. Ao esperar que o sinal abrisse para atravessar a ponte, enquanto olhava a paisagem, Carlinhos ganhou um folheto com o seguinte:

- a) $4 \times 3 + 2 =$
b) $7 - 6 : 3 \times 1 =$
c) $1716 : 12 =$
d) $\square \times 8 = 72 \square = ?$
e) $110 + \square = 252 \square = ?$

Você é capaz de resolver?

5. É muito comum encontrarmos em pontes, placas idênticas a que aparece ao lado:

indicando o peso máximo que ela suporta. Se na Ponte Hercílio Luz você deparasse com esta sinalização, qual sua correspondência em quilos?



Resposta: _____ 001.10:46

5

6. À medida que você se deslocou de sua casa para o Ginásio, você viu sinaleiras, placas, guardas-de-trânsito, etc.

Tente dar três razões para a existência de um serviço de trânsito organizado:

1ª razão: _____

2ª razão: _____

3ª razão: _____

7. Você observou três caminhões: um era frigorífico, outro transportava gasolina e o terceiro era depósito de gás.

Pensando nisso você pode concluir que: os corpos podem apresentar-se de maneiras diferentes. Coloque na linha abaixo o estado físico a que pertencem as substâncias que são transportadas naqueles caminhões:

Estado _____, _____ e _____

Pensando ainda em torno do caso, qual, na sua opinião, a carga mais provável do caminhão frigorífico? Indique com um x a resposta que lhe parece certa:

() madeira () tecidos () carnes () vinho

Desenhe, no espaço abaixo, os três caminhões: