

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

ODIMAR LORENSET

**EM NOME DE DEUS E DA ELITE: DISPOSITIVOS DISCIPLINARES PARA A
DISTINÇÃO NO GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR
(1947-1961)**

FLORIANÓPOLIS (SC), 2011

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

ODIMAR LORENSET

**EM NOME DE DEUS E DA ELITE: DISPOSITIVOS DISCIPLINARES PARA A
DISTINÇÃO NO GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR
(1947-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Celso João Carminati

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

FLORIANÓPOLIS (SC), 2011

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

ODIMAR LORENSET

**EM NOME DE DEUS E DA ELITE: DISPOSITIVOS DISCIPLINARES PARA A
DISTINÇÃO NO GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR
(1947-1961)**

BANCA:

Prof. Dr. Celso João Carminati – UDESC - Presidente (Orientador)

Prof. Dr. Elison Antônio Paim – UNOCHAPECÓ - Avaliador

Prof^a Dr^a Vera Lucia Gaspar da Silva – UDESC – Avaliadora

Prof^a Dr^a Gladys Mary Teive – UDESC – Suplente

FLORIANÓPOLIS (SC), 2011

À minha família: pai, mãe, irmãos, cunhados, sobrinhos e meu amado filho Igor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Aos que “projetam”.

Aos que se importam.

Àqueles que me deram segundas oportunidades.

Aos que tem caráter, humildade e compaixão.

A todos aqueles que apoiaram e colaboraram com esta pesquisa.

[...] As margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas [...] ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede [...] Antes de se ocupar, com toda certeza, de uma ciência, ou de romances, ou de discursos políticos, ou da obra de um autor, ou mesmo de um livro, o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral [...] uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam [...] As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa 'dizer alguma coisa' e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época [...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo [...], mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações [...] Estas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto [...] elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 1995, p. 26, 30 e 51).

RESUMO

A elite chapecoense da década de 40 do século passado deseja manter e perpetuar seu poder. Entre as estratégias de conservação está a educação disciplinada de seus filhos; que precisam, então, ser favorecidos com espaços, tempos e saberes que os estimulem a tamanho projeto. Emerge deste desejo um Grupo Escolar dirigido por religiosas, para atender com o Curso Primário Elementar. Este, que já dispunha de interesses em si, e contemplava em parte as vontades do catolicismo, agregou-se aos singulares primeiros e juntou outros mais do Estado que se queria desenvolvimentista. Atravessar-se por entre tantos interesses para desvelar num sentido foucaultiano a disciplina dos corpos e das mentes para a quista distinção, se postou como o desafio desta investida. Elegeu-se, então, como objetivo geral do trabalho, analisar e desvelar os mecanismos disciplinares sob a tutela da religião e da modernização administrada com fins de distinção dos alunos, filhos de uma elite local, que cursavam o ensino primário elementar do Grupo Escolar Particular Bom Pastor de Chapecó – SC entre os anos de 1947 a 1961. O “recorte” temporal se dá pelo desejo de analisar o Grupo Escolar desde sua fundação em 1947 sob a vigência do Decreto Lei Orgânica 8.530/46, que conformou o ensino primário às normas nacionais, até o ano de 1961, quando é aprovada a LDBn 4024/61.

Palavras-chave: Grupo Escolar Bom Pastor; elite; disciplina; distinção; Chapecó.

RESUMEN

La élite chapecoense de los años 40 del siglo pasado desea mantener y perpetuar su poder. Entre las estrategias de conservación esta la educación disciplinada de sus hijos, que luego debe ser favorecido por espacio, tiempo y conocimientos que les animan a tamaño proyecto. Surge de este deseo una escuela manejada por religiosas para atender con el Curso Primário Elementar. Esto, que ya tenía interés en él, y miró a la licitación de la parte católica, sumado a la singular primera, se unió al Estado que quería ser de desarrollo. Entreverse en el sentido foucaultiano y dar a conocer la disciplina del cuerpo y la mente a la distinción se presentó como un desafío de esta embestida. Fue elegido, entonces el objetivo general del trabajo, analizar y divulgar los mecanismos disciplinarios, bajo la tutela de los propósitos de la religión y la modernización de la distinción dada a los estudiantes, hijos de una élite local, que fueron incluidos en el Grupo de la escuela primaria la educación primaria privada del Bom Pastor de Chapecó - SC entre los años 1947 a 1961. El "corte" temporal tiene el deseo de analizar la escuela primaria desde su fundación en 1947 bajo la vigencia de la Lei Orgânica Decreto 8.530/46, que se ajustaba a las normas nacionales primaria, para el año 1961, cuando se aprobó la LDBn 4024 / 61.

Palabras clave: Grupo Escolar Bom Pastor; élite; la disciplina; distinción; Chapecó.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1.** Vista da cidade de Chapecó no ano de 1947. p. 26
- Imagem 2.** Vista panorâmica do centro da cidade no ano de 1961. p. 27
- Imagem 3.** Área do município de Chapecó entre os anos de 1917 e 1953. p. 28
- Imagem 4.** Representação da área do território do Iguaçu – 1943-1946. p. 29
- Imagem 5.** Irmã Maria Bernarda Bütler. p. 45
- Imagem 6.** Bom Pastor. p. 46
- Imagem 7.** Grupo Escolar Bom Pastor. p. 70
- Imagem 8.** Vista parcial do prédio. p. 70
- Imagem 9.** Campo para a prática da Educação Física. p. 71
- Imagem 10.** Campo para a prática da Educação Física. p. 71
- Imagem 11.** Sala de aula. p. 74
- Imagem 12.** Sala especial de Ciências. p. 75
- Imagem 13.** Sala especial de Geografia. p. 76
- Imagem 14.** Biblioteca e sala dos professores. p. 77
- Imagem 15.** Auditório. p. 77
- Imagem 16.** Construção do novo prédio. p. 78
- Imagem 17.** Novo prédio. p. 79
- Imagem 18.** Nova sala de aula do prédio de alvenaria para ministrar geografia. p. 83
- Imagem 19.** Nova sala de aula do prédio de alvenaria para servir como museu. p. 83
- Imagem 20.** Flâmula do Pelotão de Saúde. p. 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Turmas, nomes e titulação das professoras do Grupo Escolar Particular Bom Pastor no ano da inauguração. p. 41

Quadro 2. Programa para os estabelecimentos de ensino primário do estado de Santa Catarina. p. 89-90.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Matrículas no Curso Primário Elementar – 1947 a 1957. p. 49

Gráfico 2. Nacionalidade dos pais – 1949 e 1960. p. 50

Gráfico 3. Nacionalidade das mães – 1949 e 1960. p. 50

Gráfico 4. Profissão dos pais – 1949. p. 52

Gráfico 5. Profissão dos pais – 1960. p. 52

Gráfico 6. Profissão das mães – 1949. p. 53

Gráfico 7. Profissão das mães – 1960. p. 53

Gráfico 8. Instrução dos pais – 1949 e 1960. p. 54

Gráfico 9. Instrução das mães – 1949 e 1960. p. 55

Gráfico 10. Religião dos pais – 1949 e 1960. p. 55

Gráfico 11. Religião das mães – 1949 e 1960. p. 56

SUMÁRIO

ÁGORA

Objetivos p. 14

Embasamento p. 15

Metodologia p. 20

Estrutura p. 23

CAPÍTULO I

O GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR NO CENÁRIO CHAPECOENSE

1.1 Aspectos contextuais chapecoenses - 1947 a 1961 p. 25

1.2 Desejos e emergências de uma escola primária para as elites p. 31

1.3 Grupo Escolar Bom Pastor: “uma realização que honra Chapecó” p. 36

1.4 As Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora p. 44

1.5 Breve Perfil das famílias (e) dos matriculados p. 46

1.6 Por entre prescrições estaduais e católicas, o enquadramento do Grupo Escolar Bom Pastor p. 56

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES DE DISTINÇÃO

2.1 Arquitetura e espaço escolar do Grupo Escolar Bom Pastor p. 66

2.2 A distribuição do tempo para o ensino primário elementar p. 85

2.3 Arquitetura, espaço e tempo escolar instrumentados no plano didático p. 102

REFERÊNCIAS

ÁGORA

Em analogia, nesta ágora, assim como era denominada a antiga praça grega, expõem-se antes as primeiras impressões, desejos, bases e perspectivas do trabalho, que aborda, no limite e nas possibilidades, a análise sobre saberes e fazeres disciplinares presentes na cultura escolar do Curso Primário Elementar do Grupo Particular Bom Pastor das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora, a primeira escola confessional da cidade de Chapecó – SC, que teve enquanto intenção colaborar na distinção dos filhos da elite local entre os anos de 47 e 61 do século passado.

Assim, a pesquisa tem por pretensão apreender e desvelar aspectos *micro-relacionados* da história e da educação de parte oeste de Santa Catarina, e revelar aspectos do modelo de educação chapecoense que se aspirava em meados do século passado, quando esteve a sua população subjugada à rede de expansão da educação pelo interior do estado e ladeada pelas novas relações sócio-econômicas-políticas-religiosas como a colonização a partir de companhias, a expansão da Igreja Católica e o empreendedorismo agroindustrial, que conferiu oportunidades de indivíduos prevalecerem, alguns ascenderem e outros serem excluídos.

Contar e problematizar um pouco da conjuntura do processo de implantação de escolas religiosas em descrédito das públicas, que tinham, junto a Madre Igreja, estratégias disciplinares com o objetivo de dar melhores condições educacionais para os filhos de determinadas famílias da região em detrimento da grande maioria

da população local, não nos parece tardio. Acredita-se que este é um compromisso de quem nasceu cercado por tantas histórias de mandos, atos politikeiros, lamentos e apelos religiosos, e medo dos castigos (des)humanos e sobrenaturais pregados, pelas elites e pelo Igreja Católica, que ainda hoje são, naquele lugar, em grande medida, verdadeiras forças de elitização e exclusão social.

OBJETIVOS

Elegeu-se, então, como objetivo geral do trabalho, analisar e desvelar os mecanismos disciplinares sob a tutela da religião e da modernização administrada com fins de distinção dos alunos, filhos de uma elite local, que cursavam o ensino primário elementar do Grupo Escolar Particular Bom Pastor de Chapecó – SC entre os anos de 1947 a 1961. O “recorte” temporal se dá pelo desejo de analisar o Curso Primário Elementar do Grupo Escolar desde sua fundação em 1947 - sob a vigência do Decreto Lei Orgânica 8.530/46, que conformou o ensino primário às normas nacionais - até 1961, ano da aprovação da LDBn 4024/61. Enquanto objetivos específicos, que se arrolam ao geral e norteiam a escrita do documento, tem-se: a) analisar a emergência do Curso Primário Elementar do Grupo Escolar Bom Pastor junto às prescrições do Estado e da Igreja Católica no contexto dos anos de 1947 a 1961 e; b) identificar neste espaço e tempo práticas de disciplina-corpo e disciplina-saber¹ como estratégias de distinção, em uma conjuntura que atrelava o

¹ Os termos disciplina-saber e disciplina-corpo, lidos na obra de Michel Foucault (2009), foram usados neste trabalho com determinados sentidos: a) a disciplina saber se refere aos conhecimentos conferidos pelo currículo prescrito e subjetivado a partir dos métodos, conteúdos, recursos materiais etc. e; a disciplina-corpo é aquela subjetivada pelo espaço e tempo escolares. Estes termos foram usados com este mesmo sentido pelo pesquisador Norberto Dallabrida em suas obras historiográficas. Foucault baseou-se nos esquemas de docilidade em que o século XVIII teve tanto interesse para conceituar a disciplina. Escreveu o autor: “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. As escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalha-lo detalhadamente; exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o

desenvolvimentismo, o patriotismo, a moralidade e a religiosidade. Estes objetivos vão ao encontro de duas questões: a) Que modelo de escola primária foi almejado pela “elite” chapecoense entre os anos de 1947 e 1961? e b) Quais foram as estratégias disciplinares postas em ação, e de que forma?

EMBASAMENTO

A fim de se perceber o que havia de insólito, antes, não se quis fracionar, e sim explicitar ao máximo determinadas culturas que nosso desejo ora alcançou. Assim tem-se claro que o recorte é também de tempo e lugar de um todo maior impalpável e escorregadio, mas também concreto: a modernidade. E, de arrasto, o turbilhão que esta opera (BERMANN, 1986): o processo de industrialização, as transformações demográficas e as formas e modos de expansão urbana, impulsionadas pelo mercado mundial capitalista “em perpétua expansão e drasticamente flutuante”, o que Anderson (1986, p. 02) denominou de “modernização socioeconômica”.

A experiência sobre e com o retalho tendeu levar em conta a sua parte no todo, ou seja, não perde de vista que é parte de algo maior. A arquitetura, o espaço, o tempo e os saberes de determinada escola está para a arquitetura, espaço tempo e saberes de interesse da sua cidade, que por sua vez está para além das fronteiras da sua região, assim como estarão as mentalidades individuais-coletivas dos indivíduos que controlam outros indivíduos neste mesmo espaço e tempo.

Tendo em vista a perspectiva anunciada, para a realização desta investigação, então, perseguiu-se de imediato uma indicação de Nóvoa (2003), a de que cabe aos historiadores a percepção de que o presente exige, entre outras coisas, um estilo que fomente atenção ao trivial, às pequenas mudanças na forma de pensar e compreender as tensões e negociações que dão espaço ao novo e inesperado. É tarefa destes, afirma, compreender que a função social é a de analisar como são construídas, desconstruídas ou mesmo re-construídas recordações e

controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também." (FOUCAULT, p. 132-113).

tradições, afiliações e vinculações, crenças e solidariedades. Escola e educação devem, desse modo, ser, sem dúvida, questionadas, indagadas e imaginadas, para que se construam novos jeitos de projetá-las.

Contudo, emendamos que é necessário acrescer - e retomar - o discurso de que ao buscarmos as pequenas mudanças é importante não perder as relações destas com movimentos maiores e que estão intrinsecamente ali relacionados, como uma teia bem tecida em que o centro só se sustenta porque todos ou parte dos fios são resistentes e estão bem tenazes, e os alicerces gerais estão bem fixados e elásticos; e a ordem inversa também é verdadeira, como também o é verdadeiro que quando um destes fios se afrouxa outros o sustentam, e que as surpresas nesta tecedura podem ser as mais variadas possíveis. Assim é, em analogia, a modernidade: complexa, intensa, escorregadia, mas concreta, vivida e desafiadora de entendimentos.

A leitura das prescrições e práticas do Grupo Escolar Particular Bom Pastor, deu-se apoiada no conceito de cultura escolar postulado por Dominique Juliá, que afirmou ser a cultura escolar “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, normas e práticas coordenadas” (JULIÁ, 2001, p. 10-11). No entanto, lembra o autor, tais procedimentos podem variar em determinadas épocas e com determinadas finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização.

Na mesma direção colaborou Frago (2001) ao afirmar que a cultura escolar é produzida por singularidades que caracterizam cada unidade de educação formal, como a organização do espaço e do tempo, do calendário, dos conteúdos, dos programas e métodos de ensino, permitido, por estes, inculcamentos e transmissão de determinados conhecimentos, expressos nesta sua definição:

um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não questionadas e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias para integração nas respectivas instituições, para atuar e ter sucesso, sobretudo nas classes de ensino, quanto às tarefas cotidianas que de cada um se

espera, assim como para fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou incluem. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhes permite gerar produtos específicos, por exemplo, as disciplinas escolares, que a configuram como tal cultura independente (FRAGO, 1996, p. 2).²

Assim, se procurou evidenciar, compreender e descrever as práticas institucionais que tiveram vigência no tempo e espaço à que se remeteu. E por entre estas se direcionaram olhares ao conjunto das regras disciplinares observadas em seus aspectos social, religioso e moral na manutenção de determinadas vontades. As análises sobre as práticas disciplinares se deram a partir das leituras de Michel Foucault, particularmente em suas discussões na obra “Vigiar e Punir”, que muito influenciaram e fizeram desejar esta pesquisa. Na obra buscou-se a essência do que vem a ser disciplina para ajudar no desvelamento das práticas prescritas, desejadas e vividas enquanto poderes capazes de distinção no campo pesquisado.

Destaque-se o que Foucault (2009, p. 203-205), entre outras várias passagens de suas obras, remeteu ser a disciplina:

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” [...], seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado [as casas de educação...], seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder [...] seja de aparelhos que fizerem da disciplina seu princípio de funcionamento interior [...], seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente, fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade [...] (FOUCAULT, 2009, p. 203-205).

² un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos, - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente. FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. Murcia: **VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia**, 1996, p. 2.

Assim como na citação, em toda a sua obra, o filósofo propôs notar a “onipresença do poder”, por estar entranhado na vida e em todas as relações sociais. Capilar, o poder é capaz de produzir, formar, persuadir, seduzir, disciplinar e, mesmo, em suas formas extremas, tornar-se repressor e proibitivo. Desse modo, ao invés de favorecer uma “teoria do poder”, o autor preferiu pela análise do poder e, mais que depressa, pela forma de percebê-lo em meio às prescrições e relações diárias.

O conceito de disciplina empregado neste trabalho está, assim, para a leitura de determinadas estratégias locais, nacionais e mesmo internacionais, e se dá a partir de processos nem tão vistos, ou seja, por poderes legais e por vontades, tempos e espaços que não são nada neutros; pelo contrário, são estimulantes e carregados de esquemas. A organização morfológica, estrutural e organizacional (arquitetura, espaço, tempo e saberes) é, desse modo, compreendida como mais um marco no ensino de determinados interesses ou fins. É, pois, um programa que possibilita na sua concreticidade um sistema de valores, como os de disciplina, civilidade, moralidade e vigilância, o que determinará comportamentos a serem preservados na manutenção de um determinado grupo social.

Atentos ao que Dallabrida (2001, p. 22) nos afirma, embora Foucault não tenha analisado especificamente as escolas, ainda assim constatou o poder disciplinar no interior das mesmas:

Ao apontar a emergência da “governabilidade” no Ocidente a partir do século XVI, cita o problema do governo das crianças, tematizado pela pedagogia. Quando analisa a distribuição dos indivíduos no espaço, dá o exemplo das classes nos colégios dos jesuítas, que eram formadas por decúrias adversárias, emulando entre si. Analisando a docilização dos corpos, faz referência às escolas cristãs e, em particular, ao método pedagógico de La Salle, intitulado “Tratado sobre as Obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs”, que aponta o valor dos detalhes. Constata que os mecanismos disciplinares que se disseminam no tecido social brotam também nas instituições escolares, como a vigilância panóptica e os exames. Questionando o sistema binário “gratificação-sansão”, desfecha: “Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (DALLABRIDA, 2001, p. 22).

Dadas as ideias, refletimos que ainda que as estratégias disciplinares sejam poderes de extrema envergadura, não dá para afirmar que elas por si só sejam

profundamente capazes de dar distinção a um sujeito de uma classe menos favorecida e torná-lo um indivíduo capaz intelectualmente a ponto de que seja tido em mesmo nível daqueles que passaram pelo mesmo processo com um capital cultural no estado incorporado e no estado objetivado.

Por capital cultural incorporado Bourdieu (2001b) compreende o componente do *background* adquirido no bojo familiar como as referências culturais, os conhecimentos tido apropriados e legítimos e o domínio da língua culta que facilitam o processo de aprendizagem dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando, desse modo, como um ritual de passagem entre o mundo da família e o da escola. Já no estado objetivado, o capital cultural está sob a forma de bens culturais como livros, obras de arte, etc. A este capital o sociólogo faz notar que para possuí-lo é preciso ter capital econômico.

Contudo, para se apropriar simbolicamente destes bens é necessário dominar os instrumentos de apropriação e os códigos para decifrá-los, ou seja, é necessário antes possuir capital cultural no estado primeiro. Ainda lembra o mesmo autor que há o estado institucionalizado, onde o capital cultural se materializa por intermédio de diplomas e títulos escolares.

O processo de distinção, se nota, é também um processo de coerção que está para um controle social externo e um controle interno. A idéia de coerção externa está para Norbert Elias (2005), que afirma que esta se dá quando as ações de um sujeito, ou grupo social, vão na direção dos desejos de outros, não dos seus próprios; assim, para além da coerção física, existem outras, como as que se escondem por detrás de emaranhados administrados, como os símbolos e signos estéticos, culturais, etc.

Porém, este conceito não é o único, tem-se ainda que a coerção se desenvolva e emane da própria organização mental do sujeito, e também possa ocorrer com sujeitos e grupos sociais crentes das próprias representações. Por representações compreende-se o modo pelo qual em diferentes momentos e lugares uma determinada realidade é (re)construída, (re)pensada e dada a ler por diferentes sujeitos ou grupos sociais. A construção das identidades sociais seria, assim, o resultado de uma relação de força entre as representações gestadas e impostas por alguns que têm poder e mesmo a definição submetida ou resistente que cada grupo produz de si mesmo (CHARTIER, 2008).

METODOLOGIA

Entre outros necessários desdobramentos, os autores diretamente relacionados à educação como António Viñao Frago, António Nóvoa, Agustín Escolano, Lê Goff e Thomas S. Popkewitz, muito colaboraram para a metodologia qualitativo-crítica deste trabalho.

Aprendeu-se com Frago (2003) que para se fazer uma análise do espaço escolar devem ser considerados três aspectos: a morfologia ou estrutura, os diferentes usos e funções e a organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções. É por esta prática que, segundo o autor, se pode identificar e desvelar as marcas de um determinado modo de pensar e agir. O mesmo autor concebe a arquitetura temporal também como construção social atravessada pelos sujeitos que a produzem, sendo o tempo escolar parte de outros tempos sociais. Desse modo, o autor sugere localizar as marcas deixadas pelos tempos dos calendários e relógios, pois foram estas capazes de agir sobre os corpos, moldando-os a determinados ritmos. O tempo é algo aprendido e internalizado por indivíduos e grupos sociais, e se transforma em normas e condutas transmitidas e vivenciadas.

Nóvoa (2003) nos fez perceber a importância do uso das imagens, pois estas devem servir, assim como a escrita e a memória, como formas de ler e dizer que mudam nossa compreensão histórica. Ora, é necessário o abandono da prática de ver imagens como a confirmação de fatos e mesmo como um apêndice de textos, ou pior, uma forma reduzida de mostrar a verdade formal ou a um argumento falso para promover determinadas compreensões. As imagens devem ser examinadas como produtoras de significados, e não como um simples registro de feitos ou retratos de uma realidade.

É, assim, necessário ler a imagem, muito mais que simplesmente vê-la, pois ela conota e denota uma complexa interação entre a visualidade, a instituição, o discurso, os corpos e a figuração. Também a partir da leitura de Nóvoa aprendemos a compreender o texto como um documento que, entre outras coisas, produz novas formas de pensar, problematizar as categorias de linguagem e evidenciar os mecanismos de poder que operam nas estruturas teóricas. Assim, faz-se necessário

ater-se, entre outras coisas, ao discurso, na medida em que abarca particularidades, subjetividades, construções culturais, entre outros aspectos, fundamentais para compreender a complexidade da dinâmica social.

Ao encontro destes dois primeiros, têm-se as discussões de Agustín Escolano, particularmente no exame de que as arquiteturas da cidade e da escola podem ser contempladas como um programa educador, um elemento do *currículum* oculto e silencioso. “El emplazamiento de la escuela y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica del edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados y la decoración exterior e interior responden a patrones culturales e pedagógicos que el niño internaliza y aprende” (ESCOLANO, 2003, p. 32).

Da leitura de Popkewitz (2002), extraíram-se ideias para ler o currículo (ou em sentido amplo Pedagogia) do Grupo Escolar como constituição de regulações sociais e disciplina. De acordo com o autor o currículo existe no interior da instituição denominada escola, criada recentemente na sociedade ocidental, mais precisamente como uma invenção da modernidade, e que envolve formas de conhecimento com funções de regular e disciplinar os indivíduos. É pelo currículo que se “corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade” (POPKEWITZ, 2002, p. 186). Compreende, então, ser o currículo:

uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (Idem, ibidem).

Para o autor, desde a Reforma Protestante as escolas constituíram padrões institucionais que colocam em intensa relação o Estado, a autoridade civil e religiosa e a disciplina moral. De Martinho Lutero em diante a educação tornou-se um mecanismo “disciplinador” importante; antes para a própria Reforma, e depois incorporado como estratégia de outros movimentos, entre eles o de modernidade.

Foucault (1989), em sua noção de “governamentabilidade”, focalizou os novos princípios de regulação corporificados nesta pedagogia descrita ao escrever

que desde o século XIX, ocorrem relações entre práticas estatais e comportamentos e disposições individuais, à exemplo de estratégias de intervenção e reformas estatais. Notório que ainda decorridos tantos anos esta prática, em seus princípios, permaneceu, e foi encontrada nas prescrições e práticas que remete esta pesquisa.

Por último, mas nada menos importante, para a análise dos documentos coletados e produzidos preferiu-se por Le Goff (1993), que defendeu que os documentos devem ser considerados “documentos-monumentos”, e não podem ser vistos como portadores da verdade, mas lidos com o intuito de detectar os seus jogos de poder. Sobre isto o autor escreveu:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro (...) determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo (LE GOFF, 1993, 548).

Entre estas fontes encontram-se, além das já mencionadas, documentos escritos, como relatórios escolares, atas, termos de visitas de inspeção e fontes iconográficas do arquivo do próprio Grupo Escolar. Também encontramos no Centro de Memória do Oeste Catarinense – CEOM o jornal “A Voz de Chapecó”, de circulação na época e que trouxe várias notícias sobre a inauguração do Grupo e as várias festividades implementadas pelas freiras e sua escola. Ainda realizamos entrevistas com diferentes indivíduos que compuseram o cenário em questão. Os depoimentos se deram por meio de entrevistas semi-estruturadas, onde se fez necessário a elaboração de um roteiro. Estas foram gravadas e transcritas, passando a se constituir em documentos escritos e triangulados de modo ao convencimento do que seria mais próximo do prescrito-praticado. Constantemente foram revisitados, dada a necessidade de mais dados e ou informações, os arquivos do Grupo Escolar, da Biblioteca Municipal e do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, todos no município de Chapecó (SC).

ESTRUTURA

A dissertação é dividida em dois capítulos ligados entre si pelo desejo de compor a arquitetura disciplinar do Grupo Escolar e o exercício disciplinar de distinção dos filhos da elite ali forjado. O texto trata, inicialmente, da contextualização e da emergência do Grupo Escolar por entre as prescrições “oficiais” do Estado, perpassando as leis e decretos; leva em conta as prescrições da Igreja Católica em seus documentos oficiais: as encíclicas e os documentos da Congregação das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora. São prescrições que, da parte do estado objetivam uma modernização econômica administrada e, por parte da Igreja Católica, mais fiéis e seguidores.

Em seguida, se demonstram as práticas de disciplina-corpo e disciplina-saber do Primário Elementar, que concorriam para a distinção dos filhos do Bom Pastor, como a arquitetura, o espaço, o tempo e os saberes escolares enquanto estratégias. Estas estratégias nada desinteressadas, ainda que se queiram aparentemente óbvias e imunes a problematizações, refletem em sua emolduração, estrutura e organização a teoria que as legitimou e as práticas que abrigou. Por fim, mas não para finalizar, são tecidas as considerações finais sobre os entrelaçamentos das estratégias prescritas e praticadas na instituição.

CAPITULO I

O GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR NO CENÁRIO CHAPECOENSE

O jornal A Voz de Chapecó anunciava em sua primeira página, em 3 de novembro de 1946: “Colégio Bom Pastor: a partir do próximo ano entrará em funcionamento o curso primário e o jardim de infância.” E, por duas diferentes datas de novembro e três de dezembro³ deste ano ainda foram encontradas nas diferentes edições do jornal o anúncio de que estavam abertas para o ano de 1947 as matrículas, e que os interessados poderiam procurar a irmã superiora, diariamente, na secretaria da própria escola.

Apesar da existência de instituições públicas de ensino desde a década de 1920 na cidade de Chapecó, que já eram em parte *vigiadas* por padres e mais tarde por freiras, ainda não estavam atendidos os anseios da elite chapecoense para formar “boas moças e virtuosos rapazes”. Assim, num acordo do governo local com a Igreja Católica inaugurou-se, em 1º de fevereiro de 1947, o Grupo Escolar Particular Bom Pastor sob a direção das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora.

³ Os anúncios foram impressos no Ano VII do Jornal A Voz de Chapecó (1946), e seguiram a seguinte ordem: **a.** 10 nov., p. 04, nº 111; **b.** 17 nov., p. 02, nº 112; **c.** 15 dez., p. 04, nº 115; **d.** 22 dez., p. 02, nº 116; **e.** 29 nov., p. 04, nº 117.

1.1 ASPECTOS CONTEXTUAIS CHAPECOENSES - 1947 A 1961

À sombra de muitas araucárias, ao cheiro da erva-mate e no “ronco” de serrarias, a elite⁴ agropastoril e a dos “novos empreendedores” que vão chegando, co-existem, ainda que se enfrentando ou aproximando-se na conjuntura de poder, política, terras e desprezo, e a todo momento são embalados pela Igreja Católica e pelo poder público local (HASS, 2007). O entrelaçamento de forças - Coronelismo, Empreendedores, Poder Local e Igreja Católica - marcou de um jeito profundo o modo de (de) formar os alicerces da sociedade chapecoense em meados do século XX.

Alguns movimentos do final da década de 1940, que se entrecruzam aos nacionais e mesmo internacionais, sobressaem e ou mesmo (re) emergem no seio da “nova” sociedade chapecoense que se constitui: um projeto modernizador urbano (PETROLI, 2008) que vai se estabelecendo em detrimento às atividades agropastoris e de extração vegetal até então fortemente representativas; a fundação de indústrias, em particular as frigoríficas; as disputas políticas partidárias e as, por várias vezes conseqüentes, coerções advindas do “fervor” de eleições nacionais, estaduais e municipais (HASS, 2000); a exclusão de caboclos, índios e imigrantes pobres por desejo dos mais afortunados e; a defesa da expansão da Igreja Católica a partir da fundação de escolas filantrópicas na região, que também inter-relacionasse com o desejo do Estado e do poder local formado pela própria elite (LORENSET, 2009).

⁴ O termo elite decorre da leitura de Norberto Bobbio (1997), que por entre suas reflexões tomou o termo enquanto categoria, como para definir a organização política formada por minorias que pensam estratégias que se aproximam em seus interesses e fins. Mas afinal, de que elite chapecoense se fala? Evidentemente que não dá para levantar dados precisos de quantos habitantes de Chapecó podem ser incluídos nesta categoria. O que se tem, contudo, são nomes e ou sobrenomes destacados na sociedade local como colonizadores e madeireiros na década de 1940 e empresários, comerciantes, altos funcionários públicos e diferentes profissionais liberais desde o final desta década. É difícil também mensurar qual o *status*, poder e ou riqueza de cada grupo e ou indivíduo. Acaba-se, com certa freqüência, referindo-se àqueles que detinham cargos importantes para definir a questão de *status*, ainda que se corra o risco de restringir outros que exerciam mais poder daqueles que ocupavam funções tidas de alto prestígio. Pela recorrente citação na historiografia inscreve-se a família Bertaso, que foi muito influente na década de 1930 e 1940 (HASS, 2000). Já desde o final de 1940, e mais fortemente na década de 1950, seguindo esta mesma regra, podem ser citados, entre outros, sobrenomes de líderes de família tidos representativos na sociedade local: De Marco (empresário), Zandavali (madeireiro), Baldissera (madeireiro), Rauen (médico), Tozzo (empresário), Maia (comerciário), Cansian (comerciário), Dorigoni (empresário). Os mesmos sobrenomes encontrados nos “livros de matrícula” do Grupo Escolar Bom Pastor no período “recortado”.

Este tempo e movimentos a que se remete representa para o município de Chapecó uma forte política em que a cidade se tornou o lócus das representações encabeçadas por instituições partidárias (HASS, 2000) e religiosas católicas. As obras trazidas com diferentes recursos, as contratações de obras e as doações de terrenos para determinadas construções serão a garantia de ganhos na vida política e na vida religiosa. Entre estes “serviços”, por exemplo, estava a construção da delegacia e da nova igreja católica no centro da cidade (já que a primeira havia sido incendiada) e a aquisição e doação de terrenos para a indústria frigorífica e para as escolas, que ocupavam lugar de destaque nos discursos políticos.

É num “desejo de cidade e de modernização”⁵ de uma minoria difundida entre uma maioria, e por ações políticas às vezes nada lícitas, que a cidade de Chapecó deixa, rapidamente nas décadas de 1940, 1950 e 1960, a condição de pequena vila para tornar-se uma cidade, como se pode mesmo observar nas imagens nº 1 e 2, e parecem querer mostrar os fotógrafos das duas diferentes cenas. A primeira imagem “retrata” a cidade 1950 e a segunda de 1961. Na comparação entre as duas é possível perceber, além de outros aspectos, o quanto a cidade de Chapecó urbanizou-se no passar de poucos anos. Na segunda foto vêem-se novas casas, ruas, prédios maiores, uma nova Igreja ocupa o lugar da antiga de madeira que aparecia no alto da colina na primeira fotografia e ao lado desta o novo grupo escolar público estadual.



Imagem 1. Vista da cidade de Chapecó no ano de 1947.

Fonte: Victorino B. Zolet

⁵ PETROLI, Francimar Ilha da Silva. **Um “desejo de cidade”, um “desejo de modernidade”** (Chapecó, 1931-1945). Programa de pós graduação em História, UFSC, 2008. [dissertação]



Imagem 2. Vista panorâmica do centro da cidade no ano de 1961.
Fonte: Victorino B. Zolet.

No início de 1940 o município, denominado na historiografia de “Velho Chapecó”, ocupava 14.053 km² de terras, representando 14,74% da área do Estado (imagem 3) e era essencialmente rural. Contudo, logo passou a se industrializar e urbanizar. A população que era de 44.237 habitantes em 1940, em 1950 passou para 96.624 habitantes, representando um crescimento de 117,98%. No ano de 1940 foram recenseados na área urbana do distrito 801 habitantes. Esse número em 1950 passou para 2.633.

Estas dimensões territoriais foram mantidas até 30 de dezembro de 1953, quando foram desmembrados os distritos de Dionísio Cerqueira, Itapiranga, Mondaí, Palmitos, São Carlos, Xanxerê e Xaxim e São Miguel do Oeste. Em relação à localização espacial é importante destacar que por alguns anos (1943-1946) parte da área do “Velho Chapecó” passou a compor o antigo Território do Iguçu. O mencionado Território era formado, conforme representado na imagem 4, pela área do Município de Chapecó e dos municípios de Clevelândia, Mangueirinha, Iguçu, entre outros, pertencentes ao Estado do Paraná. Segundo Bellani (1997, p. 6), esta modificação da área geográfica do território provocou determinadas alterações na

administração pública de Chapecó, mas não se registrou descontinuidade na ação empresarial.

Para Hass (2000, p. 106), as décadas de 1940 e 1950 foram favoráveis ao crescimento do município, a ponto que em 1960 o número de habitantes chegou à marca de 8.465 pessoas e em relação às atividades econômicas da região tem-se registrado que em 1960, o número de estabelecimentos agropecuários da “zona oeste” era de 28.173. Com certo determinismo, a autora lembra que: “as alterações socioeconômicas, por sua vez, fazem com que surjam novos grupos que irão atuar no sistema político local, buscando conquistar os espaços até então ocupados por grupos anteriormente organizados” (HASS, 2000, p. 105).

O que se vê são novas rivalidades que se interpõe no poder. Em detrimento de forças como as famílias tradicionais e ligadas às companhias colonizadoras e ou madeireiras vão se elevando ao poder os novos agroindustriais. Integram o primeiro grupo aqueles que desejaram e edificaram o Grupo Escolar Particular Bom Pastor, e o segundo aqueles que irão garantir que este Grupo Escolar cresça para a manutenção da nova elite.



Imagem 3. Área do município de Chapecó entre os anos de 1917 e 1953.
Fonte: FORTES, 1990, p. 80.

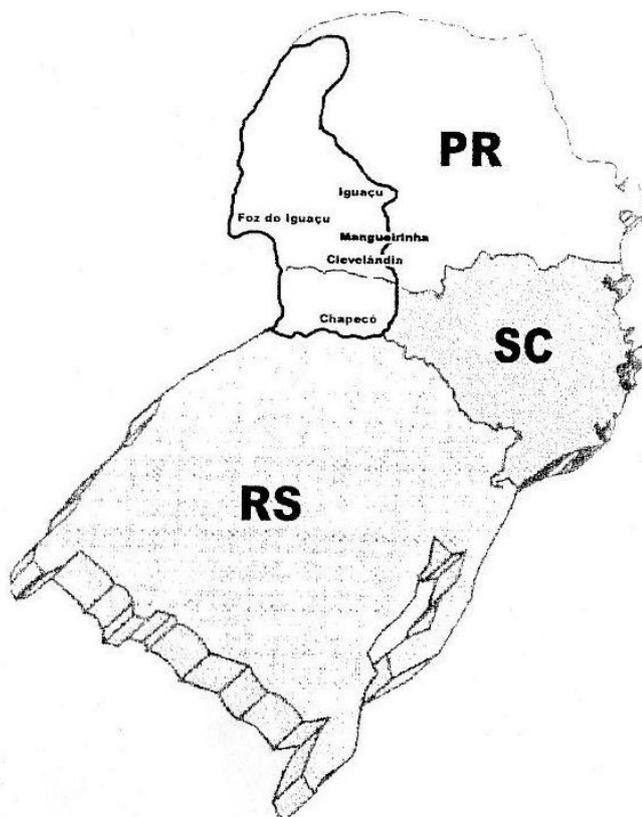


Imagem 4. Representação da área do território do Iguaçu – 1943-1946.
Fonte: WAGNER, 2007, p. 29.

É nestes cenários que se estabelecem confrontos e a sobreposição das relações de poder, missão e ou submissão. A brutalidade com que se cometeu um linchamento em Chapecó no ano de 1950 é um exemplo que nos ajuda a compreender este processo que se dá no urbano e que de modo algum se pôs fora do modelo de educação e de mando a que se aspirava. Segundo Hass (2007), no ano em questão várias construções foram criminalmente incendiadas na cidade por motivações políticas. Contudo, escreve a autora, nenhum incêndio revoltou mais do que o da Igreja Católica construída no centro da cidade, a mesma da imagem número 1 apresentada anteriormente.

No livro intitulado “Ernesto Bertaso: de Verona a Chapecó” a autora Maria Adelaide Pasquali Hirsh (2005), com todo o seu apreço e devoção ao se referir aos acontecimentos, escreveu:

Dia 3 de outubro [de 1950] realizam-se as eleições. Em 4 de outubro os sinos calam-se: a igreja é incendiada. A vila,

incrédula, assiste o fogo lamber as paredes do templo que eles levantaram com tanto amor. (...) A população chora. (...) Comentam que havia hóstias sagradas no altar. (...) E ali, naquele momento, começa a indignação de um povo tradicionalmente pacato e trabalhador, mas acima de tudo religioso, fanático (HIRSH, 2005, p. 79)

A autora ainda afirma que “nem a contagem dos votos das eleições faz a população esquecer o horror de todos aqueles incêndios: clube, serraria do Baldissera, igreja, casas particulares” (Ibid, idem). Evidente que não tardou para serem acusados e presos os tidos ‘quatro criminosos’. Porém, nesse caso, conta Hass (2000), o julgamento foi feito por duzentos homens que na ausência das autoridades invadiram a cadeia pública e lincharam os quatro detentos. Seria o incêndio da Igreja um ato derivado de vinganças políticas e das novas vontades urbanas? Ou desejo do padre, que na ocasião aproveitou-se de outros incêndios e ateou fogo a própria casa para que fosse construída uma nova, com um outro modelo que figura-se melhor na próspera cidade e entre os fiéis?

Cabe perguntar ainda: seriam os assassinados, esquartejados e queimados, verdadeiros culpados? Ou eram caboclos vítimas das falas do padre e de seus mandos, que em suas pregações afirmava que quem incendiou a casa de Deus merece ir para o fogo do inferno? Estas são respostas que não se fazem ouvir, mas dúvidas que nos fazem perceber que, certamente, viver, conviver ou mesmo sobreviver nestas dimensões contextuais era um constante desafio. O momento era o de fazer valer a capacidade de dominação ou superação. E, para tal, os aparelhos de dominação ou possível ascensão serão, em grande medida, a força física, a comunhão com a Igreja ou com partidos políticos e a formação nas escolas.

É notório que predominou ali o ideal já presente desde a Primeira República, de que por parte tinha-se que era necessário manter-se a todo custo no poder, onde também os mais bem dotados deveriam administrar e, de outro, conseguir, a partir do próprio esforço, ascender socialmente, o que era, neste segundo caso, praticamente impossível. Muitas vezes não se mediam esforços para tal domínio, mesmo que fosse necessário avançar sobre as leis ou mesmo criar novas leis.

E assim conflitavam-se interesses na busca pelos desejos políticos e religiosos em seus ideais de modernização via estratégias de dominação e controle,

entre estas a escolarização com determinadas prescrições e práticas a serem seguidas de modo supervisionado. Os que são tidos merecedores interagem num campo (BOURDIEU, 1998) de forças múltiplas e fazem sentir seu poder a partir do capital dado como conquistado. E, os “de-mais”, coitados imigrantes e caboclos, como são tratados ali, mendigam ensino para, quem sabe, ascender e tornar-se de primeiro modo funcionários dos frigoríficos que começavam a surgir na região.

Estes segundos são aprisionados por um capital que se regenera constantemente pelo acúmulo de bens e pelo próprio poder exercido devido a riqueza somada na exploração de terras e trabalho, mandonismo, força política (HASS, 2007) e domínio da cultura regional. Ainda que estivesse na Lei Orgânica de 1946 escrito que todas as crianças de 7 a 12 anos de idade tinham direito a educação, isso não quer dizer que esta de fato se consolidou. E ainda que se fizessem presentes algumas poucas escolas na região, estas não ofereciam um ensino do mesmo modo e em mesmas condições.

Os poucos que tinham condições de freqüentar a escola, então, deveriam por herança do seu currículo estar para padrões de conduta disciplinada, normas e hábitos capazes da territorialidade oferecida nos mesmos ideais a que deveriam dar seguimento ou mesmo conformar-se. Daí a necessidade de espaços, tempos e saberes adequados para se atingir os objetivos a que se propunha aos filhos da elite, conduzidos e vigiados pelo poder legal e pelo “olho que tudo vê” da Igreja Católica.

1.2 DESEJOS E EMERGÊNCIAS DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA PARA AS ELITES

Para o início do ano letivo de 1941, pretendiam as Irmãs, com o auxílio de Deus, ir tomar conta das então chamadas “Escolas Reunidas de Chapecó” (POSSAP, 1952, p. 01).⁶

As Irmãs constituíram moradia na cidade de Chapecó no ano de 1941. Foram recrutadas da própria Província⁷ fundada na cidade de Erechim (RS), à época

⁶ Esta epígrafe é parte do documento intitulado “Crônica da Comunidade do Colégio Bom Pastor”, um livro tipo ata que contém várias histórias, manuscritas a partir de 1952, pela primeira diretora do Grupo Escolar Bom Pastor, a Irmã Ancila (Igues Possap).

José Bonifácio (RS), atendendo aos pedidos de tidos ilustres moradores e autoridades do município sede, entre eles o Coronel Ernesto Bertaso, o prefeito Tenente João Eloi Mendes e os padres Franciscanos que estavam frente à paróquia local. Aponta-se como o objetivo primeiro destas discutir sobre as possibilidades de assumir as então já existentes e denominadas Escolas Reunidas de Xapecó⁸. Assim as religiosas viriam a constituir no final de 1940 o Grupo Escolar Marechal Bormann, construído num prédio no centro da cidade, de frente para a praça e a alguns metros da Igreja Católica; assim como se queriam os grupos, a dar-se a ver.

Com riqueza de detalhes, Glorisse Graff, ex professora do Grupo Escolar, anotou histórias sobre a vinda das irmãs, e em entrevista relatou:

primeiro vieram as Madres Maria Rosa Holestein e Maria Isabel Von Arx, na data de 17 de dezembro de 1940. Serviu de condução para a viagem um caminhão de carga, pois não havia ônibus que fretasse esta linha na época. Saíram de Erechim às 6 horas e chegaram a Chapecó às 14 horas e meia. A travessia do rio Uruguai que divide as duas localidades foi realizada por balsa. Logo que chegaram se hospedaram no então Hotel Palma. Às 16h30 do mesmo dia realizou-se na casa Canônica da Igreja Católica uma reunião onde participaram as duas irmãs. Na ocasião estavam presentes também os padres Franciscanos, autoridades do Município e alguns ilustres moradores. No decorrer da reunião foi posto que o objetivo do convite era elevar o nível de ensino de suas escolas diante das autoridades estaduais. Talvez com isso quisessem as autoridades chamar atenção para a região oeste catarinense que era tão esquecida naqueles anos (LORENSET, 2010a, p. 02).

O relato da entrevista seguiu lembrando a história que a escola que as irmãs deveriam atender, por ser estadual, deveria seguir a legislação pertinente ao ensino, que previa, na época, a contratação de professores normalistas, brasileiras natas. E, assim regressaram ao Rio Grande do Sul as duas irmãs com a solicitação exposta na reunião. Dadas às condições, a Congregação só dispunha de uma irmã. Deliberou, então, a Madre Superiora da Província, que viria para Chapecó a Irmã Maria Nicoleta.

⁷ Nome dado à Instituição em que se encontra a hierarquia maior da congregação, no caso, onde despachava a madre superiora, as secretárias e se tinha uma comunidade de irmãs à disposição dos trabalhos a serem realizados.

⁸ Até o ano de 1948 o nome do município era grafado com a letra x.

Irmã Maria Nicoleta, de nome civil Verônica Cancian, havia concluído o Curso Normal. Certamente, que por atender as exigências mínimas de formação, em janeiro de 1941, por telegrama, receberia na Província o aviso da nomeação para ministrar aulas nas Escolas Reunidas de Xapecó. A viagem para Chapecó ocorreu em 30 de janeiro de 1941. A Irmã veio acompanhada da experiente Madre Isabel Von Arx. O meio de transporte, outra vez, foi um caminhão de carga. Os registros desta parte da história foram mais tarde feitos pela Irmã Ancila (Igues Possap):

No dia 30 de janeiro, a Revma Madre Isabel e Irmã Nicoleta Cancian embarcaram em Erechim [...] com destino a Chapecó. Durante a viagem desabou uma chuva torrencial. Chegadas que foram ao rio Uruguai, ainda debaixo de forte chuva, ia ser feita a travessia do rio, vai quando o caminhão em que se achavam as 2 Irmãs, colocado como estava sobre a barca, deslocou-se e quase afundou. Por uma especial proteção de Nossa Senhora aparecida, nada aconteceu, mas ficou a viagem interrompida. Foi preciso parar e pernoitar no hotel do porto de Goio-En. Lá um senhor que viajava junto para agradecer a Deus a vista de tal milagre, tirou o chapéu e fez uma coleta “per una messa”, disse ele, entregando o dinheiro todo a Revma Madre Isabel afim de que o destinasse para a celebração de uma Missa em “ação de graças”. No dia 31/01 de manhã, prosseguiram a viagem chegando a Chapecó, onde foram hospedar-se no Hotel Palma.

Ao chegarem procuraram aconselhamento com os padres franciscanos e as autoridades locais. Logo perceberam que não lhes era possível dar conta de ministrar aulas a todos os alunos porque somente havia sido aprovada a nomeação de uma professora. Demoraram-se uma semana para apropriar-se de seus possíveis afazeres e para resolver sobre moradia. Por falta de transporte a Madre Isabel Von Arx somente pode regressar ao Rio Grande do Sul no dia 08 de fevereiro. A Irmã Maria Nicoleta permaneceu de favor na casa da família do senhor João Batista Zeca, Inspetor Escolar antes da vinda das irmãs, e passou a lecionar à uma turma num prédio escolar novo, com capacidade para atender quatro classes. Comenta e denota Glorisse Graff, que apesar de não ser possível dar conta das exigências e pedidos em sua totalidade, “já haveria uma professora religiosa atuando no ensino; aliás, um bom começo” (LORENSET, 2010a). Esta foi a primeira instituição de ensino pública que a Congregação aceitou trabalhar no Brasil.

A Irmã Maria Nicoleta estaria em sua chegada em 11 de fevereiro acompanhada de outras duas irmãs, uma brasileira e outra alemã, que estava no Brasil há mais de vinte anos, eram elas a Irmã Maria Gabriela Barreto e Irmã Maria Inocência Buder. As duas ficaram incumbidas da catequese das crianças da localidade. A doutrina cristã se dava nas próprias Escolas Reunidas. A última vinha também para ser a coordenadora da comunidade religiosa que agora se formava, e não podendo lecionar nas Escolas Reunidas por ser estrangeira fundou um jardim de infância, mantido pelo poder público municipal, “que iniciou com 12 crianças e aos poucos o número elevou-se a 31” (LORENSET, 2010a). Contudo, para que pudesse a irmã trabalhar com os pequenos em sala de aula constaria nos registros como professora titular desta instituição o nome de Irmã Maria Gabriela Barreto. As três irmãs ainda colaboravam com os padres franciscanos na limpeza da Igreja, na cantoria das missas dos domingos e na ornamentação dos altares da Igreja Matriz.

Na chegada das irmãs, não havendo ainda moradia fixa, alguns senhores da comunidade, a pedido do Frei Liberato, arranjaram uma casa para estas próximo à Escola, à Rua Rio Branco. Em suas crônicas Ir. Ancila (1952, p. 02) escreveu: “Lá encontraram a verdadeira pobreza franciscana. A casa era pequena, de um só andar, com apenas 5 peças. Ao entrar nela, de móveis se encontravam uma mesinha e 2 bancos.” Após todas juntas, no dia 19 do mesmo mês, registrou ainda, “pode-se rezar a missa em nossa modesta casa”. Depois da missa que contou, além da presença das irmãs, com Frei Plácido, dois coroinhas e da senhora Gentila Franceschi e seus filhinhos, foi benta e inaugurada a Via Sacra. Ainda em maio de 1941, por vontade da Irmã Superiora, viria para ajudar a ministrar aulas nas Escolas Reunidas a Irmã Estanislava Pomorski. Diariamente estas recebiam a comunhão e uma vez por mês o frei franciscano Evaldo Bamberg “dava-lhes animadora conferência” (POSSAP, 1952, p. 03).

No ano de 1942, Irmã Maria Nicoleta alterou sua carga horária de trabalho para 40 (quarenta) horas semanais. Esta permaneceu na cidade até sua transferência no ano de 1943. Em seus registros Possap (1952, p. 02) afirma, e é interessante observar as subjetivações do discurso, que a transferência ocorreu mediante a exigência do Estado para que a Irmã participasse de atos cívicos no período noturno, mas frente da impossibilidade, uma vez que a congregação não lhe permitiu tal ato, esta foi obrigada a desistir das aulas e, por solicitação da

Congregação, então, foi remanejada para a cidade vizinha de Xaxim (SC). A congregação também enviou neste ano, para trabalhar junto das demais irmãs, a jovem Irmã Jovita Colpani, que se ocupou do jardim de infância. Já Irmã Inocência, que se ocupara até então da educação e cuidados dos pequenos, tornou-se responsável pela catequese das crianças. Neste ano menciona-se que esteve em visita à casa das irmãs Dom Frei Carlos Sabóia de Mello para dar sua benção e cumprimentar as irmãs pelas funções tidas em benefício dos outros.

Em 1943, além da partida da experiente Irmã Maria Nicoleta, alguns fatos mexeram com as primeiras estruturas das recém (nem tão) estabelecidas. As Irmãs, sem aviso prévio, são obrigadas a buscar outra casa para morar. Escreveu Possap (1952, p. 03):

Essa filial parecia-se com Nazaré, pobre, mas Jesus estava entre elas. Era uma casa alugada pelo prefeito, o Sr. Licínio Cordova, vai quando um belo dia sem prévio aviso, trata de vender o lote e a casa. Assim sem saberem, as Irmãs estão na rua. Mas o Revmo Frei Liberato entra outra vez em ação, andando pelas ruas a cata de casa para as pobres exiladas. Felizmente conseguiu um prazo de 10 dias afim de avisarem a Madre Comissária, transferiram-se por enquanto numa casa que Frei Liberato conseguiu alugar. Iam de muda para o Egito. Eram as 3 irmãsinhas, Irmã Inocência, Irmã Gabriela e Irmã Jovita.

A nova casa que servia de moradia também serviu como o espaço para o novo jardim de infância. Lembra a entrevistada Glorisse Graff que os pais e as crianças gostavam muito do jardim de infância, pois ali os filhos cresciam bem cuidados sob a vista das irmãs. No espaço do jardim podiam aprender as primeiras letras, brincavam e cantavam. Também aprendiam boas maneiras, bom comportamento, valores cristãos. Em reportagem do Jornal A Voz de Chapecó, datada de 30 de março de 1947, tinha-se:

O autor desta modesta, mas sincera reportagem, que tem prazer indizível de palestrar com creancinhas, teve oportunidade de visitar demoradamente o Jardim de Infância, onde e petizada Chapecoense, em número de 63 estava entregue a recortar figurinhas, aprender versinhos, recebendo ao mesmo tempo, os mais carinhosos ensinamentos de respeito aos pais, aos mestres e amor a Deus e ao próximo (VOZ DE CHAPECÓ, 1947, p. 04).

O convite para assumir determinados cargos no hospital que se construiu na cidade é o outro fato que desafiou as religiosas às mudanças neste tempo. No decorrer do ano a Congregação enviou do RS para Chapecó a Irmã Adolfinia para ser diretora e enfermeira do denominado Hospital Santo Antônio, a Irmã Dileta para trabalhar como farmacêutica e a Irmã Inocência para ser a Supervisora daquelas que trabalhavam no hospital. Todas foram morar juntas numa parte construída no próprio hospital. Irmã Gabriela passou a ser a cozinheira. Já Inocência e Jovita continuaram a catequizar, cuidar dos altares e a dedicar-se ao jardim de infância.

Nas atividades com saúde, conforme registros, cedo começaram as intrigas e discórdias entre os médicos e as religiosas. Mesmo com a substituição de médicos os problemas continuaram. Assumiu a presidência o Dr. Camargo, mas também não logrou êxito. Em novembro de 1946, as a congregação afastou-se das atividades no hospital. As irmãs Adolfinia e Dileta retornaram ao Rio Grande do Sul. A Irmã Gabriela foi transferida para Xaxim (SC). Permaneceram na cidade Inocência e Jovita que foram morar no já construído Grupo Escolar Particular Bom Pastor, anunciado neste ano nos diferentes meios de comunicação e outros tantos discursos na cidade.

1.3 O GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR: “UMA REALIZAÇÃO QUE HONRA CHAPECÓ”

Enfim também Chapecó conseguiu um colégio! Durante 6 anos andaram periclitando as pobres Irmãsinhas de Maria Auxiliadora, tendo sempre a frente a Madre Inocência; vagaram duma casa a outra. Cada uma mais pobre que a outra e por fim o bom Deus as recompensou movendo o Vigário e o povo a construírem uma casa própria, isto é, um colégio onde pudessem se instalar definitivamente (POSSAP, 1952, p. 04).

O Grupo Escolar iniciou com o Curso Primário Elementar, conforme já mencionado no ano de 1947, em regime *mixto*⁹ e de externato, com cerca de 160 alunos. Em 11 de julho de 1947, já inspecionado, foi registrado na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina sob o número 1.077. Trata-se, pois, de “uma

⁹ Como escrito, por várias vezes, nos diferentes exemplares do Jornal A Voz de Chapecó do ano de 1946 em seus diferentes comentários sobre a vinda das Irmãs; a inauguração do prédio-escola e; as atividades cívicas do Grupo Escolar Particular Bom Pastor.

realização que honra Chapecó”, como se quis por alguns e destacou-se no Jornal a Voz de Chapecó em 30 de março de 1947.

Em parte do prédio do Grupo Escolar Particular Bom Pastor funcionava o Jardim de Infância Municipal e, a partir de 1º de abril de 1948, concedido antes sob regime de inspeção preliminar para ministrar ensino normal de primeiro ciclo, estabeleceu-se o Curso Normal Regional Bom Pastor. Ainda funcionaram em anexo ao Grupo Escolar: desde 1956 o Curso Ginásial de 1º ciclo para meninos, e a partir de 1957 a Escola Normal Chapecó de 2º ciclo para as moças da região. Todos os cursos mencionados foram obras requisitadas pelas autoridades locais junto à Igreja Católica e ao governo.

Até aqui se imagina já percebidos os desejos singulares de se construir um grupo escolar particular, que se desenrolaram na e junto à própria história das irmãs e em suas ações, e disseminaram-se ainda mais após a sua chegada. Contudo, se poderia ainda dizer que a vontade do meio era anterior a esta data, visto que os jornais da cidade da década de 1930 muito mencionam a necessidade de escolas no interior do Estado. Outros motivos que nos levam a pensar sobre o desejo de fundar escolas próprias aos seus interesses é o registro de que as famílias mais abastadas da região enviavam para outros estados os filhos e filhas para poderem estudar desde antes da vinda das Irmãs, a exemplo dos filhos do Coronel Ernesto Bertaso - um colonizador na região, responsável por grande parte das atividades e fatos da época investigada, vários anteriores e muitos para além dela – que foram enviados para estudar no Rio Grande do Sul.

Contudo, a preocupação das elites e do catolicismo não era ainda somente daquele final de 1940, mas da apreensão que há muito se desenhava desde o litoral para o interior, e da Primeira República para o pós Estado Novo. Os Grupos Escolares, as vitrines da República¹⁰, foram gestados numa determinada política governamental desde os primeiros anos do século XX, com interesses em difundir um modelo urbano e desenvolvimentista que agraciava determinados interesses de uma minoria.

¹⁰ GASPAR da SILVA, Vera Lúcia. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

Segundo Souza (2004, p. 114), compreende-se por grupo escolar, também denominado de escola graduada, a escola que

fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

E, continua a autora algumas páginas depois:

a educação dos grupos escolares tinha como compromisso a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

De acordo com Saviani (2004), em concordância com a autora supra citada, os grupos escolares constituíram-se em um fenômeno tipicamente urbano. Trata-se, pois, de um modelo de escola urbana, moderna e de melhor qualidade, eficiente para a seleção e a formação das elites. Tornou-se responsável, em grande medida, por gerar desenvolvimento urbano e industrial.

A emergência do Grupo Escolar Particular Bom Pastor, contudo, dar-se-á também nos finais de 1940 pela vontade de expansão da Igreja Católica pelos interiores do estado para o recrutamento de outros fiéis. Ressente-se a Igreja Católica, desde a Primeira República, e mais fortemente no período do Estado Novo, quando o poder do Estado a enfraqueceu, destituindo-a de determinados espaços e tempos. É o caso do ensino *laico* que o Estado passa a difundir para constituição de um projeto de nação desenvolvimentista, moderno e modernizado, em que

indivíduos são convidados, inocentemente, a participar de um programa dito sem os padrões conservadores impostos pela religião católica.

As lamentações da Igreja Católica também se faziam sentir em Chapecó na década de 1940. Possap (1952, p. 03), em suas crônicas, queixou-se:

O elemento da cidade, composto, na sua maioria de funcionários públicos nem sempre era favorável à religião. Uma boa parte das crianças, devido a esse exemplo falho dos pais, eram pouco interessadas, e algumas mesmo refratárias aos ensinamentos religiosos. Entretanto, devemos confessar que Deus abençoava o labor de suas esposas. A freqüência à S. Missa e sacramentos ia melhorando por parte das crianças. Para a festa de Cristo Rei deste mesmo ano [1942], houve uns 40 neo-comungantes.

Ciente de seu poder, mas mediante seu enfraquecimento, a Igreja passa a outras estratégias para manter-se, como a de legitimar o poder de mando de determinadas famílias da elite ao mesmo tempo que garante espaços para sua penetração nas demais instituições sociais concebendo os espaços de vivência, cujo fim era o de produzir e ou manter ao mesmo tempo a distinção e a fé em um só Deus. Enumerem-se: o espaço da missa, nas festas em honra aos santos, no próprio espaço da sala de aula, da missa na capela, das novenas, das apresentações no palco da escola e de outros tantos encontros.

É difícil e até mesmo complexo precisar então de quem foi a idéia da construção do Grupo Escolar Particular Bom Pastor, visto que as idéias carregam em si movimentos que a formaram. O que se pode verificar é que foram diferentes motivos para se chegar a tal pensamento e a tamanha construção. Contudo, registrou-se que Madre Inocência juntamente com Frei Roberto, vigário da paróquia, iniciaram os trabalhos para construir o Grupo no ano de 1945. Segundo Pedersetti (2003), entre os anos de 1945 e 1946, várias “festas de igreja” foram realizadas com o objetivo de angariar fundos para a construção do prédio onde se estabeleceria o ensino almejado. A última festa, para este fim, foi realizada em 05 de janeiro de 1947, por ocasião da inauguração do prédio, e contou com a presença do Bispo da Prelazia de Palmas - PR, Dom Eduardo Sabóia Bandeira de Melo. O terreno aonde foi construído o Grupo foi doado pelo Coronel Ernesto Bertaso à Mitra da Prelazia de

Palmas. Além do terreno também forneceu, juntamente com madeireiros do Município, o material para a construção do prédio.

Dia 02 de fevereiro de 1947. Em um novo alvorecer chega o dia da inauguração. Madre Inocência foi quem coordenou os preparativos para o início das aulas. “Logo no 1º dia iniciamos as aulas com cursos de manhã e a tarde” (POSSAP, 1952, p. 06). Os alunos, em sua maioria de descendência italiana e alemã, alguns poucos de outras etnias, mas nenhum negro e nenhum índio¹¹, aguardaram no pátio da escola logo cedo. Alguns estavam acompanhados dos pais. “Para abrilhantar o ato de abertura das aulas reunimos os alunos e cantamos o Hino Nacional, em seguida passamos a explicar o ensinamento da escola” (BOM PASTOR, 1947). Os alunos foram assim conduzidos para a sala de aula que os aguarda toda montada. À tarde a cena se repete. A Irmã Ancila lecionou de manhã para o 4º e 5º anos, e a tarde para o 2º e o 3º anos. Fato que contrariava o que recomendava o Estado de que cada professor deveria lecionar a uma turma por turno. Já a Irmã Cirila Dozza, recém chegada, ficou responsável pelas duas turmas de 1º ano, matutino e vespertino, que eram em elevado número. Para vários do 1º ano era a primeira experiência de escolarização. Deixa-se, naqueles instantes nervosos parte de outra possível infância para se tornarem alunos.

A Irmã Ancila (Igues Possap) veio para ocupar o posto de Irmã Inocência, que agora era transferida para outra instituição. Esta primeira veio para ocupar o cargo de diretora e professora. No cargo de diretora do Ensino Primário permaneceu até o ano de 1957, quando foi sucedida em sua função pela Irmã Maria Gilda (Graciema Zanotto), que permaneceu até 1962. Algumas irmãs e outras leigas, como pode ser observado no quadro nº 1, também vieram, dada a necessidade e aprovação da Congregação, compor o novo projeto. As professoras, neste primeiro ano, foram:

¹¹ A entrevistada Glorisse Graff afirma que os estudantes eram desde os primeiros anos em sua maioria descendentes de italianos. E também comenta: “Não tínhamos alunos negros e índios. Até 61 não tivemos nem um aluno negro, eu não me lembro de ter um negro na escola.”

Turma	Professora	Titulação
Pré-primário	Irmã Jovita Colpani	Não titulada
1º ano A	Irmã Cirila Dozza	Não titulada
1º ano B	Irmã Cirila Dozza	Não titulada
2º ano	Genoveva Dalla Costa	Complementarista
3º ano	Ineti Maria de Paris	Normalista
4º ano	Irmã Ancila (Igues Possap)	Normalista
5º ano (Curso Complementar)	Irmã Ancila (Igues Possap)	Normalista

Quadro 1. Turmas, nomes e titulação das professoras do Grupo Escolar Particular Bom Pastor no ano da inauguração.

Fonte: BOM PASTOR, 1947.

O nome do Grupo Escolar se deve a história de que uma irmã, não se tem registro de qual, deparou-se com uma pequena imagem do Bom Pastor e levou como sugestão para denominar a Instituição. Como se viu, a ideia foi aceita. Ao entrevistar a ex-professora e ex-diretora Irmã Maria Gilda, esta confirmou a memória:

Em primeiro lugar foi chamado Bom Pastor porque quando as irmãs chegaram aqui elas pensaram que nome iriam dar. E não sei se pelas mãos de uma irmã ou de quem apareceu uma imagem do Bom Pastor e daí é que deram o nome de Bom Pastor. E Bom Pastor justamente, também por causa da criançada que a gente tinha ali pra cuidar (LORENSET, 2010b).

Assim, permaneceu com este nome até o ano de 1955, quando então foi estadualizado por solicitação das próprias irmãs. “Em tempo: O grupo tem o seu funcionamento estadual a contar a 1º de agosto de 1955.”, registrou no “livro de atas de inspeção” o inspetor Teodósio Maurício Wanderley em 1º de agosto de 1955. As irmãs permaneceram à frente da Instituição como proprietárias do prédio, diretoras e professoras para além do período investigado, contudo, em tese, o provedor agora era o Estado. Foram várias as reclamações, constatou-se, de professores e alunos pela falta de condições materiais após a estadualização da escola. Segundo a ex-professora Glorisse Graff: “O Estado pagava os professores, mas nem sempre ele mandava verba ou um pouco de ajuda para os produtos de higiene, limpeza e nem do aluguel. Daí as irmãs sempre deram um jeito, nós fazíamos quermesse”

(LORENSET, 2010a). E é interessante o discurso que se seguiu, embora não remeta diretamente ao “recorte operado”:

Eu nunca esqueço do Governador Colombo Salles na escadaria, onde funciona hoje a GERED, que era a secretaria do oeste. Daí uma vez veio o Governador e todo mundo ia receber, reivindicar e tinha uma diretora que foi pedir pra ele “governador eu precisava de verba pra escola pra fazer não sei o que”. Daí ele disse: Porque a senhora não faz como a Irmã Gilda do Colégio Bom Pastor que se vira com a Comunidade e que nunca pede nada. Mas também não pedia mesmo, pois não adiantava, eles não davam. Então tinha que ser assim. As irmãs se viravam e a comunidade acostudou a ajudar. Aqui era proibido cobrar a APP, mas o pessoal pagava porque era um colégio onde todos batalhavam. O governo não mandava nada (LORENSET, 2010a).

Irmã Maria Gilda, disse o seu porquê da estadualização:

A finalidade da congregação e mesmo a ida para Chapecó foi justamente para atender ao povo em geral. Naturalmente que depois as pessoas que tinham mais poderes sempre se sobressaem. E por isso que depois, pelo fato de a gente também ter essa ideia de que era um colégio de rico é que a gente falou em Estadualizar. A estadualização surgiu de uma necessidade, pois até então tinha que cobrar a mensalidade, e só permanecia no colégio quem podia pagar (LORENSET, 2010b).

Confirma-se, em parte, o que a Irmã lembrou, pois se faz vistas ao longo da pesquisa que as irmãs foram manobradas em grande parte aos anseios de determinados grupos como a elite local, os padres franciscanos, o poder público municipal e o governo estadual. Houve, em diferentes situações já mencionadas o interesse destes grupos nos fazeres das irmãs, mas sempre cercados por desejos como a necessidade de dar boas condições de educação aos filhos mais abastados, catequizar, limpar a Igreja, ajudar nas cantorias, de modo mais solidário e humilde possível. Em troca, por vezes foram acolhidas, mas outras tantas despejadas sem aviso prévio, outras tantas tiveram que se afinar com o perfil exigido pelo Estado, a ponto de abandonar o exercício docente nas Escolas Reunidas, e sempre tinham que se curvar aos aconselhamentos dos padres franciscanos.

As já citadas entrevistadas confirmam que Irmã Ancila, primeira diretora da escola, talvez porque precisasse se relacionava muito bem com as elites locais. Daí também manter-se a escola particular nos primeiros anos. Contudo, com a chegada de novas irmãs, lembra Irmã Maria Gilda, que tinham outra visão de educação e de sociedade, acabaram por se (re)pensar as estruturas. Sobre esta segunda razão a outra entrevistada Glorisse Graff, que também viveu este tempo, afirmou:

Eu quero reforçar pelo seguinte, porque você sabe que a pessoa pode ter dinheiro mas, quando se trata da inserção, eles tem dinheiro pra tudo menos pra educação. Aí diziam: as irmãs só querem dinheiro, mas o colégio tinha que sobreviver! [...] As irmãs criaram particular todos os cursos, todos! Começou com o primário, depois o ginásio, depois o científico, e a escola normal, era tudo particular, mas elas pra facilitar acabaram por estadualizar tudo (LORENSET, 2010a).

Sobre o processo de estadualização Irmã Maria Gilda lembra antes que muito as ajudou o então inspetor escolar Teodósio Maurício Wanderley. “Ele trabalhou muito e nos ajudou a estadualizar, tanto que ele foi conosco para Erechim, para falar com a província [...] porque nós precisamos da licença da província de Erechim” (LORENSET, 2010b). Este processo de estadualização, contudo, forçou a criação de uma outra Província, a de Chapecó, que se desmembrou da então Província de Erechim. Recorda a Irmã, que

depois que foi estadualizado houve aquele problema entre o Rio Grande e Santa Catarina. Porque o Estado não permitia transferência e a congregação transferia as irmãs como queria, né! Então o Estado reclamava, porque um ano estava aqui, depois saía, aquela história! Então que se separou as províncias o Rio Grande de Santa Catarina. Então se formou a província daqui e a de lá. Mas o nascimento da província daqui foi por causa da estadualização. As irmãs então podiam ficar aqui e de repente passavam pra lá (LORENSET, 2010b).

As matrículas de alunos foram aumentando rapidamente nos anos que sucederam à estadualização. Mas ainda que com a entrada de crianças mais pobres, as primeiras regras mantiveram-se e os filhos das elites continuaram a ter seus meios garantidos. Não foi devido à estadualização que se deixaram de lado os protocolos e os valores morais e religiosos ali difundidos desde o primeiro dia de

aula como se pode confirmar nas entrevistas com ex-alunos do Grupo Escolar. Não se deixe de lado que a instituição continuou grupo escolar, e persistiram as irmãs na direção firme exigida pelo estado por meio de seus decretos e inspeções.

1.4 AS IRMÃS FRANCISCANAS MISSIONÁRIAS DE MARIA AUXILIADORA

Segundo Mayer (2006), a história da Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora no Brasil teve início no ano de 1911. Atendendo a um pedido do bispo franciscano Dom Amando Bahlmann, da diocese de Santarém (PR), de Cartagena, Colômbia, sede da Congregação na época, foram enviadas cinco irmãs para trabalhar às margens do rio Amazonas, na localidade de Óbidos (PA). As recrutadas dedicaram-se à educação e a diversas atividades pastorais como catequese, animação litúrgica, formação de lideranças e à saúde.

Em 1912, fundaram uma filial em Quissamã (RJ) e, em 1920, atendendo à solicitação de outros frades franciscanos as irmãs iniciaram suas atividades em Três Arroios (RS). A congregação expandiu-se depois para diferentes cidades do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, entre elas Chapecó (SC), mantendo as atividades relacionadas à educação, pastoral paroquial e saúde. A partir de 1964, para facilitar determinada organização e aproximar as relações entre as instituições missionárias a Congregação criou três novas Províncias: uma na Colômbia, uma na Áustria e outra no Brasil. A primeira sede Provincial no Brasil foi construída na cidade de Erechim (RS), e desta desmembrou-se a Província Santa Clara de Chapecó.

A fundadora da Congregação Maria Bernarda Bütler (imagem 5), batizada Verena Bütler, nasceu na aldeia de Awn, no cantão de Argau, Austria, em 28 de maio de 1848 e faleceu em Cartagena, em 19 de maio de 1924. Era a quarta filha do casal de agricultores Catarina e Henrique Bütler. Verena Bütler ingressou, em 1867, no mosteiro das Irmãs Capuchinhas de Maria Hilf, de vida contemplativa, em Altstätten, ao norte da Suíça. Professou os primeiros votos religiosos no dia 04 de outubro de 1969, e dois anos depois foi admitida definitivamente. Foi mestra de noviças. Em 1880 tornou-se madre superiora da Congregação. Em 1888 partiu para ser missionária na América Latina, em Chone, no Equador, acompanhada de outras

seis religiosas. Do Equador partiu, em 1895, para Cartagena, na Colômbia, onde, por decisão de Roma de que deveriam se desligar de Maria Hilf, e pelas circunstâncias e necessidades vividas, fundou a Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora (MAYER, 2006).



Imagem 5. Irmã Maria Bernarda Bütler.
Fonte: <http://www.franciscanasmissionarias.org.br>

As Irmãs intitulam-se “as operárias do Reino” na prática das “obras de misericórdia”, atendendo a “todos”, “a exemplo de São Francisco de Assis e da fundadora, Maria Bernarda Bütler”. Tinham como missão “instruir, educar, sanar, evangelizar e promover”, tal como se encontra escrito nos diferentes relatórios e atas da própria escola. E, na imagem do Bom Pastor, imagem 6, afixada no rol de entrada, sua inspiração para ensinar as crianças. Enquanto um forte signo, a exemplo de bandeiras nacionais e crucifixos que ocupavam os espaços para o ensino, a imagem do Bom Pastor permaneceu de forma subjetiva ensinando.



Imagem 6. Bom Pastor.
Fonte: Acervo do autor.

Ora como se deve cuidar da “ovelha” com ternura e suavidade, para que se sinta **segura, acariciada e amansada** num colo maternal, ou mesmo **apascentada** “junto ao rebanho”, deveriam ser educados os pupilos. Sobre esse molde da congregação, aponta-se: Esse jeito de encaminhar as coisas servia para instruir e educar quem? Sanar como? Evangelizar por quê? E promover para quê e para onde? É o que se procura responder.

1.5 BREVE PERFIL DAS FAMÍLIAS (E) DOS MATRICULADOS

O povo chapecoense aprecia muito as festas pomposas e ruidosas, sua religião parece ser mais externa do que interna, por isso o trabalho das irmãs nesse sentido é incubar no coração dos pequenos a piedade sólida e verdadeira (POSSAP, 1952, p. 06).

A partir dos “livros de matrículas”, do “livro de registros de inspeção” e das “entrevistas” e “historiografias” da e sobre a região se pode levantar, no limite e nas possibilidades, determinado perfil dos alunos. Foram encontrados dois “livros de matrícula” que se referiam aos alunos do Primário Elementar, datados de 1949 até 1963. O livro de matrícula era ferramenta exigida pelo Estado, e havia de ser preenchido em suas partes e colunas conforme o capítulo II, do Decreto nº 3735/46.

Este era dividido internamente em duas partes: a destinada às informações sobre os alunos e a que remetia aos dados dos pais. A primeira continha: número de matrícula; data; nome do aluno; sexo; se portador do registro civil; data de nascimento; idade; nacionalidade; número de vezes que iria cursar a série; tempo escolar (na própria escola e ou em outra escola); procedência; se já sabia ler; distância da escola; aproveitamento; se excluído o aluno e motivo. Já na segunda parte, tinha-se: o nome dos responsáveis pelos alunos; se pai, mãe, tutor ou responsável; rua em que residia e; características dos pais (nacionalidade, profissão, instrução, religião). Também “no livro de atas de inspeção” do Grupo Escolar se pode verificar um determinado padrão de registro de matrículas e frequências de 1947 a 1957. As entrevistas com ex-diretoras, ex-professoras e ex-alunas e as leituras de obras de autores que escreveram sobre a região como Hass (2000), Renk (1995) e Vicenzi (2008) também contribuíram no pensar sobre os dados registrados nos documentos supra mencionados e na confirmação de informações.

Neste exercício de decifração, foi possível chegar a determinado levantamento: a) A escola sempre manteve elevado número de matrículas para as suas condições materiais; e aumentou rapidamente estes números a partir da estadualização (1955), conforme pode ser verificado no gráfico nº 1¹²; b) O período de matrículas e ou renovação de matrículas era com frequência o mês de fevereiro. Poucos eram os matriculados fora deste prazo; c) As turmas foram, particularmente nos 9 (nove) primeiros anos do Grupo Escolar, divididas ou por sexo pelo interesse da congregação, dado que irmãos não podiam atender meninos maiores, e por outras vezes por solicitação do próprio Estado para que se classificasse os alunos em “fracos”, “médios” e “fortes”; d) Em sua grande maioria os alunos tinham certidão de nascimento; e) Nos primeiros anos do Grupo Escolar o que denominamos hoje de distorção idade-série atingia grande número de alunos matriculados. Diminuiu gradativamente até o ano de 1955, mas voltou a aumentar em 1956; f) A naturalidade (origem) dos alunos matriculados na década de 1940, e nos primeiros anos de 1950, equilibrava-se em gaúchos e catarinenses, vindo a pesar para o

¹² Os dados de matrícula foram extraídos do “livro para os termos de visitas das autoridades escolares” do Grupo Escolar Bom Pastor. Esses dados foram registrados por inspetores nas respectivas datas: a) 1947 – 19 de junho; b) 1948 – 18 de setembro; c) 1949 – 25 de junho; d) 1950 – 21 de outubro; e) 1952 – 14 de junho; f) 1953 – 31 de outubro; g) 1954 – 12 de outubro; h) 1956 – 12 de maio; i) 1957 – 30 de abril.

estado barriga-verde gradativamente, visto que os primeiros filhos de gaúchos chegavam ao final do Curso. Nestes anos investigados houve inexpressivo número de alunos com outra naturalidade que às mencionadas. Do primeiro registro de 1949, por exemplo, foram notadas 3 matrículas de paranaenses e 1 de um paulista, em contraste com os 140 do RS e os 126 de SC. E, no de 1960, constatou-se a matrícula de 6 paranaenses, 192 gaúchos e 437 catarinenses. Não constava a nacionalidade de 2 alunos no primeiro e de 29 alunos no segundo ano; g) O número de matriculados manteve-se sempre mais alto no 1º Ano e ia diminuindo até ao final do Curso; h) Salvo os alunos “excluídos” (como eram classificados aqueles desistentes, evadidos e ou expulsos), a maior parte permanecia os 4 anos no Grupo Escolar; i) Nos primeiros anos os alunos, com exceção daqueles que vieram freqüentar a escola pela primeira vez, vieram em sua maioria das Escolas Reunidas e algumas poucas escolas isoladas (ou “do interior”, como eram nomeadas na informalidade). Alguns poucos vieram de outros estabelecimentos particulares do RS. Contudo, a partir da estadualização, muitos alunos do Grupo Escolar Marechal Bormann vieram estudar no Grupo Escolar Bom Pastor; j) A distância da escola e a residência variava, na grande maioria dos matriculados desde 50 metros a 3 quilômetros. Contudo, registraram-se alguns que superavam estas distâncias ao deslocarem-se do “interior”, ou seja, que provinham de outras localidades do município e ou de cidades vizinhas. Ainda certas alunas que tinham registradas distâncias maiores, se inquire, eram internas da própria Instituição e ou moravam com parentes na cidade para poderem estudar nesta escola; k) Era quase sempre - salvo algumas exceções como viuvez, tutoria e ou adoção - o nome do pai posto como o responsável pelo matriculado, mesmo que geralmente viesse a mãe na escola para realizar a matrícula.

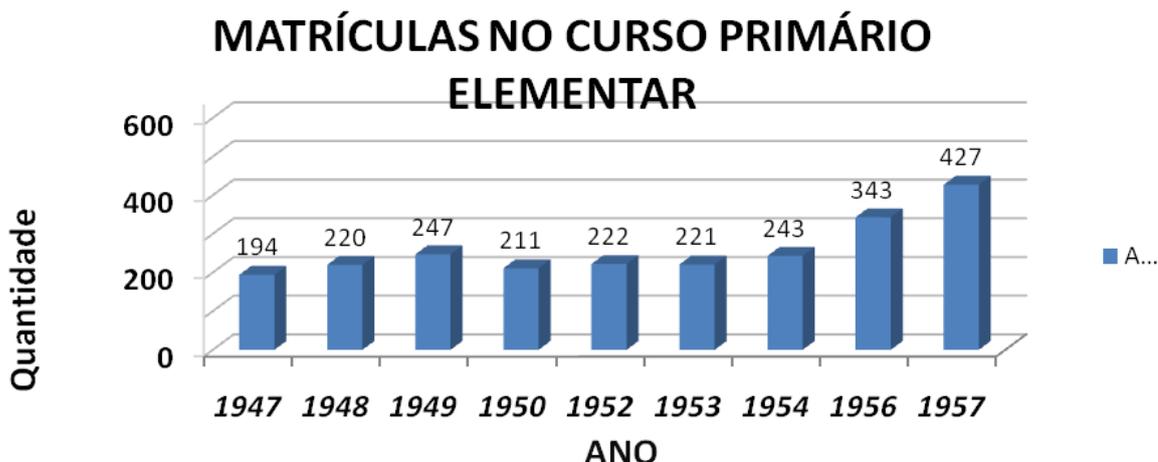


Gráfico 1. Matrículas no Curso Primário Elementar – 1947 a 1957.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

Aproveitando a classificação “do livro de matrículas”, em seu subitem “características dos pais”, preferiu-se comparar em dois extremos qual o perfil deixado impresso em 1949 e em 1960 dos pais e das mães. A intenção foi a análise das mudanças entre os dois tempos.

a) Nacionalidade dos pais: Com poucas exceções, eram natos brasileiros, com sobrenomes que denunciavam origem italiana e alemã em maior número. Conforme gráficos 2 e 3, em 1949 foram identificados quatro pais de nacionalidade alemã, três poloneses e 260 brasileiros. Ainda neste ano observou-se uma mãe de origem polonesa e 266 brasileiras. Em 1960 ficaram registrados 622 pais e 616 mães de nacionalidade brasileira, nenhum estrangeiro. No primeiro ano deste gráfico cinco foram as ausências de dados no quadro dos pais e cinco no quadro das mães. Em relação ao seguinte foram 42 ausências de dados dos pais e 48 de mães.

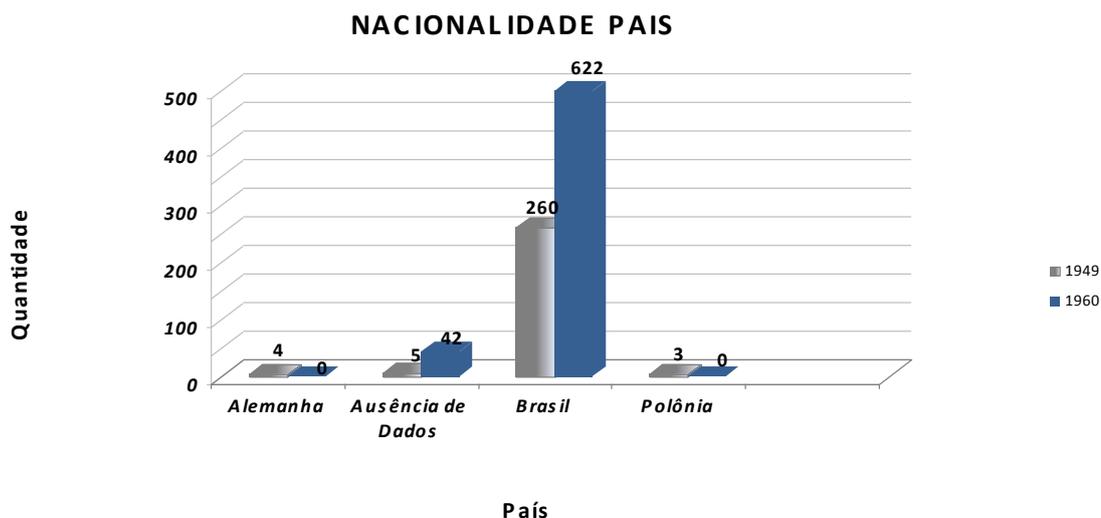


Gráfico 2. Nacionalidade dos pais – 1949 e 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

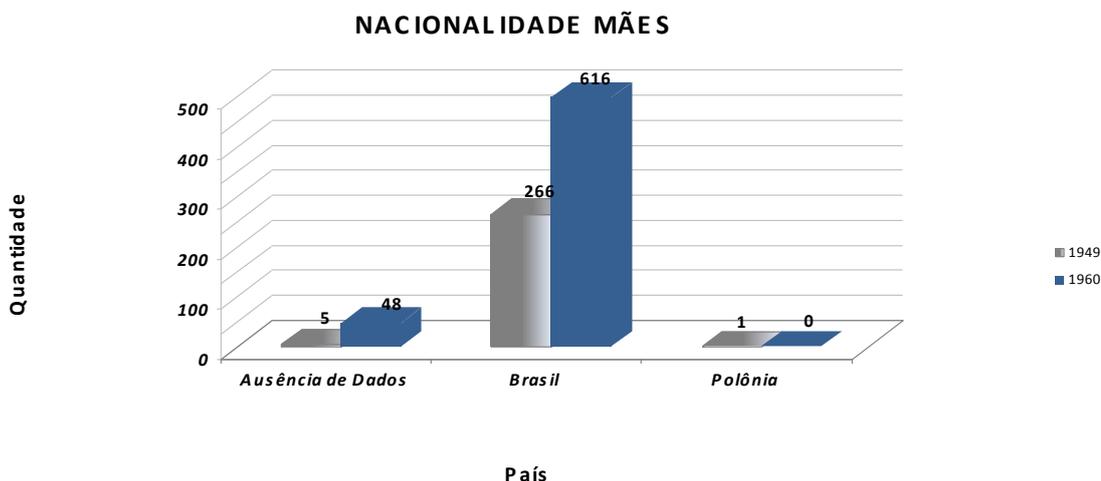


Gráfico 3. Nacionalidade das mães – 1949 e 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

b) Profissão dos pais – 1949 e 1960: Os gráficos de nº 4 a 7 amostram, em grande medida, aqueles para quem de fato a escola destinava-se. Em 1949, os pais eram em seu maior conjunto comerciantes, madeireiros, industriários, funcionários públicos. Também se tinha em representativo número agricultores (e ou colonos, como se quis, carpinteiros e funcionários de diversas empresas, mas conforme entrevistas e leituras eram senhores agricultores “fortes”, como se dizia daqueles que conseguiam maiores lucros plantando e colhendo grãos e criando animais e ou que matriculavam os filhos com grande esforço e ou eram pais de meninas que

permaneciam internas e trabalhavam para contribuir nas despesas. Ao questionar Glorisse Graff sobre se tinham os alunos que pagar mensalidade, esta lembrou:

Tinham que pagar. Tinha de tudo, mas os mais afortunados eram os que estudavam. Por exemplo, as irmãs não queriam que o colégio fosse de elite, porque elas são missionárias, não é o dinheiro que interessa. Mas pra sobreviver elas tinham que cobrar. E elas construíram junto com a comunidade, mas muito do esforço delas, da economia delas (LORENSET, 2010a).

Ligavam-se aos interesses do primeiro grupo aqueles que eram em menor número, mas não em representatividade como os pais médicos e tabeliões, cargos mais remuneráveis na época.

Em 1960, embora estadualizado, e assim poderia ser tido a princípio público e para todos conforme estabelecia a legislação vigente, não foi o que se verificou. Os que se declararam comerciantes eram o maior número, 111 no total, e em seguida vinham os industriários, com 74 registros. Muitas profissões que não estavam e ou nem existiam na cidade em 1949 e ou pelo menos não haviam sido declaradas, agora aparecem, o que é compreensível, dado o aligeirado movimento de modernização urbana e industrial e populacional vivido na cidade na década de 1950 (HASS, 2000), que se descreve mais adiante. Compõe-se um “quadro de matrículas” bem diferente do anterior, e não só no número. Declararam-se neste ano: contador (13), escrivão (11), coletor (5)¹³, açougueiro (10), mecânico (8), “churrasqueiro” (7), hoteleiro (10), eletricitista (5), operários (35), entre outras funções. Aumentaram também os números agricultor (67), motorista/chofer (53) e funcionários (38). O que se pode confirmar é o que já foi escrito por diferentes pesquisadores do oeste catarinense: os colonizadores e madeireiros, muito poderosos antes das décadas de 1930/40 vão dando espaço aos emergentes agroindustriais (HASS, 2000). Outras informações ainda poderiam se extraídas destes gráficos em oposição a outras fontes, contudo, tem-se, em boa medida, traçado determinado perfil profissional dos pais.

¹³ *O que era o coletor, na época?* Resposta de Glorisse Graff: “Era onde pagavam os impostos. Aonde vinha o dinheiro para pagar os professores. A coletoria estadual. Tinha a coletoria federal e a estadual. Nós recebíamos o salário na coletoria estadual e eu ia todo mês à coletoria para receber. A coletoria aqui em Chapecó era ali pra cima do D’itália” (LORENSET, 2010a).

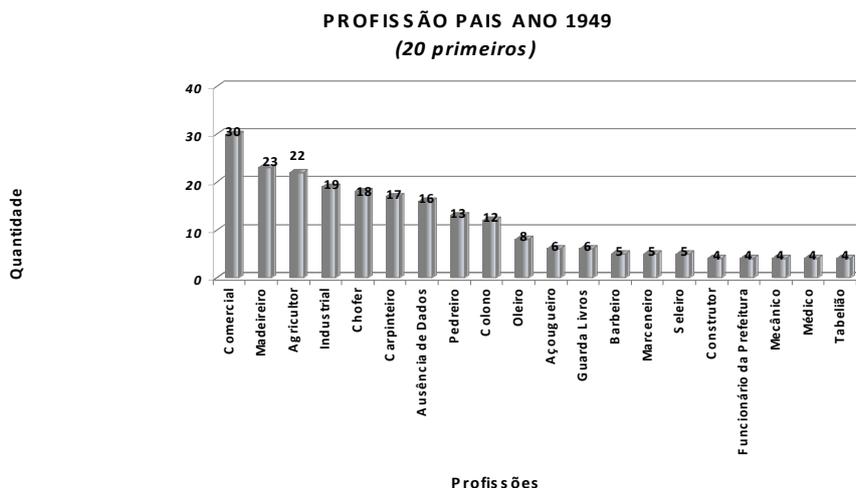


Gráfico 4. Profissão dos pais – 1949.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

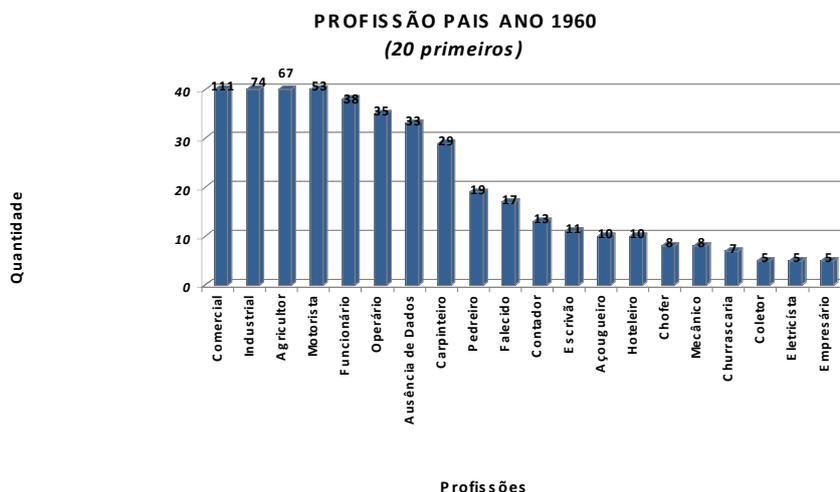


Gráfico 5. Profissão dos pais – 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

Na parte da profissão das mães se pode inferir que estas no final da década de 1940, conforme gráfico nº 6, eram em número de 258 donas de casa e uma doméstica, como declarou-se. Atingiram o número de 625, de acordo com o amostrado no gráfico nº 7, no ano de 1960. Algumas poucas exerciam outras profissões como professora, cabeleireira, lavadeira, comerciar e padeira, e se exerciam não foi declarado; e ou não se registrou, como pode ser visto no total de 37 “dados ausentes” no gráfico “profissão das mães no ano de 1960”.

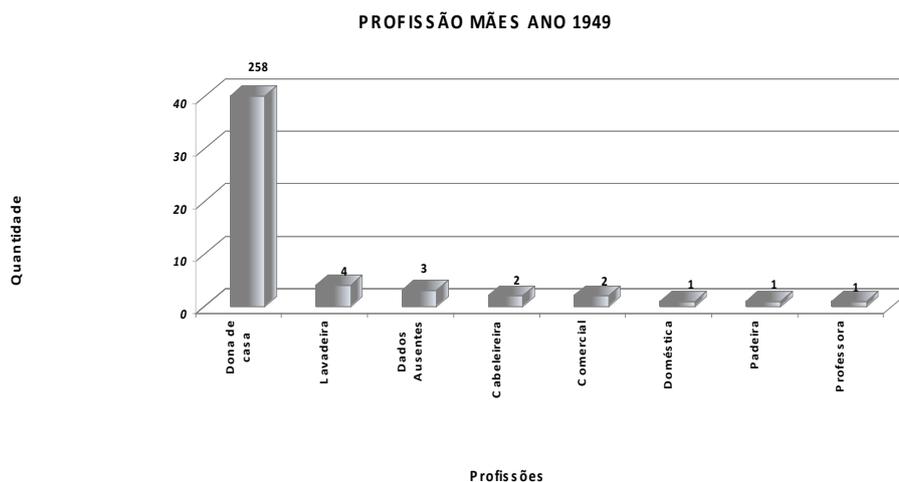


Gráfico 6. Profissão das mães – 1949.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

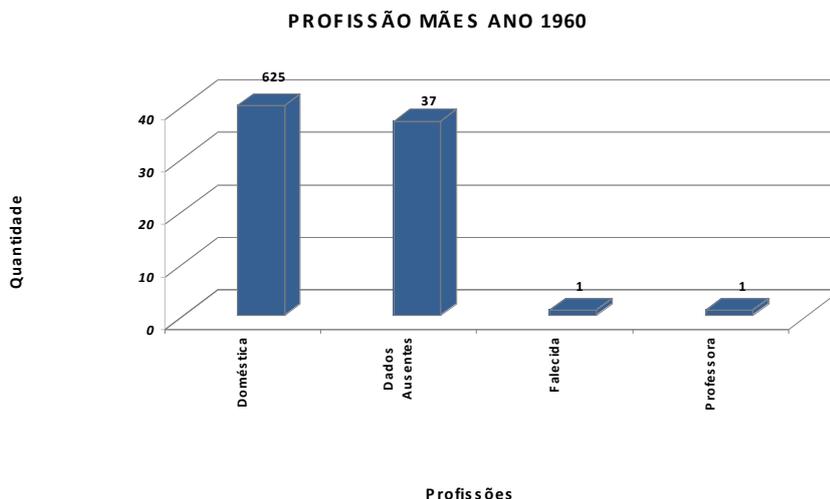


Gráfico 7. Profissão das mães – 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

c) Instrução dos pais: A instrução primária, como se amostra nos gráficos de nº 8 e 9, foi a que de longe se destacou entre os pais e mães tanto em 1949 quanto no ano de 1960. Pode-se mesmo afirmar que predominou este nível de instrução durante todos os anos em que se concentrou esta pesquisa; dado que neste segundo gráfico aumentaram os números de pais neste mesmo nível de escolaridade, e ainda levado em conta os 35 pais e as cinco mães em nível secundário declarados em 1960. Esta afirmação tem fundamento também na confirmação dos registros dos demais anos, que se encontram armazenados de forma digitalizada. É perceptível o baixo nível de analfabetismo declarado. Sem que se entre em maiores discussões sobre o que se compreende por analfabeto e ou

alfabetizado, os dados nos permitem pressupor que estes pais, mesmo em meio às poucas condições como já denunciado na historiografia sobre a região, tinham determinado conhecimento de leitura escrita, diferente da maior parte da população deste tempo. Certamente este seria um possível fator distintivo na época. Esta atenção e o pressuposto se voltam também aos pais com nível secundário e os alguns poucos com nível superior. O pesquisador Pierre Bourdieu (2003), em suas análises já se referiu em sua obra sobre o quão empoderados podem ser aqueles que dispunham de determinado capital cultural em estado institucionalizado manifestado pelos certificados e diplomas. Os títulos são, na opinião do autor, “competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 2003, p. 78). Por estes, se produz determinado “capital cultural com autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (Ibid, idem).

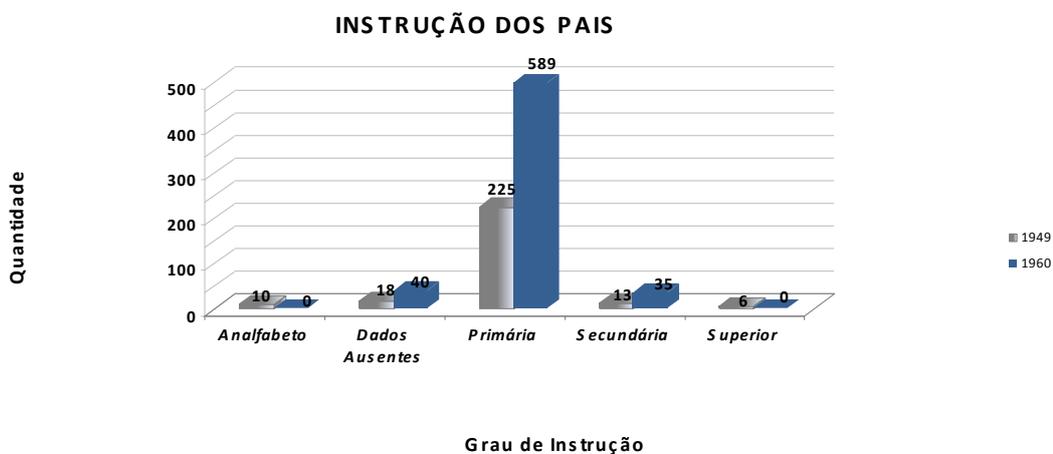


Gráfico 8. Instrução dos pais – 1949 e 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

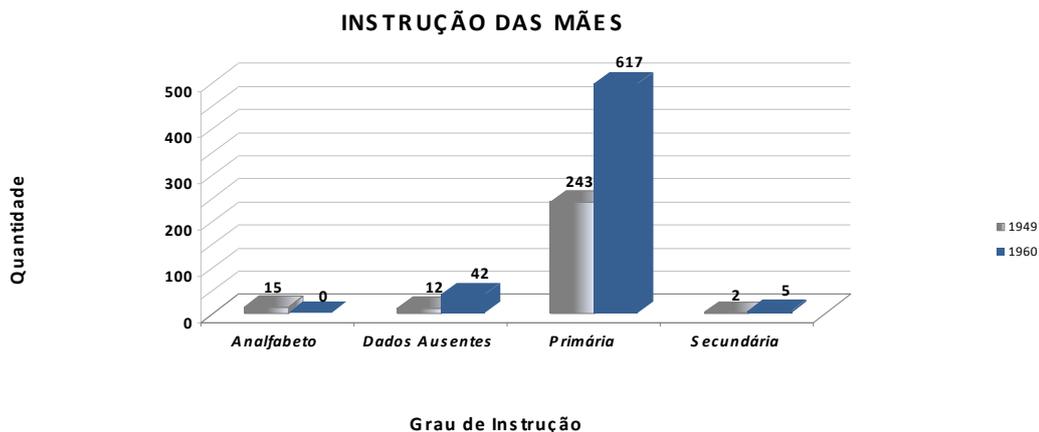


Gráfico 9. Instrução das mães – 1949 e 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

d) Religião dos pais: Nos anos analisados nos gráficos nº 10 e 11, os pais e mães declararam-se, em sua grande maioria, católicos. Contudo, se encontraram diferentes registros, a exemplo do “livro de crônicas” de Irmã Ancila (POSSAP, 1952, p. 03), onde se lamentavam as irmãs que embora muitos se declarassem católicos, nem sequer freqüentavam a Igreja. Em 1959, declarava-se o número de cinco pais e três mães protestantes. E no ano de 1960 foram registrados três pais e duas mães.

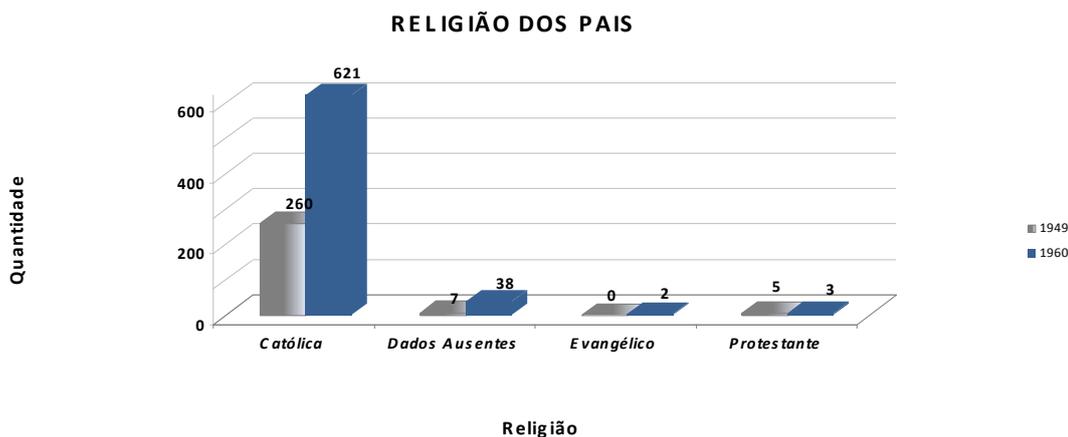


Gráfico 10. Religião dos pais – 1949 e 1960.
Fonte: BOM PASTOR, 1947.

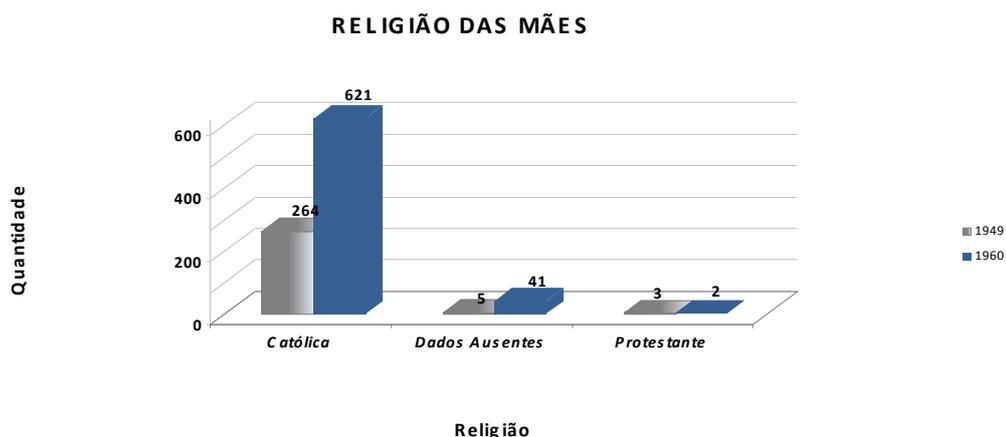


Gráfico 11. Religião das mães – 1949 e 1960.

Fonte: BOM PASTOR, 1947.

Em determinados trechos de entrevista feita com Glorisse Graff, tem-se quase uma abreviação sobre os interesses das elites: “[...] claro que as famílias não iam botar no grupo escolar [referindo-se ao Marechal Bormann], elas queriam que as irmãs lecionassem, por causa das professoras, da religião e da formação.” E continuou: “Eram católicos e queriam um ensino de religiosos. [...] Eu vejo assim, se era aproveitada, o colégio estava aí, por que eu vou matricular meu filho lá, se essa escola aqui é melhor!” E finalizou: “[...] Eu vejo por esse lado, pela educação, eles pensavam eu vou por no colégio, porque as irmãs vão dar uma boa educação, vão mostrar os caminhos.” (LORENSET, 2010a).

1.6 POR ENTRE PRESCRIÇÕES ESTADUAIS E CATÓLICAS, O ENQUADRAMENTO DO GRUPO ESCOLAR BOM PASTOR

A edificação do Grupo Escolar Bom Pastor foi condicionada ao decreto estadual nº 3.735 baixado pelo Interventor federal no Estado de Santa Catarina em dezembro de 1946. Assim também como foi estabelecido seu título, de Grupo Escolar, e todas as finalidades, estrutura e tipos de estabelecimento, orientação do ensino e do programa, disciplinas, calendários e escrituração escolar etc.

Em Santa Catarina, e não diferente nos demais estados brasileiros, os Decretos Leis, norteados por vontades maiores prescritas em Leis Orgânicas Federais, foram de grande importância na disseminação de normas e valores

relativos a comportamento e disciplina. Por estes decretos, desde a Primeira República, circularam nas instituições formais de educação diversos objetivos, conteúdos e estratégias relacionados à moral e aos bons costumes, ao civismo, a disciplina, à higiene como um modo da disciplina), e ao trabalho, que colaboraram no ideal de construção de uma nação dita moderna e civilizada. Ora, tais documentos foram verdadeiros receituários/manuais de traduções “fáceis” (ou nem tão fáceis) das Leis Orgânicas, enviados às escolas para serem lidos e cumpridos por diretores e professores incumbidos de ensinar, como no prescrito, a como ser ou constituir-se um cidadão, merecedor de honras e destinado ao trabalho em benefício do próprio país.

O decreto catarinense mencionado encontrei pela primeira vez ainda ao pesquisar por entre os documentos do próprio Grupo Escolar Particular Bom Pastor. Conte-se aqui que foi a leitura deste documento que me levou, em meio às dúvidas do que contar, a este “recorte” e à escolha do tema desta pesquisa. A primeira vista, o que chamou minha atenção dentre tantos documentos dispostos, foi um aparente caderno bem cuidado onde constava escrito “Decreto nº 3.735”. Ao folhear desde a primeira página amarelada pelo tempo, que na verdade não era a primeira, visto que na enumeração algumas páginas a frente haviam sido arrancadas, observou-se na parte superior da folha uma rubrica identificada por Inspetor Escolar e datada de “7/5/61”. Logo abaixo da mesma lauda o título “Decreto n. 3.735”, e o início de uma impressão que afirmava: “O Interventor federal no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e para o cumprimento do art. 60, do decreto-lei nº 298, de 18 de novembro de 1946, DECRETA:” E numa linha abaixo, seguia:

Art. 1º - Fica aprovado o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina, que, com êste baixa, assinado pelo Secretário de Justiça, Educação e Saúde.

Art. 2º O regulamento, a que se refere êste decreto, entrará em vigor no ano letivo de 1947.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 17 de dezembro de 1946.
(SANTA CATARINA, 1946).

Ainda na rápida passagem pelas demais páginas, as seguidas anotações nas margens e achurrados em determinados artigos do impresso denunciavam o seu efetivo uso no Grupo Escolar em que foi encontrado, levando-nos a verificar junto ao Livro de Atas da própria Instituição as ações implementadas por suas prescrições disciplinares decididas, duras, encadeadas, inflamadas e em dada medida religiosas. Nota-se, portanto, com a devida leitura que não se tratava de um caderno, e sim da regulamentação do Ensino Primário no território catarinense, que perduraria de 1946 até o ano de 1961, como informado já na terceira página do mesmo documento. Para além de uma regulação disciplinar, o documento era um manual relacionado e cumpridor da Lei Orgânica Federal nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional, e ao art. 60, do decreto-lei estadual nº 298, de 18 de novembro de 1946, que fez cumprir a Lei Orgânica na esfera estadual catarinense.

Em seus minuciosos detalhes, o decreto catarinense nº 3.735 é impresso desejo de continuidade do projeto nacionalizador e modernizante empreitado desde a Primeira República pela elite dirigente que se reveza no mando do País e está em completa e forte ligação com os Estados federativos e, notadamente, com a Igreja Católica. Bastaram poucos meses desde a aprovação do Decreto-Lei 8.530/1946, para Santa Catarina, representada no Departamento de Educação pelo diretor Elpídio Barbosa, lançar o decreto nº 3.735, enquadrando¹⁴ o ensino primário e normal na fôrma nacional, movimento denominado Reforma Elpídio Barbosa¹⁵. “O ensino primário do estado de Santa Catarina, nesse mesmo ano [1946], foi adaptado

¹⁴ Segundo Fiori (1991, p. 149), no Relatório do Deputado Elpídio Barbosa sobre o Sector Educacional Catarinense, no período de 1940-1950, 1951, p. 11, lê-se que o INEP considerou o decreto nº 3.375 como “perfeitamente enquadrado”.

¹⁵ Elpídio Barbosa, natural de Florianópolis - SC concluiu no ano de 1928 o seu Curso de Ginásio, que lhe conferiu condições de exercer a docência e o direito de buscar um diploma superior de Direito na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. Em 1935, ao ser trazido para ocupar o cargo técnico no Departamento de Educação do Estado, matriculou-se na Faculdade de Direito de Santa Catarina, onde, em 1938, obteve o título de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Na área da educação, posteriormente, atuou como Diretor de Grupo Escolar em Mafra e em Joinville. Foi nomeado Inspetor Escolar em 1931, e elevado a Subdiretor Técnico do Departamento de Educação do Estado em 1935. No período ininterrupto de 09 de dezembro de 1940 a 26 de dezembro de 1950, dirigiu o Departamento de Educação. Na política, cabe destacar, entre 1951 e 1955, exerceu mandato eletivo como deputado estadual na Assembléia Legislativa do Estado, sendo secretário da Mesa Diretora. Para além da década investigada, Elpídio Barbosa foi membro fundador do Conselho Estadual de Educação, onde exerceu o cargo de presidente de 1962 até 1966, foi chefe do Departamento de Ciências Jurídicas da Faculdade de Ciências Econômicas, ajudou a aprovar e implantar a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC, onde também foi o seu primeiro dirigente, e ali estava como Reitor ao falecer, em 1966 (SANTA CATARINA, 2009).

às normas dessa legislação federal – o que revela o alto espírito de colaboração das autoridades educacionais do Estado com a União” (FIORI, 1991, p. 149).

A lei orgânica mencionada é, segundo Shiroma *et al* (2000), junto a outras¹⁶ da década de 1940 e aos diversos decretos que se desencadeiam a partir destas primeiras, como o Decreto nº 3.735/46 em destaque, o complemento do processo político iniciado com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública na década de 1930. Este movimento trouxe ao governo federal o poder de determinar diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional, e fez evidenciar a vontade e os limites de uma sociedade ligada aos interesses dominantes. De um modo geral, pelo Decreto, complementar e por que não extensão da Lei Orgânica Federal, se desejava representado um movimento concebido pelas idéias políticas e filosóficas de igualdade entre os indivíduos e de direito de todos à educação. Discursava-se um sistema estatal de ensino que fosse público, livre e aberto como meio efetivo de combate às desigualdades sociais do País, contudo, às vias de fato, eram formados sujeitos enquadrados em padrões de conduta que objetivavam subserviência, disciplinamento e modernização.

A vontade do período - diga-se a vontade da elite brasileira - era a de que o país devia dar outros “passos” rumo a forte industrialização, progredindo de forma desenvolvimentista. Para tanto, além de outros sérios problemas, devia-se: solucionar o grave problema brasileiro da imagem pobre, antigênica, que continuava presente ainda que fortemente combatida pelo movimento escolanovista nos anos anteriores e; formar mão de obra qualificada e servil para as fábricas que viriam em maior número, particularmente nos anos de 1950.

Por estas e outras intenções, fora pensado um amplo programa de ação denominado Reforma Capanema, que continuava a pensar a educação escolar como capaz de resolver os problemas nacionais e alavancar o progresso. Entende-se a Reforma Capanema como a reestruturação - ou mesmo renovação de

¹⁶ Os outros decretos da Reforma Capanema foram: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e; Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola (FIORI, 1961; SHIROMA *et al*, 2000).

estruturas anteriores – que ocorreram no sistema educacional brasileiro na Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema¹⁷.

Essa Reforma, mais fortemente implementada a partir de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo nacionalista de Getúlio Vargas e o seu projeto político ideológico, implantado sob uma ditadura nomeada de “Estado Novo”. De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2010) o sistema educacional proposto pelo então Ministro correspondeu à uma divisão econômico e social do trabalho e, de tal modo, a educação deveria responder ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades acordadas com as diversas figurações atribuídas as diferentes camadas ou categorias sociais.

A Reforma permite escolarização em diferentes níveis e modalidades, destinada à elite da elite, outra para a elite urbana, uma outra para os indivíduos que comporiam a mão de obra que impulsionaria a Nação e outra ainda para o gênero feminino. A educação institucionalizada deveria estar, antes, prestando apoio a nação, a realidade moral, política e econômica a ser edificada.

A preocupação com a moralidade, o civismo e os hábitos sadios e higiênicos, e, portanto, responsáveis do ponto de vista defendido, trazem para os impressos e as vivências os objetivos do Estado Novo de valorizar a auto imagem do brasileiro e criar uma identidade nacional. De tal modo, concordamos com Carvalho (1997), que nas primeiras quatro décadas do século XX buscou-se a legitimação de um discurso enquanto saber pedagógico de tipo *novo, moderno, experimental* e *científico*. Contudo, prolongamos a mesma análise da autora para além do período acusado, visto que este discurso manteve-se presente também nas Leis Orgânicas e Decretos-Leis aprovados na década de 1940 e que embasaram as práticas das escolas da década seguinte, 1950, dados os desejos mencionados.

Era necessário assim disciplinar/amansar para controlar e transformar o País, a sociedade, desde as grandes cidades do litoral até os distantes interiores como Chapecó, a fim de conquistar o progresso, a modernização, o

¹⁷ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui, MG, no ano de 1900, onde também iniciou seus estudos. Transferindo-se pouco depois para Belo Horizonte, cursou o Ginásio e ingressou em 1920 na Faculdade de Direito de Minas Gerais, onde bacharelou-se em Direito cinco anos depois. Entre os anos de 1937 a 1945 foi Ministro da Educação e Saúde. Faleceu em março de 1985, no Rio de Janeiro (BONEMY, 2001; BRASIL, 2010; GOMES, 2000; SCHWARTZMAN, 1984).

desenvolvimento. Cabia à educação separar os trabalhadores ativos e produtivos, que colaborassem no “pretendido”. Mantinha-se neste período, e com mais ênfase em determinados Estados, e com diferentes estratégias, o que Carvalho (1998, p.148) escreveu sobre as primeiras décadas do mesmo século: “*Saúde, educação e trabalho* eram os três pilares principais em que se assentava a convicção a respeito da importância da educação”. O primeiro pilar refere-se a preocupação sanitária, a higienização; o segundo com o controle da vadiagem, de revoltas promovidas pelas disputas de classe, perturbações anárquicas e; o terceiro, o propulsor da tão desejada modernização.

Assim, evidencia-se que os métodos propostos para a “pedagogia moderna”, pautados sobre os pressupostos da ciência, relacionam-se intimamente - tanto na Primeira República quanto nas décadas que seguem - com os pilares da educação citados, particularmente com o terceiro. A escola, então, longe de ser meramente técnica e apolítica, passa a responder por uma obra que é perpassada por modelos técnico-metodológicos que respondem às questões políticas e ideológicas.

E pelas prescrições então ganha forma o ensino primário. Na escrita do decreto estadual determinava-se:

Art. 2º - O ensino primário abrangerá duas categorias: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete (7) a doze (12) anos; (...) Art. 3º - O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar”. (SANTA CATARINA, 1946, p. 02).

Nestas duas categorias de ensino terão prescritas as estratégias disciplinares no artigo 18:

Art. 18 – Ao grupo escolar compete, pelo seu ambiente, pela ação do diretor, dos professores e dos funcionários e pela organização, de seus programas, uma obra intensa de educação integral, que se realizará:

- a) - pela educação física, generalizada e sistemática, segundo orientação científica;
- b) - pela criação e desenvolvimento de hábitos higiênicos em toda a população escolar (Pelotão de Saúde);

- c) - pela educação intelectual, ativa e utilitária que sirva ao desenvolvimento de hábitos de raciocínio e observação e desperte a consciência da necessidade do trabalho e do esforço (clube agrícola, jornal escolar, clube de leitura, biblioteca);
- d) - pela educação moral que utilize todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de gerar e despertar a consciência do dever (liga de bondade);
- e) - pela educação cívica, por meio do exemplo constante e da realização oportuna de cerimônias, capazes de estimular e desenvolver sentimentos de civismo, imprimindo-se ao ensino das matérias mais suscetíveis de recebê-lo caráter marcadamente brasileiro (liga pró língua nacional) (SANTA CATARINA, 1946, p. 06-07).

Ainda, sobre o mesmo decreto, no artigo que segue, chama a atenção o grifado:

Art. 19 – O grupo escolar será animado, em todos os sentidos, de um espírito claro de **finalidade social** e, como **instituição que deve enquadrar-se no sistema social geral**, manterá íntimo contato, tanto na sua **estrutura orgânica**, como na sua vida funcional, com a **sociedade a que vai servir** (SANTA CATARINA, 1946, p. 07. Grifo nosso).

Que finalidade social seria esta? O que significaria enquadrar-se ou não no sistema social geral? O que se compreende como estrutura orgânica? Que sociedade é essa a que se vai servir? Esse não seria o verdadeiro currículo subjetivado/oculto da escola? Parte das respostas, tem-se, estão, nos decretos, na ideologia dominante e seus desejos, e na sua conseqüente arquitetura e organização do espaço, tempo e ordenamento dos saberes.

Junto às decididas prescrições do governo somar-se-iam, na época, as da Igreja em sua associação com o Estado. Para além do artigo de número 13 da Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529/46¹⁸, que garantiu a oferta do Ensino Religioso no nível primário, outros movimentos prescritivos da Igreja relacionaram-se à educação escolar. Ainda que decorrido muito tempo desde o Vaticano I (1869-70), as determinações concebidas pela Constituição dogmática intitulada *Dei Filius* e a

¹⁸ O decreto que se manteve desde a Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529/46, ainda que já estivesse desde 1937 em tal forma, e que foi assim cumprido até 1961, afirmava em seu artigo 13: “É lícito aos estabelecimentos de ensino primário ministrarem o ensino religioso. Não poderá, porém, esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência obrigatória para os alunos”.

Constituição Dogmática *Pastor Aeternus* estiveram presentes e influenciaram os diferentes espaços e tempos que decorreram. Por estas duas constituições foram reforçadas a fé, o primado e infabilidade dos papas em assuntos de fé e moral. Não por menos a Igreja entremeou-se ao Estado Novo e com determinado discurso buscou no modelo de escolarização empreitado a sua expansão e o processo moralizante em suas prescrições conjuntas e clivadas de ameaças, fé, renúncia, desapego, bondade servil. Já a frente, em 1929, uma das muitas encíclicas do Papa Pio XI estaria para a vontade que se manifestava desde o Concílio, e por completos votos direcionada à educação da mocidade. Tratava-se da *Encíclica Divini Illius Magistri*, que em seu texto mantinha um discurso intenso de como zelar pela educação cristã em tempos em que se discutia tanto a escolarização, e a necessidade desta ser expandida aos mais diversos lugares. Destaque-se alguns pontos do discurso da encíclica que se fizeram presentes nos modos de educação escolar brasileiros e catarinense desde que o documento foi publicado:

- I - “não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã”;
- II - a educação é obra necessariamente social e não individual;
- III - a Igreja é a Esposa imaculada de Cristo, que gera, nutre e educa com seus sacramentos e ensinamentos;
- IV - “Deus fez a Igreja participante do magistério divino e, por benefício seu, imune de erro; por isso é ela mestra suprema e seguríssima dos homens, e lhe é natural o inviolável direito à liberdade de magistério”, de tal modo ela está acima de qualquer direito terreno;
- V - é então também pleno o direito de que a Igreja promova as “as letras, as ciências e as artes, enquanto necessárias ou úteis à educação cristã, e a toda a sua obra para a salvação das almas, fundando e mantendo até escolas e instituições próprias em todo o gênero de disciplina e em todo o grau de cultura”;
- VI - fica posto a necessidade da harmonia dos direitos da Igreja com os da Família e do Estado, ainda que o direito da Igreja seja anterior ao demais;
- VI - o ambiente educativo da Igreja não compreende somente os seus sacramentos e os seus ritos, nem só o espaço do templo em sua linguagem litúrgica e da arte, mas também as diversas escolas, associações e todas as instituições com fins de formar juventude na piedade religiosa, junto ao estudo das letras e das ciências e da recreação e cultura física;
- VIII - sendo necessário as crianças serem instruídas nas artes e disciplinas, e sendo para tal a família insuficiente, “daí vem a instituição social da escola, primeiramente, note-se bem, por iniciativa da família e da Igreja, e só mais tarde por obra do Estado”;
- IX - a escola deve ser considerada até nas suas origens históricas, por sua natureza, instituição subsidiária e complementar da família e

da Igreja, e, por lógica necessidade moral não deve contraditar, mas buscar harmonizar-se com os outros ambientes, na mais perfeita unidade moral possível (VATICANO, 1929, p. 02-10).

Mais especificamente do período pesquisado, poderíamos citar várias passagens das encíclicas do papa Pio XII (1939 a 1958) com seus discursos sobre a paz e as crianças indigentes que deveriam ser acolhidas, e podiam, neste período particular de pós-guerra as instituições confessionais católicas fazer de todo o modo tamanho bem. Também poderiam ser citadas as encíclicas do papa João XXIII (1958 a 1963) que levavam em frente o discurso de que as escolas católicas deveriam desempenhar um papel de destaque na estratégia de desenvolvimento dos povos, e, para tanto, a mocidade deveria estar formada por princípios do humanismo cristão, a fim de responder aos desafios de acordo com o projeto da Igreja. Contudo, tornar-se-iam repetidos os ideais de que a educação escolar desde há tempo servia como uma cruzada onde a Igreja Católica utilizava as armas espirituais e intelectuais na reconquista daqueles que se voltavam ao positivismo ou para as novas religiões e ou seitas e ou mesmo se desprendiam como laicos.

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES DE DISTINÇÃO

De acordo com Nóvoa (2002, p. 19), “la educación es, en todas las sociedades, una práctica cultural que emerge del deseo y adopta formas que la acercan (...)”. E continuou o mesmo, três linhas depois: (...) Pero esta acción no es mera *energeia* que surge espontáneamente de las fuentes primarias del mundo de la vida, ni tampoco la fuerza autónoma de una absoluta libertad indeterminada. La acción educativa es una práctica cautiva, regulada, gobernada” (Idem, ibidem). É deste modo de desejar apontado por Nóvoa que se dão determinadas práticas de escolarização em seus modos e ações.

Ora, é necessário cada vez mais o exercício de alargar o campo de visão para que se aproxime a compreensão da arquitetura, o espaço, o tempo e os saberes escolares onde indivíduos intervêm formalmente no processo de ensino e aprendizagem para executar determinadas ações de forma interessada. Na análise de tais práticas do Grupo Escolar Bom Pastor se podem encontrar impressões da história de disciplina para distinção de determinados indivíduos. Foi possível ainda compreender, em parte, as disputadas territoriais, a conjuntura local e mesmo nacional de expansão da Igreja Católica, das Reformas implementadas e do germe e crescimento do movimento desenvolvimentista.

2.1 POR ENTRE A ARQUITETURA E O ESPAÇO ESCOLAR

Em suas pesquisas sobre a arquitetura e espaço escolar Escolano (1998, p. 26) chegou, entre outras, a seguinte consideração:

a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Segundo o autor a arquitetura e o espaço não são algo desinteressado, ainda que se queiram aparentemente óbvios e imunes a problematizações. Estes refletem em sua emolduração e estrutura a teoria que os legitimou e as práticas que abrigaram. Neste sentido tem de ser analisados como 1. “um constructo cultural que expressa e reflete, para além da materialidade, determinados discursos” e, além disso, 2. “um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (ESCOLANO, 1998, p. 26), ou como ainda cita o autor “uma forma silenciosa de ensino (MESMIM, 1967, p. 62-66, *apud* ESCOLANO, 1998, p. 27), que transmite estímulos, conteúdos e valores capazes de servirem como dispositivos disciplinadores de “dóceis” corpos e consciências, como destacou em sua obra Michel Foucault (2007, p. 139).

A disciplina é, assim, parte integrante da arquitetura, e pode ser percebida na separação das salas por graus e sexo dos alunos ou mesmo na disposição do mobiliário, como as mesas dispostas em filas, por exemplo, que permitem um melhor controle e ordenamento. Esta espacialização tem na sua organicidade um disciplinamento dos movimentos, dos gestos e, conseqüentemente, do modo de comportar-se como indivíduo pertencente a um grupo social. Além da própria estrutura do prédio é importante ainda se observar que a posição que este ocupa no traçado urbano também é parte do currículo. Uma escola localizada no centro urbano ocupando um terreno com certo prestígio é representada diferente daquela que está na periferia. Assim também estarão representados os alunos e seus comportamentos diante de uma ou outra escola. Poderia ainda estar uma escola

numa área central, mas se a sua localização está num terreno em que se tem determinado estigma, aí sim ela não seria diferente da escola que ocupa a periferia, como é o caso específico do Grupo Escolar Marechal Bormann representado desde 1950 como o lugar da Chacina. Acrescente-se ainda: “a relação da criança com o espaço urbano não é um episódio isolado, mas um corolário que se acrescenta ao modo de construir as cidades em nossas sociedades” (ESCOLANO, 1998, p. 29).

Aqui também não se perca de vista o que sinalizou Foucault (2008, p 178):

No tempo moderno, estava reservado a influência sempre crescente do Estado, a sua intervenção cada dia mais profunda em todos os detalhes e relações da vida social, aumentar e aperfeiçoar as garantias estatais, utilizando e dirigindo para essa grande finalidade a construção e a distribuição de edifícios destinados a vigiar ao mesmo tempo uma grande multidão de homens. (FOUCAULT, 2008, p. 178).

Tem-se que esta noção não foi deixada de lado pelo Estado e pelas Religiosas que adentraram o oeste catarinense na década de 1940, como pode ser percebido na minuciosa escolha do terreno em que se construiria a escola. A localização dos espaços educativos como se referem Bencostta (2007) e Souza (1999), dialoga com a arquitetura urbana, e sua gramática espacial insere-se no tempo e na história. Assim, a partir deste entrelaçamento, é possível ler que esta é uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico, assim como o é a arquitetura e a organização do espaço. Tal intenção favorece ações e estímulos capazes de proporcionar ou não liberdades, contemplações da natureza, ensino ativo, retiros espirituais, desenvolvimento moral e cívico etc.

O espaço é uma construção social e o espaço escolar é uma das modalidades de sua conversão em território e lugar. Para esta conceituação Frago (2005) é bastante esclarecedor ao afirmar que além dos elementos tempo, discursos, tecnologias da conversação e comunicação utilizados nas instituições de educação, a distribuição e uso do espaço, e sua dupla configuração em lugar e território é ponto crucial para compreender como se armam estruturas condicionantes e articuladas. Segundo ele,

(...) a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai,

onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território (FRAGO, 2005, p. 17).

Empreender esta conceituação de espaço que se torna território dadas as dimensões que pode alcançar nas relações ou lugar devido o ato significativo que se opera no indivíduo é necessário para o desvelamento das relações de disciplina e controle que ocorrem, em parte, devido: 1. a relação dos espaços com outros espaços próximos; 2. a ligação entres as estruturas edificadas e as não edificadas da escola; 3. a estruturação e o seu uso e; 4. os espaços pessoais nas dimensões da escola, como a carteira, a mesa do professor, o armário etc., que funcionam como símbolos carregados de significados que internalizados na mente das crianças as farão incorporar condicionamentos que serão expressos nas falas, gestos, modos de andar, vestir, comer etc.

No Relatório Geral do Grupo Escolar Bom Pastor de 1956, tem-se uma descrição da arquitetura que envolve a disciplina no Grupo Escolar: “O edifício é completamente isolado, construído em terreno de área de 18.600 m². Em virtude da sua privilegiada situação, há completa ausência de ruídos, de perigos e de perturbação da atenção” (BOM PASTOR, 1956, p. 02). Também consta que: “O terreno é natural, não suscetível de contaminação, pois é, em grande elevação, à cavaleiro das ruas circunvizinhas, as quais têm 15 ms. de largura. A área livre para o recreio e ginástica, é de 4.200 ms²”. Em seguida tem-se a descrição do edifício e suas instalações:

O edifício foi construído especialmente para estabelecimento de ensino, todo ele de madeira, coberto com telhas de barro, tipo “francesa”, armação de tesoura e vigamento reforçado de pinho. O edifício é servido externamente por 3 (três) portas, sendo que a principal mede 1,40 ms. de largo e as laterais 1,50 ms. de largura. Todos os pisos são de madeira de pinho. Uma escada em 2 (dois) lances, de madeira de pinho, sendo o primeiro lance de 6 degraus e o segundo de 12, medindo os referidos degraus 1,20 ms. de largura, ligam os dois pavimentos. A referida escada é guarnecida de corrimões. Cada lance de escada, é separada por um patamar de madeira de pinho, medindo 1,20 x 0,99 cms. Os degraus das escadas, medem 0,30 cms. de largura e 0,20 cms. de altura. INSTALAÇÕES: (...) A iluminação natural supera as exigências prescritas pela higiene

escolar. A iluminação artificial é feita por meio de eletricidade, cuja rede é convenientemente distribuída por todo o prédio; e pela disposição e intensidade das lâmpadas, oferece garantia de boa visibilidade. Em cada sala existe uma lâmpada de 100 vts. (RELATÓRIO, 1956, p. 02)

O mesmo relatório enumera que as salas de aula são num total de quatro, além de outras nomeadas de salas especiais, quais sejam: auditório, sala de geografia, desenho, música, dos professores e biblioteca, direção, secretaria e gabinete médico-biométrico. Ainda faz parte da exposição uma área para a prática da Educação Física. Consta em outro relatório, o de Inspeção (1947), que o prédio também tem corredores, refeitório, clausuras, dormitórios e capela, e todas estas repartições e espaços são muito bem equipados de aparelhos.

As várias fotografias da escola que acompanham o anexo do Relatório Geral de 1956 são partes das comprovações do descrito, e mais um ângulo a ser analisado, pois demonstram o modo de querer mostrar a Instituição. Nas fotografias de números 7 e 8, digitalizadas dentre várias, está o prédio construído em madeira e a parte do terreno todo arborizado. A primeira destaca a localização privilegiada e a segunda as dimensões métricas do prédio. O prédio impressiona ainda mais quando comparado com outros da cidade neste mesmo período, como pode ser observado nas fotografias e discursos registrados sobre a época.

Nas imagens que seguem com números de 9 e 10 estão as representações das dimensões do campo para a prática da Educação Física, bem como algumas das modalidades esportivas praticadas: voleibol, basquetebol, salto em distância e ginástica. Contudo, em entrevistas com ex-alunas, constatou-se que estes espaços eram mais direcionados para as práticas de Educação Física dos meninos do Ginásio inaugurado no anexo do Grupo Escolar Bom Pastor. Segundo a entrevistada Zélia Zandavalli, ex-aluna do Grupo Escolar, “com as crianças do Curso Primário Elementar eram realizadas atividades recreativas como pega-pega, cola e descola, morto-vivo, brincadeiras de roda e muito pouco se praticavam esportes e ou atletismo” (LORENSET, 2010c).



Imagem 7. Grupo Escolar Bom Pastor.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.



Imagem 8. Vista parcial do prédio do Grupo Escolar Bom Pastor.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.



Imagem 9. Campo para a prática da Educação Física.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.



Imagem 10. Campo para a prática da Educação Física.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.

As descrições e imagens não são, de modo algum, simples relatos ou ilustrações (BENCONSTTA, 2008). Não há nada de inconsciente, sem certezas. Elas são partes do desejo de um grupo social e suas formas de representar. Apresentam o modelo da arquitetura que forma, controla, mantém e que permite vigiar e, no limite, condicionar. Há ali, um terreno e uma construção próprios, pensados, escolhidos e determinados para um fim, dar boas condições para a distinção de determinados indivíduos. Não é por menos que fazem parte de um relatório bem detalhado sobre o Grupo Escolar. É por estas imagens que acompanham a descrição material da escola que serão dados os conceitos dos inspetores; necessários para a manutenção e criação de novos cursos, no caso o do Ginásio para os masculinos que logo seria aprovado.

O terreno e o material também não podem passar despercebidos de análise. Estes não são “doados” somente pela bondade de quem acredita em um deus e muito menos na educação para todos. É também a aposta no futuro “mais moderno”, nos negócios e na prosperidade. A partir deste tipo de doação, neste contexto, tem-se representado na comunidade “um homem bom, honrado e devoto a Deus” que traz no vácuo “a família caridosa, justa e de boa índole”, ainda que seja coronel, esteja no controle. É aí que se torna legítimo na mentalidade dos demais, este homem e sua família terem o direito de opinar, projetar, determinar e mesmo mandar. Ainda que o interesse estivesse na manutenção do poder ao seu modo e garantia do mesmo aos seus descendentes, e no ganho de fortunas com a venda de terras a partir das notícias que na região das suas colônias havia uma escola digna para “filhos de boas famílias”, ainda assim, estava inquestionável a imagem do bom senhor e um homem de direitos.

Numa entrevista realizada com o senhor Arno Syrio Palma¹⁹ no ano de 1987, este ao se referir aos primeiros anos que morava em Chapecó, 1940 mais exatamente, deixava claro esta representação:

¹⁹ CEOM. Entrevista realizada com o Arno Syrio Palma, por Ricardo Vergilio Liberali e Leandro João Goeller na cidade de Chapecó, SC. Destacamos a pergunta nº 14 da mesma entrevista que esclarece um pouco sobre quem é o entrevistado. E o Sr. Iniciou no ramo de Hotel? “Eu iniciei, iniciei no ramo de Hotel e, junto ao Hotel, isso em 42/43 eu fundei uma Rodoviária em Chapecó, nem existia ônibus na época. Dali uns seis meses depois, entrou o primeiro ônibus, seria um ônibus que fazia o percurso de Xaxim a Garibaldi, no Rio Grande do Sul, e o nome do proprietário era Seu Marca, não lembro..., sei que o sobrenome era Marca. Depois fiquei trabalhando no Hotel, e, daí, começou a entrar outras empresas, também foram entrando”.

Por aqui existia muito caboclo, índios e gente mais ou menos de representação, tinha aí a família Bertaso, por exemplo, que era a dona dessa tal de famosa Campina do Gregório, que era deles aqui. Eram os colonizadores da época aqui, e tinha muita gente aí que a gente não lembra, mas era mais ou menos isso aí.

Sobre o terreno, tem-se claro que este deve ocupar uma posição privilegiada do centro da cidade, num local alto, “à cavaleiro das ruas circunvizinhas”, de dimensões amplas, com um campo próprio para arborização e outro para a prática da Educação Física. E, ainda que não esteja escrito no relato, o mais próximo possível da Igreja, no caso do Grupo, duas quadras de distância. A outra doação, a madeira, doada por Bertaso e os madeireiros, é o símbolo de riqueza e prosperidade da região. A vegetação de Araucária é ali em grande quantidade, como também é sua exploração e conseqüente enriquecimento de alguns que a exploram. Nada tão difícil então, se torna serrar algumas toras a mais para serem doadas. E assim é feito. Logo depois estas doações são complementadas por outros, que com sua força de trabalho lançam-se a angariar fundos. Deste grupo fazem parte padres, bispos, freiras, autoridades e “famílias dedicadas da comunidade” (POSSAP, 1952, p. 5).

As salas de aula são de boas dimensões, retangulares, bem equipadas, arejadas e iluminadas pela luz natural e por uma lâmpada elétrica, o que garante que sejam atendidas as exigências legais de higiene e visibilidade, vê-se nos conceitos atribuídos em fichas de classificação e gráficos. Estas salas (imagem 11) contam com quadro negro, mesas geminadas que demarcam os lugares de cada aluno²⁰, cartazes de boas maneiras, uma flor sobre a mesa, um crucifixo na parede e, embora não apareça nesta foto, imagens de santos e anjos e a bandeirinha do

²⁰ Em relação à disposição dos alunos chama atenção no Grupo Escolar a quase igual ordem descrita por Foucault (2008, p. 126) em sua obra *Vigiar e Punir*. Segue o trecho: “Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e tem piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os tem; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.” No grupo Escolar Bom Pastor com exceção da troca de lugar que era feita pela professora e de que quando sabido o aluno com piolhos era este mandado para casa para curar-se, os demais modos eram postos iguais.

Brasil. Os signos patrióticos se misturam aos religiosos formando um mosaico capaz de favorecer maneiras e modos de pensar e agir.

Para Frago (2005) os símbolos dispostos nas escolas servem para marcar as experiências do “espaço vivido”. Estes compõem tanto quanto a arquitetura e o espaço escolar a formação dos esquemas cognitivos e são elementos significativos do currículo, funcionando como estímulos disciplinadores. Nesta mesma direção Escolano (1990) já problematizou que os materiais e objetos escolares “manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder, eles informam valores e concepções subjacentes à educação”. Em se tratando da cultura escolar do Grupo Escolar Bom Pastor, os quadros de formatura serviam para representar a conquista do grau e para estimular outros a atingirem este mesmo grau, os crucifixos, santos e anjos para comemorar a existência de um deus que dificilmente sairá da mente daqueles que ali estudaram e, as bandeiras e os heróis, para internalizar o amor a Pátria. “Quer dizer que a gente tinha que invocar no aluno o amor a Deus e a pátria”, lembra a entrevistada Glorisse Graff.



Imagem 11. Sala de aula.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.

As salas especiais, como são chamadas as salas próprias para aulas de ciências, geografia, história, desenho, etc., eram muito bem equipadas com, entre outras coisas: móveis sob medida, mapas, globos, projetores, equipamentos e material próprio para experimentos, animais empalhados ou dissecados, manuais, livros, material de pintura e trabalhos manuais. Na imagem de número 12 tem-se a sala de ciências, e na de número 13 pode-se verificar a sala de Geografia. Tais salas pouco eram usadas com o Ensino Primário, relata a ex-professora Glorisse Graff. Segundo a entrevistada isso se devia a falta de formação dos professores para determinadas práticas. Assim, estes espaços eram, a exemplo da área de Educação Física, destinados para os alunos do ginásio masculino. Poucas foram as vezes que se ministraram aulas aos alunos do Curso Primário em salas especiais. O que, de fato, não diminui a representação (CHARTIER, 2000) que a escola estabelece com os alunos e as famílias, uma vez que os espaços estão à mostra, existem, ainda que muito mais para cumprir uma exigência do Estado do que propriamente para serem usados pelos alunos.



Imagem 12. Sala especial de Ciências.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.



Imagem 13. Sala especial de Geografia.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.

O Grupo Escolar Bom Pastor ainda contava com uma biblioteca (imagem 14) e um auditório (imagem 15). A biblioteca, não por acaso, estava junto à sala dos professores. Ali ficavam livros destinados aos professores e outros para uso dos alunos. Havia, assim, além de uma seleção na aquisição dos livros um controle sobre o que era lido. Segundo a ex-professora Glorisse Graff, a sala da biblioteca que era também a sala dos professores, não era usada para leitura. Os livros eram selecionados pelos professores e levados para a sala de aula. Lembra a entrevistada que os livros traziam boas lições sobre a vida, remetiam às boas maneiras, ao comportamento adequado. O auditório da escola, que tinha boas dimensões, é o espaço de apresentações e representações. O palco, particularmente, é o “lugar” onde figuravam personagens bem ensaiados e se ouviam poesias sobre ilustres, santos e a pátria. “Este frequentemente era utilizado para formalidades como homenagens aos pais, a mártires e santos”, lembra a entrevistada Carmem Zandavalli, ex-aluna do Grupo Escolar.



Imagem 14. Biblioteca e sala dos professores.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.



Imagem 15. Auditório.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.

O prédio de madeira figurou 13 anos na cidade. Logo deu espaço a outro prédio mais moderno e de alvenaria. O interesse era mesmo aumentar a abrangência da obra e suas finalidades. A nova obra é ainda mais pensada que a primeira. É composta por muitas salas de aula, várias salas especiais, longos corredores, “uma Capela a contento” (POSSAP, 1955), dependências das Irmãs e meninas internas. Nas fotografias de número 16 e 17 abaixo se tem registros da nova construção. O prédio de madeira²¹ foi aos poucos substituído pelo de alvenaria.



Imagem 16. Construção do novo prédio.

Fonte: BOM PASTOR, 1956.

²¹ A madeira do primeiro prédio estava em boas condições e foi doada para a construção de um hospital na cidade de Quilombo – SC (POSSAP, 1957).



Imagem 17: Novo prédio.
Fonte: BOM PASTOR, 1956.

A preocupação com o terreno e o prédio, sua localização e suas instalações, bem como com as suas funções e fins, foi uma constante na vida do Grupo Escolar, que aos poucos foi ganhando, dado o aumento nas matrículas e interesse da instituição e da comunidade (ou parte dela), novos contornos e novas formas, mais sofisticadas, modernas e econômicas. Tal enredo pode ser percebido nos relatos escritos, em plantas e em outras fotografias disponíveis nos relatórios escolares. Estas exigências estavam acordadas nos documentos pautados no novo modelo sócio-econômico vigente e na forma de compreender a educação e a formação dos futuros dirigentes. A intenção era ampliar o prédio e mostrar ao Estado que havia ali condições para que os “filhos homens” tivessem um curso ginásial, demonstra-se nos relatórios que procuravam imprimir a necessidade de um ginásio na cidade.

A nova estrutura contemplava cada vez mais o que a Instituição Religiosa e o Estado compreendiam como um espaço saudável, higiênico, bem iluminado e cercado de boas condições de formação e, como parte desta última, de disciplinamento, como suscitado desde o início. Sobre o que as Irmãs

compreendiam por disciplina e educação disciplinada, tem-se em duas diferentes atas de reuniões pedagógicas mensais:

Ata de 12 de julho de 1947. Às 10 1/2 horas do dia supra dito esteve reunido o corpo docente do Estabelecimento de Ensino: Bom Pastor, sob a presidência da diretora. Foram ventilados os seguintes assuntos: (...) 2º Foi exposto o método da Escola Nova; em resumo: a) a missão do mestre é guiar e estimular o trabalho do aluno; o aluno necessita de vigilância, direção e disciplina, mas é livre, i.é, não se lhe deve tirar a liberdade. A criança aprende pelo exercício da própria atividade (BOM PASTOR, 1947).

Ata de 30 de abril de 1948. Após a leitura da ata, discutiu-se sobre o que visa a disciplina escolar e sobre tudo a maneira delicada de tratar os alunos, para que mantenham a compostura, desembaraço, atividade no modo de agir, pensar, manifestar o seu lado bom e dar-lhe uma certa liberdade para melhor os conhecermos, estimularmos na prática do dever e convencê-los da própria responsabilidade; despertar neles o sentimento de honra, etc, só assim poderá a educadora colher frutos sazonados e ao seu tempo. (BOM PASTOR, 1948)

Ata de 12 de setembro de 1953. [...] foi lido um trecho pedagógico sobre “A Educação e o bom senso”, cujo resumo se segue: a criança tem tendências nocivas a si mesma e ao seus semelhantes, as quais devem ser disciplinadas e combatidas com energia. A educação que procura atender a todos os interesses da criança e do adolescente é errônea. As pessoas responsáveis pela educação devem dar à criança a experiência do obstáculo, procurando desenvolver nela a força de vontade e o espírito de sacrifício por meio da renúncia ou, pelo menos, pela espera do que seja. É de valor inestimável a educação familiar desde que seja ela uma família normal, fonte de educação incomparável a qual nenhuma escola poderá substituir (BOM PASTOR, 1953).

Tal conceito está diretamente relacionado com as prescrições do decreto nº 3.735/46:

Art. 198 – A disciplina escolar deve repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que estes não sejam dirigidos pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão (...)

Art. 208 – Os professores deverão ter em vista que a disciplina não deve ser somente efetiva, baseada nas recompensas e nos castigos, mas que ela deve ser baseada, sobretudo, na sua ação pessoal, no seu esforço, na sua compostura. Trabalhando sem desanimar, com

gosto e alegria, captará a estima e, portanto, a espontaneidade dos seus alunos (...)

Art. 210 – A disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para o que os professores e os diretores explicarão aos alunos os inconvenientes da sua falta, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições (SANTA CATARINA, 1946, p. 29-30).

E para que esta disciplina ocorresse, tinha-se claro neste mesmo Decreto:

Art. 216 – Para que seja boa a disciplina cumpre seja observado o seguinte: 1- a escola ou a classe seja regida com espírito de isenção e justiça; 2 – seja o professor assíduo e pontual; 3- prepare suas lições e, ao transmiti-las, que a voz do professor se não eleve acima do tom natural. Fale apenas suficientemente alto para que o último aluno da classe ouça a explicação; 4 – que o professor se conserve quase sempre “EM PÉ”; 5 – **mesa ornada com uma toalha e um vaso de flores, livros e cadernos em seus respectivos lugares** (armário) (pelotão de saúde); 6 – que o horário de cada classe ou escola seja fielmente seguido: “dar trabalho à classe toda é garantir, plenamente, a disciplina escolar, pois criança ocupada é criança quieta”; 7 – os professores devem sempre esperar pelos alunos e nunca serem por eles esperados; 8 – os professores não tocarão em seus alunos; não se permite a exclusão de alunos das aulas nem a sua permanência em pé nos corredores ou nas próprias salas de aula. (Invocar constantemente a autoridade do diretor é uma demonstração de fraqueza perante a classe); 9 – que os alunos guardem em classe uma posição correta, mas não forçada, que falem com voz natural, com desembaraço, mas, sem afetação; 10 – que os alunos guardem os chapéus e demais utensílios na gaveta da própria carteira (SANTA CATARINA, 1946, p. 31. Grifo nosso).

Assim, para que nada escapasse à disciplina, a arquitetura geral da nova escola se aproximou ainda mais ao panóptico²² descrito por Foucault em “Vigiar e Punir”. As salas de aula tinham agora paredes de alvenaria, eram em maior número e mais amplas, com melhoras significativas na acústica, condicionamento e iluminação (luz natural e elétrica), o que garantia privacidade, maior controle nos trabalhos, avaliações individualizadas e higiene e saúde. Os longos corredores

²² Assim Foucault (2008, p. 165) descreveu o panóptico: “O panóptico de Bentham é a figura arquitetural [...]. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.”

tinham médias janelas e aberturas nas portas com visão para as salas de aula para facilitar a supervisão. As salas especiais ganhavam novos mobiliários sob medida e mais materiais didáticos. A capela ostentosa que se encontrava no primeiro andar era agora bem maior que a que já não existia e, ainda dispunha de um plano superior com visão para o altar para os dias em que se tinha maior número de alunos em oração. Estes espaços eram interligados por janelas, portas, corredores e escadas, ou seja, mantinham relação entre si e certa reciprocidade. Por estes percorriam a diretora e os inspetores escolares na vigilância para o bom ordenamento.

Na imagem de número 18 pode ser lida parte da frente de uma das padronizadas novas salas de aula. Tem-se uma porta com uma abertura na parte superior central para se observar para dentro. Em entrevista comentou Zélia Zandavalli que esta pequena abertura servia para inspecionar o que estava acontecendo do lado de dentro. “Era pra visualizar a turma, por que de vez em quando as irmãs passavam nos corredores” (LORENSET, 2010d). Lembra a outra entrevistada Carmem Zandavalli que estas aberturas envidraçadas “serviam para as irmãs olharem, para ver se estava tudo bem, elas passavam uma a duas vezes enquanto tínhamos aulas. Geralmente se sabia quando as irmãs vinham porque elas carregavam um terço com elas, e este fazia barulho” (LORENSET, 2010c). Também pode ser visto nesta fotografia que se manteve o crucifixo afixado na frente, e dispunha-se de nova lousa, mobília e material didático para as aulas.

As salas especiais também ganharam novas dimensões, materiais e organização. Ao se observar a imagem de número 19 é possível perceber que a sala especial de ciências naturais e higiene está equipada com mobiliário sob medida e diversificados materiais didáticos como animais empalhados e representações do corpo humano. Esta tem na inclinação arquitetada do chão o favorecimento da exposição das aulas.

Estes são alguns indícios de que a escola, embora tenha modificado sua estrutura, manteve e investiu ainda mais nos elementos capazes dos constructos mentais para a formação dos indivíduos que ali eram escolarizados. O panóptico, escreveu Foucault (2008, p. 168), “pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos”.



Imagem 18. Nova sala de aula do prédio de alvenaria para ministrar geografia.
Fonte: BOM PASTOR, 1968.



Imagem 19. Nova sala de aula do prédio de alvenaria para servir de museu.
Fonte: BOM PASTOR, 1968.

As muitas mesas de professores nas salas de aula estavam sempre ornadas “com uma toalha e um vaso de flores” e “os livros e cadernos estavam em seus respectivos lugares” para lembrar a harmonia no trato e os hábitos de civilidade. As mesas dos alunos ainda que não fossem todas geminadas estavam de duas em duas para que as crianças se sentassem juntas e uma pudesse ajudar e ou mesmo delatar a outra. Cada uma das salas de aula dispunha de um tablado que colocava o professor em um nível acima dos alunos. E, para além da autoridade este também contribuía na vigilância desde a primeira até a última mesa. Dispostos nas paredes os signos eram em maior número. Nas paredes das salas, nos corredores e na capela agora se exibiam quadros de formatura e em maior número crucifixos, imagens de santos, anjos e heróis e várias bandeiras brasileiras.

No pátio que tem como função ser um espaço de transição entre a rua e a sala de aula, estavam também dispostas mesas para o recreio, debaixo de “bem cuidadas árvores que forneciam frescas sombras” (LORENSET, 2010d). Este “lugar significado” (FRAGO, 2005), a cada dia na partilha com os amigos, tornava-se um espaço delimitado que contribuía para que os alunos permanecessem disciplinados, sem assim correr ou gritar pelo grande espaço.

O campo de Educação Física, além de suas grandes dimensões que se mantiveram, ainda dispunha de novos equipamentos e materiais para a garantia de saúde, higiene e generalizada e sistemática orientação científica. Cumpria-se, portanto, “as exigências do Estado em todos os quesitos”, lembra a ex-diretora Irmã Gilda Zanotto.

Com a mudança da arquitetura e o espaço, também mudaram as avaliações dos inspetores escolares, como pode se confirmar nos relatórios de inspeção e nos relatórios gerais da instituição. Os conceitos sobre a escola e sua estrutura foram dados acima da média recomendada pelo Governo. A nova arquitetura figurava, portanto, como a melhor da cidade e acima da média de quaisquer outros prédios da região. É fato, também, que a nova arquitetura representa, expressa e institui um discurso inovador e conservador. Manifesta-se ali o desejo do desenvolvimentismo progressista e mantém-se o enraizamento religioso, político e social coercitivo e condicionante. A modernização administrada comemorava vitoriosa conquista junto a Congregação, em um grau ainda maior que ao da primeira construção. Ora, tem-se uma arquitetura que contempla determinados fins e ações a que se pleiteou, pois

o seu espaço está apto a desenvolver experiências decisivas na aprendizagem e na formação dos esquemas sensoriais e corporais dos alunos.

De forma resumida tem-se um quadro da história da arquitetura e do espaço-escola do Grupo Escolar Particular Bom Pastor: 1. Teve duas diferentes construções em um mesmo terreno privilegiado do centro da cidade e aos “olhos da Igreja”; 2. Sua primeira construção em madeira valoriza os doadores da região, os madeireiros (prédio 1); 3. A segunda construção está atrelada aos traços mais modernos e econômicos (prédio 2); 4. É parte do modelo político-econômico-cultural local e nacional (desenvolvimentista); 5. Está em comum acordo com o modelo urbano posto em marcha; 6. Revela a presença do Estado, que embora se afirme laico está em comum acordo com a Igreja Católica e vice-versa; 7. Está de acordo com as prescrições do Estado, particularmente com o Decreto nº 3.735/46; 8. Tem um aspecto conservador, moralizante, higienista e cívico; 9. Apresenta uma racionalidade panóptica; 10. Serve em sua localização, arquitetura e espaço como um programa subjetivado; 11. Representa um desejo e potencialidade elitizante, uma imagem institucional “digna” para a classe mais abastada; 12. Busca a representação de pessoas Ilustres e da religiosidade dos Santos, Anjos e da Irmã Fundadora; 13. Tem seu espaço aumentado e melhorado mediante novos interesses e conseqüentes matrículas; 14. Tem entre suas incumbências a coerção e o condicionamento dos corpos e consciências, a fim de garantir a manutenção dos poderes de um determinado grupo.

2.2 A DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO PARA O ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR

Para Escolano (2008), a análise da dimensão do tempo na escola se constitui outro elemento fundamental para compreender a cultura de determinada escola. O autor escreve que nas escolas a organização dada pelos calendários e horários escolares constituem as primeiras pautas reguladoras do tempo vivido na infância e, assim, são capazes de estruturar os indivíduos, correspondendo mesmo à contenção de impulsos, obediência, sincronia de ritmos, hábitos de ordem e trabalho. Esta ordenação do tempo é passível de manifestação dos processos rituais

e teatrais presentes na organização escolar, pois instaura modos e ritmos de agir que dão sentido à própria atividade escolar.

Os rituais de entrada e saída, preparação para o recreio, mudanças de atividades, ensaios para datas festivas, momentos de exposições e apresentações, são práticas simbólicas que asseguram o processo identitário da escola como uma instituição singular dotada de normas e códigos próprios de conduta. Assim, como operado com a arquitetura e do espaço escolar, as dimensões temporais podem servir como formas de dizer determinada história.

Alicercem-se ainda estas primeiras discussões na perspectiva teórica esboçada por Frago (1998):

[...] el tiempo escolar es un tiempo social, una construcción cultural y pedagógica, un hecho cultural. No es por tanto – como tampoco lo son ele espacio y el discurso escolares – un simple esquema formal o una estructura neutra en la educación [...] El proceso de configuración de este tiempo social requiere, entre otros aspectos, el análisis pormenorizado de la evolución del tiempo y del trabajo en las instituciones e sistemas educativos (FRAGO, 1998, 130-131).

Segundo Foucault (2008), o panóptico funciona como um laboratório de poder, e é graças a seus mecanismos de observação que

ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. [...] Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco a calma, o operário ao trabalho, o escolar a aplicação, o doente a observância das receitas. (FOUCAULT, 2008, p. 167 e 169).

À luz destas colocações se persegue a análise dos tempos organizados para a manutenção dos escolarizandos do Grupo Escolar Bom Pastor. Iniciamos pelo calendário anual. O ano escolar do Grupo Escolar deveria, por obrigatoriedade, estar organizado em 10 (dez) meses, divididos em dois períodos letivos entre os quais se intercalava 20 (vinte) dias de recesso escolar. As aulas, registrou-se em diferentes atas da Instituição, cumpriam o Decreto nº 3.735/46, e assim iniciavam

todos os anos nos 1º dia do mês de fevereiro e se estendiam até o dia 30 de dezembro. O mês de julho era quase que inteiramente dedicado às férias dos alunos. A partir do início de dezembro os alunos, após prestarem os exames, como lembram as entrevistadas Glorisse Graff e Irmã Maria Gilda, iam de férias e retornavam no mês de fevereiro do ano seguinte.

As aulas suspensas regidas pelo Decreto citado seguiam o seguinte calendário:

Art. 122 – As aulas serão suspensas:

- a) nos dias de festa nacional;
- b) na segunda e terça-feira de carnaval, e quarta-feira de cinzas;
- c) na quinta, sexta e sábado da semana santa;
- d) no dia 25 de novembro;
- e) no período que vai de 12 a 31 de julho;
- f) no dia 2 de novembro (SANTA CATARINA, 1946, p. 15).

E, ademais, sendo os estabelecimentos de ensino primário pertencentes às confissões religiosas em comum acordo com a localidade, poderiam ainda considerar como pontos facultativos “o dia dedicado ao padroeiro da localidade quando festejado” (SANTA CATARINA, 1946, p. 17), e as seguintes datas:

Art. 131 – Os estabelecimentos de ensino primário, de acordo com a índole religiosa da localidade, poderão considerar ponto facultativo os dias santos seguintes:

- 1º de janeiro – Circuncisão do Senhor;
- 6 de janeiro – Epifania;
- 29 de junho – São Pedro e São Paulo;
- 15 de agosto – Ascensão de Nossa Senhora;
- 1º de novembro – Todos os Santos;
- 8 de dezembro – Imaculada Conceição;
- 25 de dezembro – Natal; Ascensão do Senhor; Corpus Cristi. (Ibid, idem).

Como se nota o calendário também foi pensado para colaborar no enaltecimento das datas cívicas e religiosas católicas. O número de festividades patrióticas deve ser somado aos dias 03 de maio (homenagem do Brasil), 7 de setembro (dia da Pátria), 19 de novembro (dia da Bandeira) e 25 de novembro (homenagem ao Estado de Santa Catarina). Ainda se estranha o número de tantas datas religiosas naquele que se “prescreve” um Estado laico. Os calendários de

feriados e pontos facultativos colaboram com a tese de nacionalismo, mas também com o alto grau de influência da Igreja Católica em plena Reforma Capanema gestada durante o Estado Novo e a reforma do ensino catarinense denominada Elpídio Barbosa. Em nome de um movimento nacionalista e de Deus vão se constituindo as festividades e comemorações nas mentes das mentes “plásticas” das crianças.

Como afirmou Le Goff (2003, p. 477), certos dias são individualizados pela cultura popular, particularmente aqueles cujos significados são reforçados pela religião oficial. Para o autor, trata-se da inserção de um tempo cíclico, sagrado, ritualizado e religioso que será incorporado pelos indivíduos, demarcando ritmos ao longo dos dias, semanas, meses e anos. O calendário, assim, é um instrumento de medida individual e coletiva a serviço do poder religioso e estatal. Permite na sua essência controle do tempo e dos homens nas suas atividades econômico-sociais.

Ainda em cumprimento ao Decreto nº 3.735/46 os diretores e funcionários deveriam estar nos estabelecimentos de ensino oito dias antes da abertura das aulas para fins de garantir as matrículas dos alunos, sob pena de suspensão de oito dias no não cumprimento. Já os professores deveriam estar na escola três dias antes da abertura para o devido planejamento e para colaborar nas matrículas. Como cabia, contudo, as irmãs diretoras e professoras, bem como as professoras leigas, sempre nas datas previstas, registrou-se no relatório de inspeção, estavam à disposição.

As aulas do Curso Primário Elementar do Grupo Escolar Bom Pastor iniciavam no período matutino às 7h30 e findavam às 11h30. No período vespertino começavam às 13h15 e se estendiam até as 17h15. Perfazia-se em cada turno de aula um total de quatro horas. Destas, 25 minutos eram destinados, por obrigatoriedade, ao recreio, justamente por ser este um grupo escolar “desdobrado”²². Não havia neste Curso intervalos entre as aulas, visto que o professor, também por obrigatoriedade, devia ser o mesmo a lecionar todas as matérias do programa. Consta ainda em atas da Instituição que nos sábados de manhã os alunos também deveriam comparecer para atividades cívicas.

²² Assim se referia à escola que tivesse aula em dois ou três turnos (SANTA CATARINA, 1946).

O cronograma de aulas para a semana no Curso Primário Elementar não era dividido pelas disciplinas. Consta na ata de reuniões pedagógicas do Grupo Escolar lavrada em 9 de julho de 1951:

Organização das lições: no preparo das lições, o professor deve pregar cuidado. Deverá procurar o assunto nos livros, revistas ou na própria vida real separando as noções úteis das dispensáveis. **A lição não deve ir além de 25 minutos; no fim da aula, porém, deverá recapitular os aspectos centrais do assunto.**

Técnica do ensino: Na realização de suas aulas o professor deve tornar as lições vivas em interessantes, adaptando-as a mentalidade da classe e aproveitando, inteligentemente, o assunto.

Atitude do professor: o professor deve mostrar entusiasmo, alegria, naturalidade, delicadeza, clareza e vivacidade, adaptação na linguagem, adaptação na voz, habilidade e precisão nas explicações. Reação da classe **o professor deverá observar contínua e cuidadosamente a reação dos alunos diante de suas lições: o seu interesse, e atenção a participação ativa no trabalho** (BOM PASTOR, 1951. Grifo nosso).

Esta forma de ministrar determinados tempos de aula estava presente na década de 1930 com o movimento escolanovista. À época defendia Azevedo (1930, p. 15) que não é a hora que fixa a limite da lição,

[...] é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tirando, sem limite de tempo, a matéria ou o desenvolvimento do trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar.

Durante a semana as aulas eram desenvolvidas em grande medida a partir do que estabelecia o Programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina, Decreto n. 3.732. O Programa contemplava:

DECRETO N. 3.732			
PROGRAMA PARA OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO DE SANTA CATARINA			
1. Programa de leitura e linguagem oral e escrita			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Linguagem	Leitura	Leitura	Leitura
	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita
	Gramática	Gramática	Gramática

	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
2. Programa de Iniciação Matemática			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
3. Programa de Geografia e História do Brasil			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	Geografia	Geografia	Geografia
	História do Brasil	História	História
4. Programa de Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde ao Trabalho			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Geografia			
História			
Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
5. Programa de Desenho e Trabalhos Manuais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais
6. Programa de Canto Orfeônico			
7. Programa de Educação Física, conforme Decreto n. 326.			

Quadro 2. Programa para os estabelecimentos de ensino primário do estado de Santa Catarina.
Fonte: SANTA CATARINA, 1946.

As entrevistadas ex-professora e ex-diretora afirmam que a direção e as professoras se esforçavam ao máximo para cumprir o programa exigido, particularmente nos primeiros anos em que se precisava da aprovação do Estado para a abertura de novos cursos e mediante a fiscalização intensa dos inspetores escolares. Contudo, nem sempre era possível aprofundar todos os conteúdos como se exigia. Alguns, porém, mereciam maior atenção e eram ministrados com maior intensidade, como é o caso da leitura, escrita, operações matemáticas, problemas matemáticos e números. Estes, segundo elas, levavam a maior parte do tempo das aulas. Já entre os demais conteúdos se dava prioridade para as datas comemorativas cívicas e religiosas. Lembra Glorrise Graff que eram ministradas de duas a três aulas de Ensino Religioso semanalmente onde se estudavam passagens bíblicas e um pouco sobre a vida da fundadora da Congregação, “visto que não havia muita história escrita sobre a Irmã Bernarda Büttler” (LORENSET, 2010a).

A entrevistada Zélia Zandavalli lembra que as irmãs tinham maior exigência com:

As quatro operações, tabuada, essa era bem exigida, os alunos tinham que decorar [...] Tinha verbos, adjetivos, substantivos, as classes gramaticais, plural. E depois no final do ano era feito provas [...] se ensinava os mandamentos, as orações. Não podiam ser cometidos os pecados mortais, por exemplo, matar. [...] O inferno era o fogo e o céu era cheio de estrelas. [...] Aprendia-se a não cuspir no chão, cruzar a perna, não usar saia curta. Antigamente as crianças não tinham maldade. [...] Tinha tarefas todos os dias, inclusive na sexta-feira, e bastante. Era dada a continuação da aula. Eu me lembro que chegava depois do almoço e já ia fazer as tarefas para não me esquecer o que tinha aprendido em sala de aula (LORENSET, 2010d).

O tempo dos exames não se dava somente ao final do ano. Nos últimos dias de cada mês, exceto em novembro, lembram as entrevistadas, aplicavam-se nas turmas provas escritas de linguagem, aritmética, geografia, história e conhecimentos gerais, conforme as exigências do Estado. Glorisse Graff, professora da época, traz na memória que com os menores do 1º Ano as provas tinham menos conteúdo, mas mediante o Ano que se cursava elevava-se o nível e dificuldade da avaliação. As provas eram do tipo testes. Quem as elaborava era a professora da própria turma e, por vezes, a diretora.

As provas eram medidas com notas de 0 (zero) a 100 (cem), graduadas de cinco em cinco, consta em livros de atas. Os testes serviam para classificar os alunos em “fortes”, “médios” e “fracos”. Conforme as prescrições do Decreto n 3.735: Art. 142. Eram considerados “fortes” os alunos que obtiverem nota de 75 a 100; “médios” os que obtiverem nota de 50 a 70; e “fracos” aqueles com nota inferior a 50 (SANTA CATARINA, 1946, p. 18). Seguia o decreto a seguinte menção em negrito: “A classificação é para o uso exclusivo da direção e docência” (Ibid, idem). Contudo, o que se pode verificar em entrevistas com ex-alunas é que esta classificação ficava visível quando as professoras dividiam a turma em filas “que sabiam mais” e “que sabiam menos”. Por vezes, ainda, conta Zélia Zandavalli, esta classificação era usada pelas Irmãs e Professoras para pressionar os pais para que os filhos estudassem e se comportassem melhor. A vigilância panóptica é aprimorada pelos exames, mecanismos disciplinares que permitiam classificar e qualificar (DALLABRIDA, 2001, p. 193).

Em novembro, enfim, eram aplicados os exames finais de linguagem escrita, geografia, história, conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação

para à saúde e ao trabalho nas classe de 2º a 4º ano, e de aritmética, linguagem escrita e leitura, nas classes de 1º ano. Estes exames estavam sob responsabilidade da direção da escola quando não presente o Inspetor Escolar. Eram aprovados os que obtivessem média superior a 50 em linguagem, 50 em aritmética, 50 na média das notas das demais disciplinas e 50 em leitura comentada. Quando na dúvida dos resultados os alunos poderiam ser submetidos a exame escrito pela diretora. E quando também na ausência justificada por motivos de doença, por exemplo, os alunos poderiam responder as provas em outra data a ser marcada. A banca julgadora devia ser composta pela diretora e por uma professora imediatamente superior a classe submetida ao exame. A segunda deveria estar ciente de suas funções e solidária às promoções, e assim proibida de justificar fracasso no ano subsequente, salvo se em tempo hábil e de modo expresso discordou da aprovação. Os exames figuravam enquanto orientação e solicitações de cuidados em muitas atas pedagógicas da Instituição. Na ata da 8ª reunião pedagógica de 5 de novembro de 1955, tem-se, por exemplo, a recomendação que ajuda esclarecer o que se solicitava e como eram, em parte, estes exames elaborados na prática: “A Revma Irmã Diretora referiu-se aos exames dos alunos do Grupo Escolar, recomendando que as provas sejam bem feitas, limpas, com letra boa e caprichada e que não deve haver promoção de alunos fracos” (BOM PASTOR, 1955).

É importante também observar que o tempo do civismo e da religião do Grupo Escolar Bom Pastor não estava somente marcado pelas festividades e desfiles cívicos e religiosos presentes desde o primeiro ano da fundação da escola, e sempre noticiados nos jornais da cidade. Todas as Associações prescritas pelo Decreto n. 3.735 se fizeram presentes no Grupo Escolar Bom Pastor entre os anos investigados, quais sejam: Liga pró-língua nacional, Caixa escolar, Biblioteca, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museus Escolares, Liga de Bondade, Clube de Leitura, Pelotão de Saúde. Dentre as “instituições complementares da escola” encontradas ali se optou pela decifração da “Liga de Bondade” e do “Pelotão de Saúde” por estas demonstrarem, interpretamos, o maior tempo dedicado pelos alunos para o projeto civilizador que fez uso do próprio tempo da natureza plástica da infância para nesta inculcir, a partir de estratégias disciplinares, comportamentos adequados para o padrão que se desejava.

A “Liga de Bondade” do Grupo Escolar Bom Pastor foi merecedora de muitas menções no “livro de atas de inspeção”. A primeira delas pode ser lida em 1948, um ano depois da fundação da escola. Nesta, o inspetor Teodósio Maurício Wanderley solicita às Irmãs o início da Liga sob os cuidados da Instituição. No decreto nº 3.735 o texto da “Liga da Bondade” ocupa desde a página 97 até a 100. É composto por uma introdução discursiva de nove parágrafos, que ocuparam cerca de uma página, e por dois artigos, de número 575 e 576. O primeiro artigo resumiu-se em pouco mais de uma linha, com a prescrição: “A Liga de Bondade será organizada em todas as classes do estabelecimento.” Já o “Pelotão das Saúde”, ocupou as três páginas restantes com minúcias sobre a devida associação, o objetivo da associação, detalhes das características daqueles que poderiam participar, da organização, das incumbências de cada participante, da não aceitação, das penalidades e sanções, e de várias disposições gerais.

O discurso da introdução é enfático na relevância da associação, na dificuldade de seu desenvolvimento e no apelo aos professores como agentes virtuosos neste processo ou mesmo culpados por não serem capazes de tamanho esforço. A dificuldade da Liga no cumprimento dos ditames da escola nova encontra-se, segundo o texto, devido ao seu “fundo puramente psicológico”. Tem-se escrito no primeiro parágrafo: “Dentre as associações postas em prática pelos nossos educandários, afim-de mais amplamente difundir os ditames da escola nova, é, sem dúvida, a Liga de Bondade a que maior dificuldade apresenta, devido ao seu fundo puramente psicológico”. Ainda que a participação na Associação seja destinada aos alunos, são os professores os convocados à atenção a psicologia infantil e os responsáveis e merecedores ou não do título de observadores compenetrados do que se denominou “tarefa de grande ascendência da vida do infante”. E seguia a justifica e mesmo função da Associação:

Se, nas demais associações, podemos observar os seus resultados imediatos, como, por exemplo, a Biblioteca com as suas estantes apinhadas de livros, o Clube de Leitura com suas mesas, o Pelotão de Saúde com sua vigilância, o Clube agrícola com seus canteiros, na Liga de Bondade precisamos esperar e esperar muito para conseguirmos os frutos do nosso labor. [...] É uma das mais importantes funções da escola, a formação de um nível mental capaz de, em futuro remoto, permitir um trabalho menos árduo àqueles que se dedicam à mesma missão a que hoje nos consagramos, e que nos permitirá colocar, mais ou menos, num só plano, os elementos tão

variados que hoje temos a enfrentar. É um dos fatores visados pela nossa Liga de Bondade: movimentar as propriedades que o coração encerra para fazermos pulsa, em uníssono, com aqueles que o educam e fazem dele toda a sua alegria, confiança e fé (SANTA CATARINA, 1946, p. 97).

O nome “Liga de Bondade” aparece como relacionado “a algo transcendental” e mesmo divino, “pois a *bondade* não passa de uma virtude que os sentidos não podem perscrutar, senão pela convivência, pela mútua compreensão, pelos atos, enfim, que, dimanando do ser em observação” (SANTA CATARINA, 1946, p. 97). Contudo, a sua função não está de verdade, note-se, em algo transcendente, e sim na supervisão para fins de enquadramento de corpos e mentes com fins de um plano de harmonia e bons hábitos e costumes que sejam capazes de evitar qualquer manifestação contrária aos ditames, como vadiagem e rebeldia. Embora tivessem os alunos do “Bom Pastor” a deveras representação de obediência e disciplina, é constatado no “livro de atas das reuniões pedagógicas” queixas recorrentes de que várias vezes estes chegavam atrasados e se agitavam nos momentos de recreio, bem como “desgarravam-se” e corriam para casa quando “se lhes tirasse o olho” (POSSAP, 1957, p. 53).

A adoção da Liga não se dá, então, somente por decreto, mas também por necessidade. Esta fluiu na recomendação de que sua organização devia ter por escopo “levantar a moral dos nossos alunos, baseados no princípio de que se os caracteres não se plasmassem, modificam-se com a prática dos bons hábitos, transformando, gradativamente, os pequenos costumes em virtudes permanentes” (SANTA CATARINA, 1947, p. 98). Assim, confiava-se à “mão benfazeja do guia” planejar e agir de acordo com um protocolo de civilidades de 30 prescrições, além desta já citada primeira, a serem guiadas e supervisionadas. A primeira supervisora da Liga da Bondade. Na ata de reuniões pedagógicas de 31 de outubro de 1953, tinha-se como nome da supervisora da Liga da Bondade a Irmã Maria Noely. Em 12 de outubro de 1954 registrou-se como supervisora o nome da Irmã Olga Beuder, que reaparece na ata de 12 de maio de 1956.

Na segunda prescrição tem-se como deveria se iniciar a seleção dos “bons alunos” para dar início a Liga de Bondade: “De cada classe, nos grupos escolares, e no conjunto das classes, nas escolas isoladas, devemos escolher qual ou quais os alunos completamente bons, isto é, os que podem servir de modelo aos demais.

(Idem, ibidem)” E seguiam as características do que seriam alunos “completamente bons” e a escolha entre estes dos seus representantes:

- a) - por alunos bons, não devemos só encarar a sua vida escolar, e, sim, levar em conta a sua vida externa, isto é, bons na rua, em casa, para os companheiros, enfim, crianças integralmente boas;
- b) - separados assim, os principais elementos, eles serão os componentes da Liga de Bondade, da qual, por eleição, serão escolhidos: o presidente, o secretário e os monitores.

Os “alunos bons” – em particular os eleitos - conforme lembram a ex-alunas entrevistadas Carmem Zandavalli e Zélia Zandavalli, eram sempre aqueles que os professores gostavam mais e que tinham modos e hábitos tão completamente bons quanto aqueles que a professora julga-se melhor. Leia-se: completamente ajustados. Ciente das condições sociais, econômicas e educacionais da época tem-se que certamente foram poucos os “elementos” separados/selecionados para a Liga de Bondade e, nem todos os Grupos e Escolas Isoladas catarinenses tiveram condições de apresentar as características tão exigidas.

A Liga era composta por presidente, secretário, monitores e sócios. Ao presidente competia presidir às reuniões necessárias; assinar a ata depois de aprovada pelos participantes de cada sessão; esforçar-se para que o nível da conduta dos membros da Liga não fosse diminuído; agir com justiça; incutir no ânimo dos colegas a prática das boas ações e de boa conduta; apresentar relatório em que constassem as principais ocorrências do período escolar; estudar com o seu professor orientador, o plano para a boa execução do ideal da Liga; designar, quando necessário, um dos monitores para se encarregar da tesouraria e; ler, aos novos sócios, o compromisso juramentado, que em seguida será repetido pelo segundo, como na epígrafe desta parte do trabalho.

Ao secretário competia lavrar as atas das sessões; ler nas sessões a ata da última reunião para ser aprovada ou emendada quando necessário; manter correspondência com outras Ligas, buscando formar um intercâmbio; colaborar com o melhor espírito de cordialidade para que a Liga mantenha com elevação os seus princípios; fazer propaganda junto aos colegas para obter novos sócios; substituir o

presidente durante a ausência do mesmo e; guardar os livros de ata e correspondência que deviam permanecer no estabelecimento.

Aos monitores competia: observar os atos dos companheiros para numa oportunidade apresentar o voto quanto à aceitação de novos sócios; conduzir os colegas no possível ingresso na Liga; aceitar a tesouraria quando necessária e; colaborar para manter o espírito da Liga, “que é o de formar um todo homogêneo dentro do princípio da Bondade, tratando e cuidando de todos os companheiros como seus irmãos” (SANTA CATARINA, 1946, p. 99)

Somente podiam fazer parte da Liga os alunos que satisfizessem as condições exigidas pela Liga. E, denunciavam-se as condições que não eram diferentes às impostas a “diretoria”:

7) As condições para fazer parte da Liga são as seguintes: a) ser bom aluno, isto é, ser ordeiro, assíduo, disciplinado e aplicado; b) ser bom filho, isso é, obediente aos pais e amigo dos seus irmãos; c) ter boa conduta em todos os lugares onde estiver.

8) Não poderão ingressar na Liga os alunos de maus costumes, como: o uso de palavratórios impróprios; o de mau trato aos animais; o de andar em más companhias; o de brigar com os colegas; o de depredar casas e cousas de logradouros públicos; o de desprezear os mais velhos e de descortezia para com seus semelhantes (SANTA CATARINA, 1947, p. 99).

Lembra a Irmã Maria Gilda que “cada professor tinha um aluno que pertencia à Liga da Bondade. Ai o aluno tinha que primar pelo bom comportamento para servir de exemplo pros outros, por que era da liga da bondade”. E continuou: “Os alunos mais velhos ajudavam a cuidar dos mais novos para que não brigassem e não fizessem arte no recreio” (LORENSET, 2010b). A Irmã ainda mencionou um “bonito juramento” que era feito de forma solene, que de fato consta nas prescrições. Os sócios tinham como juramento:

Assumo o compromisso de me tornar ainda melhor aluno, melhor filho e melhor amigo dos meus colegas; a respeitar os mais velhos, a zelar pelos bens públicos e a proteger os animais. Se eu falhar nesses propósitos, aceito a punição que me for aplicada - Juramento de posse dos novos sócios. (SANTA CATARINA, 1946, p. 100).

O discurso empregado na prescrição da Liga de Bondade é duro, rigoroso, patriótico. Os verbos usados nas incumbências dos “elementos” selecionados e no direcionamento da Liga denotam certeza do que se quer: presidir, agir, incutir, fazer, guardar, manter, colaborar etc. São muitas as atividades, atitudes, hábitos e modos a serem desempenhados, cuidados, vigiados e, sempre que necessário, punidos a fim da necessária retidão. O discurso severo com os membros é mais severo com os ditos de maus costumes que precisam ser fortemente observados para correção. Imagine, comenta a entrevista Glorisse Graff, “que seria muito exigente ser parte da Liga”. Ora, “mais difícil ainda seria não fazer parte dela”, diz a aluna Carmem Zandavalli. Na Liga, a infância, em nome de um desejo que não é próprio, dá lugar a um conceito de civilidade que a torna disciplinada e corrigida pela coação, e, portanto, considerada enfim adaptada.

O Pelotão de Saúde ocupava outro tempo de formação dos alunos do “Bom Pastor”. O pelotão de saúde era tido como “a guarda avançada de um trabalho de grandes conseqüências” (SANTA CATARINA, 1946, p. 105). As prescrições sobre o Pelotão da Saúde ocupavam cerca de cinco páginas, da 104 a 108, e eram divididas, a exemplo da Liga, por uma introdução de discurso inflamado de uma página e meia e dois artigos, um que se limitava a uma linha e era bastante direto e impositivo: “Art. 579 – O Pelotão de Saúde será organizado em todas as classes”, e o outro de número 580 que tratava, nas páginas restantes, detalhadamente das primeiras instruções de organização, dos deveres dos eleitos (presidente, secretário, tesoureiro e monitores) e sócios e, das disposições gerais que, entre diversos itens, prescreve sobre os primeiros socorros, os medicamentos e a aquisição destes, as aulas de higiene, os boletins de higiene, a flâmula do Pelotão, o posicionamento do pelotão nas formaturas, as três principais funções do Pelotão e a conduta dos professores em relação ao Pelotão.

Desde o primeiro parágrafo da introdução deixava-se claro que a finalidade do Pelotão de Saúde “é inculcar hábitos e orientar a criança na aquisição de conhecimentos práticos, fornecendo-lhe um cabedal de costumes favorável à sua saúde”. Este discurso, que não deixa dúvidas sobre a vontade de inculcação de hábitos civilizados de higienização a fim de melhor saúde, apelava ainda no segundo parágrafo: “Pelo ensino e pelo exemplo é que teremos de encaminhar o nosso plano de ação, baseados nos princípios de higiene e educação sanitária” (SANTA

CATARINA, 1946, p. 104). Trata-se, pois, da arte de prevenção e correção que ocupa alunos e professores em atividades tidas socialmente relevantes, dado o período, que acabam mesmo por colocar em linha reta os modos de viver e ser dos indivíduos, num entrelaço de bondade, culpa, correção, benefício e patriotismo. Constatava a introdução: “no trato diário com os alunos, muita falha podemos observar que, com uma simples correção, traria em seu proveito, uma soma incalculável de benefícios” (Ibid, idem).

Contudo, se reconhece, dois parágrafos depois: “Certos hábitos como o das dejeções no chão, não serão, por certo, fáceis de corrigir. Porém, relevados seus inconvenientes com as suas figurações tremendas, poderemos remover o vícios dos que os praticam” (Ibid, idem). Como primeira sugestão, então, ainda na parte introdutória, era aconselhável empregar cartazes ao alcance das vistas de todos os alunos, nos quadros negros nos recreios ou em salas de aula, e em letra bem legível, o pensamento do dia. Seguiam-se os exemplos:

- 2ª feira – É bom hábito: lavar as mãos antes de comer e depois de irem à privada;
- 3ª feira – Não cuspir no soalho, não roer as unhas, nem chupar os dedos;
- 4ª feira – Escovar os dentes, principalmente antes de se deitar;
- 5ª feira – É mau hábito: molhar o dedo na saliva para voltar as páginas do livro;
- 6ª feira – Não cuidar do asseio do corpo e trazer as vestes sujas;
- Sábado – Tossir na frente de alguém sem levar o lenço à boca.

Para que fossem postas em prática as regras de civilidade prescritas, cabia a cada escola “ter ao alcance de todas as crianças uma bacia com água renovada à medida de seu uso, um pedaço de sabão e uma ou mais toalhas, conforme as possibilidades da escola e interesse dos membros do Pelotão de Saúde”. Ainda era necessário colocar à disposição espelho e tesoura para unhas e, em todas as classes, um aluno deveria demonstrar o emprego do uso da escova de dentes e da “pasta dentifrícia”. Assim, da mesma forma, podia-se objetivar lições de como lavar a cabeça e proceder ao corte das unhas. A campanha não parava por aí, também era importante tratar de conteúdos como o pé descalço, a falta de uso do mosquiteiro, a

água parada, a má alimentação, as privadas sem buraco, que punham em risco a vida. A justificativa para tanto cuidado está também impressa:

Os dois grandes flagelos do nosso sertão são: o amarelão e o impaludismo. Contra esses males muito se tem trabalhado; entretanto, o seu combate não tem merecido, na escola, a campanha que se faz mistér. A força de repetição e de correção dos maus hábitos, contribuiria para amainar, pelo menos, o surto de expansão que ameaça os lugares menos precavidos de ensinamentos higiênicos. Nada supera a escola para levar avante uma campanha nesse sentido (SANTA CATARINA, 1946, p. 105).

A organização de um Pelotão de Saúde ou do que ousou “de uma guarda avançada” estaria por contribuir com “proporção insondável” no desejo de uma Nação sem tamanhos flagelos por pequenas - ou nem tão pequenas - práticas na escola e que se estendiam para as famílias e a sociedade de um modo geral. Tem-se que é recomendável a observância de algumas instruções:

1) com os alunos das classes mais adiantadas (3º e 4º anos e curso complementar) que se apresentarem espontaneamente, será organizado o Pelotão de Saúde; 2) A apresentação dos sócios, deve preceder a propaganda do ideal de instituição feita por diversas vezes pelo professor encarregado de sua direção; 3) Logo que se ache amadurecida a idéia lançada por uma exposição completa de suas finalidades, é que se deve reunir os sócios inscritos para a sessão de instalação; 4) A diretoria eleita será composta dos seguintes membros: presidente, secretário, tesoureiro e monitores; 5) O mandato de cada gestão se iniciará sempre em fevereiro, quando será eleita e empossada a nova diretoria; 6) Nos grupos escolares, além dos membros da diretoria, cada classe terá um monitor indicado pela diretoria (SANTA CATARINA, 1947, p. 105)

Ao presidente competia encaminhar todos os trabalhos do Pelotão de acordo com as orientações recebidas pelo professor encarregado; presidir às reuniões (no mínimo uma por mês); zelar pelo bom andamento do Pelotão; controlar as atividades de seus auxiliares para que tenham a produção desejada; fiscalizar as tarefas dos monitores; propor substituição de auxiliares quando não respondem ao ideal desejado e; ter a guarda da farmácia do Pelotão.

Ao secretário cabia lavrar as atas das reuniões; estar sempre disposto no cumprimento das tarefas solicitadas; colaborar com os companheiros no

desenvolvimento dos planos afetos; manter em dia a correspondência da associação; substituir o presidente caso haja necessidade e; ter sob sua guarda a flâmula do Pelotão. As incumbências do tesoureiro eram: procurar por meios combinados angariar donativos que colaborem com o desenvolvimento de ações úteis à Associação; escriturar os donativos em espécie para que se saiba o valor arrecadado; apresentar nas reuniões mensais o movimento da tesouraria para o lançamento na ata e; estar em prontidão no auxílio aos colegas.

Os monitores deviam zelar pelo asseio das salas de aula, bem como o dos colegas; chamar a atenção dos empregados para qualquer falha na limpeza dos móveis ou utensílios escolares; cuidar dos colegas na hora do recreio para que fizessem bom uso dos coletores; auxiliar os colegas menores na prática de bons hábitos de higiene; obrigar a todos os colegas a higienização das mãos, unhas, pés e cabelos; dispensar cuidado ao lavabo; empregar esforços para que cada colega tenha sua vasilha própria para beber água; apresentar aos responsáveis pela farmácia o colega que necessite de socorro; encarregar-se do socorro quando tenham feito a necessária prática; contribuir com seus esforços para melhorar as condições da Associação e; usar, no desempenho de seu cargo de socorrista, um barrete ou toucado branco com o distintivo do Pelotão.

Os deveres dos sócios são auxiliar o trabalho dos monitores; contribuir com seu esforço para o maior desenvolvimento do Pelotão; pôr em prática os ensinamentos ministrados pelos professores para que os colegas imitem e; colaborar, com todo carinho que a associação requer, nas festas ou reuniões.

Destaque-se que a farmácia deveria estar num armário próprio, bem fechado ou numa caixa com duas prateleiras e de cor branca. A aquisição de medicamentos para a farmácia deve ser feita sempre por intermédio de um médico ou farmacêutico. Os medicamentos que devem fazer parte do pronto socorro são: álcool, éter, água oxigenada, mercúrio cromo, iodo, água vegeto-mineral, além de algodão, ataduras, pronto falso, tesoura e pinça. Chame-se a atenção de que estas farmácias não têm pretensão curativa, mas de prestar os primeiros socorros. Os doentes deveriam ser encaminhados ao médico. Afirmava-se que os professores deveriam, sempre que possível, focalizar em suas aulas assuntos referentes à higiene, por estratégias como palestras ou leituras variadas. Os alunos dos primeiros anos, por serem considerados incapazes de assumir o cargo de monitores, ficariam

sob proteção de um dos sócios escolhido pela diretoria e sob a flâmula do Pelotão “de côr branca, tendo no canto inferior a cruz e o dístico também em letras vermelhas “SAÚDE, FÔRÇA E ALEGRIA” (SANTA CATARINA, 1946, p. 107). O formato obedeceria as dimensões de trinta centímetros de lado menor, e sessenta centímetros de comprimento.

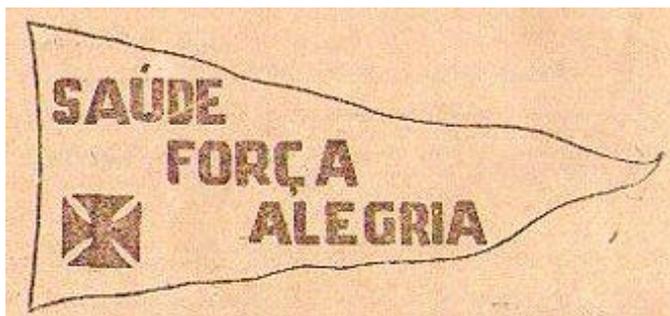


Imagem 20. Flâmula do Pelotão de Saúde.
Fonte: SANTA CATARINA, 1946, p. 108.

E, finalmente, tinha-se ainda entre as disposições que nas formaturas o Pelotão de Saúde formaria um grupo destacado com sua flâmula e distintivo; as três principais funções do Pelotão eram: “zelar pela limpeza do prédio, cuidar da higiene dos alunos e prestar socorros de emergência” (Idem, *ibidem*); para um trabalho mais eficiente os professores deveriam obter maior conhecimento de prática de socorros para com melhor desembaraço e capacidade transmitirem aos alunos.

Ora, no combate aos flagelos as crianças foram “convocadas” ao modelo de higienismo e sanitarismo de uma forma sutil. Como na Liga de Bondade, o Pelotão de Saúde em seu discurso fantasiou um protocolo de civilidades que tornou sem demora as crianças em verdadeiros agentes revestidos de capacidades no combate aos maus hábitos e costumes. Contudo, nesta segunda associação com algumas poucas exceções, e ainda que estas exceções não escapassem do projeto, todos foram chamados ao compromisso de luta e apoio a favor de uma Nação que sua infância nem sequer ainda bem compreendia.

Enquanto a escrita sobre a Liga da Bondade funcionava como um apelo transcendental ao coração dos professores e preferia pela formação de uma rede psicologizante em que hábitos e costumes pareciam querer plasmar em harmonia, o

Pelotão de Saúde mantinha impressões de um movimento forte, de luta pelo ensino e pelo exemplo, em um plano de ação baseado em princípios civilizadores de higiene e educação sanitária. Ambos, contudo, representavam uma forte rede de poder, em que se estabeleciam, por entre alunos, escola e família, vigilância, punição, controle e coerção aproveitando-se de um discurso civilizador que fazia uso da meritocracia, da culpabilidade, das crenças e religiosidade dos indivíduos. “Regrar a liberdade e coibir a paixão”, escreveu Carvalho (1997) ao se referir às primeiras quatro décadas do século XX - e acrescentemos o apelar para as crenças e os mesmos modos anteriores junto à década de 1950 - eram práticas sutis de ordenamento e ajuste de homens a novas condições e valores de vida, particularmente quando este processo se inicia mais facilmente entre os pequenos indivíduos em formação escolar.

2.3 ARQUITETURA, ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR INSTRUMENTADOS NO PLANO DIDÁTICO

A arquitetura, o espaço e o tempo escolar também foram no Grupo Escolar Bom Pastor instrumentados no plano didático para funcionarem como programas invisíveis que cumprem determinados fins. Isso ocorre quando estes são usados na educação formal e se faz deles uma representação ou referência pragmática que os utilizada como realidade ou símbolo nos diversos aspectos das práticas curriculares, ou seja, toda vez que o professor exemplifica sua exposição usando da arquitetura da escola e do tamanho das salas de aula ou solicita um desenho sobre o campo de Educação Física, estará tornando aquele espaço cada vez mais presente no tempo de vida da criança e nos seus modos de ser, pensar e agir.

Segundo Escolano (1998), tal estratégia de trabalho em determinados métodos é, assim como o das escolas montessorianas e froebelianas, parte constitutiva e imprescindível de considerar para o trabalho junto ao aluno. Assim como também é em quase todas as escolas que seguem uma perspectiva denominada ativa. Também aponta o autor que os estudos desenvolvidos por diferentes psicologias contemporâneas, entre elas a construída por Jean Piaget, ao escreverem sobre a psicogênese das estruturas topológicas e temporais na infância

remetem igualmente para a valorização das primeiras vivências espaço-temporais como determinantes para o desenvolvimento social, sensorial, motor e cognitivo.

No curso de Ensino Primário “Bom Pastor” entre os anos de 1946 e 1961 o Método Intuitivo exigido pelo Estado desde a Primeira República manteve-se firme no coroamento na formação espacial e temporal das crianças que ali estudavam. Sobre a garantia do uso deste método encontra-se escrito no primeiro livro de Atas Pedagógicas da Instituição:

Orientação da Diretora: (...) a) Adotar o sistema global. – Escolher um assunto que desperta o interesse nos meninos. Por ex: a madeira. Começar a aula com uma lição de coisas: o pinheiro. Escolher para a leitura uma lição sobre o mesmo assunto; logo combinar a história e geografia; estados que possuem mais pinheiros; indústria do município: madeira, serrarias – balsas por ocasião das enchentes, exportação, etc. Os alunos saberão até mais que a professora, pois é que eles tratam, justamente neste mês: enchente de São Miguel para descer as balsas. Enfim entra-se na matemática: comprar e vender taboas. Formar problemas com dúzia, lucro, desconto, etc. Conforme o programa da classe (na hora do recreio dá para acompanhar os alunos e ir ver no bosque os pinheiros grandes e pequenos). Findar a aula com desenho. Deixar os alunos liberdade para desenhar um pinheiro, torra ou balsas. Verá a professora que o dia ficou curto (BOM PASTOR, 1947, p. 07).

Esta orientação estava em conformidade com o artigo nº 43 do Decreto nº 3.735: “O ensino será dado pelo método intuitivo, recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões e às projeções fixas e cinematográficas e centros de interesse” (SANTA CATARINA, 1946, p. 09). E ainda estava para o cumprimento do Decreto nº 3.372 de 18 de novembro de 1946, que expedia o “programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina”. Neste, pode-se verificar nos objetivos de ensino, sumários de matérias e sugestões práticas em que o método intuitivo se fazia presente.

Por este método tinha-se que a educação intelectual estava para uma organização sensorial obtida pela relação homem-natureza. Assim, o ensino deveria partir do que já se conhece ao desconhecido; do concreto ao abstrato; do particular ao geral; da visão intuitiva à uma compreensão geral. É importante perceber que essa intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das

coisas, incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados e experimentados os objetos e o espaço para uma associação quase que natural com diferentes elementos para reunir pontos alcançados, e, desse modo, as impressões da natureza transformariam representações nem tão claras em conceitos mais precisos.

Não por acaso tinha-se no “Bom Pastor” toda a estruturação e organização das salas de aula, das salas especiais de desenho, trabalhos manuais e geografia, do campo de Educação Física etc. num determinado padrão. Como também não é por menos todo o material didático e paradidático “próprio” como, entre outras coisas, mesas para desenho, animais empalhados, mapas diversos, (físicos, políticos, históricos etc.), quadros parker e material para trabalhos manuais. Este aparato estava para o método como o método estava para o aparato, ou seja, totalmente adequados.

Nas disciplinas de Geografia e História do Brasil, a partir do primeiro ano do Curso Primário Elementar, davam-se como atividades: traçar croquis da sala de aula, desenhar a planta da escola, construir a linha do tempo de vida, desenhar o caminho de casa até a escola e a área da escola e da escola em relação ao bairro; ler e anotar biografias de personagens notáveis; assim como era prescrito no Programa de Geografia, leia-se: “O traçado das plantas da escola e dos seus arredores será evidentemente feito sem escala e copiado à mão livre pelos alunos” (SANTA CATARINA, 1946, p. 21). Ainda afirmava-se neste: “Bem conhecida a planta da cidade local e a significação dos sinais e cores convencionais, utilizados pela cartografia, o docente traçará as estradas de ferro e também as de rodagem que ligam essa cidade às outras vizinhas e à Capital” (SANTA CATARINA, 1946, p. 21).

No programa de História tinha-se: No 2º ano emprega-se de preferência o método biográfico. Os fatos são explicados a propósito de tais ou quais personagens notáveis, cuja vida as crianças precisam conhecer em seus traços característicos (SANTA CATARINA, 1946, p. 22). Enquanto parte de um maior grau, as crianças do 3º e 4º anos, supõe-se, já estariam aptas a cumprir um programa tido como mais complexo que observaria desde as dimensões locais às internacionais, a localização no espaço a partir de pontos cardeais e colaterais e a localização nos mapas, a história dos “vultos nacionais”. Este ensino de uma geografia e de uma história mais

concentrados na cartografia e no espaço físico se alargava com conceitos e conteúdos de geografia política, como o município da escola e seus serviços, o estudo dos homens nas suas ocupações, a função do padre, do juiz, dos ilustres e os monumentos públicos notáveis, ou seja, a vida social em seus valores morais e cívicos se fazia notar nas lições diárias.

Em Leitura e Linguagem Oral e Escrita era a escola um motivo de leitura e escrita, tendo como práticas recorrentes o ler de forma oral ou silenciosa as palavras, sentenças, textos, poemas e livros, e escrita de palavras, frases e redações versando sobre a imagem da escola como algo grandioso, “de todos”, um lugar bonito, puro, “um santuário”, a segunda casa, a ser zelada, cuidada, amada. As escritas destes conteúdos, lembra a entrevistada Carmem Zandavalli, estava presente também em frases e redações no caderno de caligrafia e no caderno de linguagem (LORENSET, 2010d). Estes mesmos modos de ver a escola estavam presentes na descrição das atividades no campo de Educação Física, da árvores do jardim, dos símbolos nacionais e religiosos. E seguiam-se práticas como comentários, palestras, técnicas como ditados de imagens, registros diários etc. acerca desse espaço e tempo e modos de ver.

Na disciplina de Iniciação Matemática para o Primário Elementar também estavam presentes os exercícios teóricos e práticos sobre o espaço-escola. Na aprendizagem dos números, das operações matemáticas, da geometria, das frações e dos mais diversos problemas, buscavam-se exemplificações no próprio espaço escolar, como contar portas e janelas, somar as tábuas de araucária das paredes da sala de aula, analisar as formas das salas e das demais áreas, medir o pátio e o campo e relacionar perímetros e frações do espaço da escola e o que o cerca. Conforme o Programa estadual, analogamente ao ensino de aritmética “as noções de geometria serão adquiridas intuitivamente, mediante a observação de objetos com as formas a conhecer, aproveitando oportunidades que se oferecem nas aulas de desenho, trabalhos manuais, jardinagem e outras” (SANTA CATARINA, 1946, p. 13).

Ainda se tinha como sugestão no Programa, e muitas vezes era posto em prática na escola:

as aulas de ciência, desenho, trabalhos manuais, horticultura e jardinagem proporcionam motivos para aquisição dos conhecimentos de matemática elementar, e, por esse meio, poder-se-á despertar no aluno o gosto pela matéria, o desejo de apresentar seu trabalho sem erros, habituando-se a utilizar da linguagem apropriada, a conferir os resultados obtidos nas operações realizadas e a analisar as relações que prendem os dados numéricos dos problemas a fim de encontrar a solução satisfatória. Firmada a compreensão do problema, deve o aluno ser levado a fazer a solução explicada por escrito, de forma sucinta. (SANTA CATARINA, 1946, p. 14).

Também na disciplina Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho, específica do Curso Primário Elementar, os alunos do Grupo eram rigorosamente cobrados pela Direção no seguimento do que dispunha o Programa estadual para esta disciplina, qual seja a indicação:

os hábitos e atitudes, indicados como primaciais, devem ir sendo obtidos pela prática quotidiana, como decorrência da própria vida escolar, de maneira que as crianças, submetidas naturalmente, às práticas desejáveis, as vão, insensivelmente, fixando e incorporando ao seu comportamento. (...) o exemplo do professor, o exemplo de pais, irmãos mais velhos, alunos de classes mais adiantados e dos próprios colegas de mais pronta receptividade, podem ser meios auxiliares eficazes. As questões de asseio, ordem e civilidade apresentam-se a cada momento na classe, nos corredores, no recreio. (...) Os alunos distribuídos em famílias, poderão organizar cada um o seu cantinho, a sua "casa", trazendo alguns objetos para guarnece-la ou construindo outros: isso oferecerá ocasião não só para educação moral e higiênica, mas para os estudos indicados nos programas de geografia e história, cujas noções poderão ser assim adquiridos como que por um projeto (SANTA CATARINA, 1946, p. 27).

Este recorte representa o modo com que deve ser lido o espaço, o tempo e os sujeitos que dele fazem parte, e mais, o desejo de um país que se quer construir em parte pelas práticas escolares. Este item é levado muito a sério não só pela Direção do Grupo Escolar em questão, mas também pelas famílias e alunos. O espaço-escola neste caso deve ser percebido, de fato, como a segunda casa, ou como uma segunda casa de crianças de Deus.

Ainda se pode inferir tamanha (re)produção, representação e idealização do espaço e do tempo nas outras diferentes disciplinas do currículo oficial como Educação Física, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e, no caso muito

específico, nas aulas de “Religião” próprias de uma escola confessional, contudo, tem-se até aqui uma clara exposição de como o espaço-escola foi implantado e implementado no currículo que difundiu-se pelos corpos e memórias dos alunos que foram parte daquele *lugar*. Este espaço-escola foi e tornou-se, sem dúvida, um referencial real e simbólico que ficaria nas memórias e seria um ponto de partida para a reprodução de determinados modos de ser individual e, ser enquanto mentalidade coletiva cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ali, neste contexto, com estes dispositivos que foram dadas, entre outras, as lições e os deveres de como comportar-se, ser cordial, constituir-se cidadão, ser nacionalista, fiel a um Deus, buscar o progresso e, como parte deste, o desenvolvimento. Estavam, portanto, fincados os alicerces da elite chapecoense em seus interesses de manter e perpetuar seus poderes. Com determinada convicção de sua missão educadora a Elite e a Igreja procuraram pelo planejamento do espaço, pelo ordenamento dos métodos, das teorias, das práticas, dos signos - enraizados em movimentos nacionais e mesmo internacionais - dar prosseguimento na distinção dos seus filhos, na coerção dos demais e nas formas de se representar e dar-se a representar o projeto capaz de suplantar um tempo de mudanças e, mesmo, ainda manter alicerces e aproximar embriões de desenvolvimento sem perder o mando.

Tem-se então, que o projeto arquitetado para servir de espaço e tempo escolares vividos pelos “filhos do Bom Pastor” na prática do currículo oficial ou subjetivado, imerso em ditames, sem dúvida serviu, entre outras coisas: 1. como fôrma moral, cívica e religiosa aos moldes do Estado e da Igreja Católica; 2. para uma acomodação psicofísica do esquema corporal e da consciência dóceis; 3. para manter tradições e costumes; 4. como coerção, disciplina, manutenção e distinção dos modos de ser, pensar e agir; 5. para a higienização; 6. para a inculcação de normas, regras e valores que serviam à Deus, à Pátria e à Elite; 7. colaborar com a expansão capitalista e o seu modelo desenvolvimentista, formando homens e mulheres com características para operar um sociedade competitiva, consumista e meritocrática.

Esta escola, como tantas outras, não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” das classes cultivadas. A cultura que ela repassa divide os que a recebem dos demais, mediante diferenças sistematizadas: os que são possuidores da cultura erudita dispõem de um sistema de categorias de percepção de linguagem, pensamento e apreciação que os distingue dos que somente tiveram acesso ao aprendizado veiculado e vinculado pelas obrigações de um ofício ou mesmo o que lhes foi ensinado pelos contatos sociais dos seus semelhantes (BOURDIEU, 1992).

Ao se oferecer uma determinada arquitetura disciplinar, com uma estrutura muito própria, esta se oferecendo, além de modos dominantes, um distanciamento do restante da parte já empobrecida da sociedade.

Com efeito, concordamos com Bermann (1986) e Anderson (1986) que, de um lado estão as transformações objetivadas da sociedade desencadeadas pelo advento do mercado mundial capitalista, o desenvolvimento econômico, ainda que não de modo exclusivo e, de outro lado as impressionantes transformações objetivadas da vida individual e da personalidade que ocorrem sob seu impacto, que se não bem compreendidas dão a idéia de independentes e acabam como sendo únicas e, por isso, muitas vezes, passíveis de serem restritamente analisadas por temores diversos de “não se dar conta de muita coisa” e, assim, pouco ou nada significarão. Não se trata de “abarcando o mundo”, mas de buscar as suas peculiaridades com vistas a que movimentos fazem parte, mesmo que, muitas vezes, as peculiaridades espantosamente sejam por si os grandes movimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ANDERSON, Perry. **Modernidade e revolução**. Novos estudos CEBRAP – nº 14. Fevereiro de 1986.
- AZEVEDO, Fernando de. A Escola Nova e a Reforma. **Boletim de educação pública**, v. 1, nº 1, 1930.
- _____. A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos Pioneiros na Educação Nova (1932) In: XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BELLANI, Eli Maria. O velho Chapecó: relações sócio-econômicas e acervos documentais. In: **Série Interdisciplinar**, ano 6, v. 30. Chapecó: UNOESC, 1997.
- BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERMANN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1997.
- BONEMY, Helena (org.) **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2001.
- BOM PASTOR. Livro de atas das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Particular Bom Pastor de Chapecó – SC, 1947.
- _____. Relatório de Inspeção Escolar, 1947.
- _____. Relatório de Inspeção Escolar, 1948.
- _____. Relatório de Inspeção Escolar, 1956.
- _____. Relatório do Grupo Escolar Particular Bom Pastor, 1947.
- _____. Relatório do Grupo Escolar Particular Bom Pastor, 1956.
- _____. Relatório do Grupo Escolar Particular Bom Pastor, 1968.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI Jr., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva**. Ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

BRASIL. Lei Orgânica Federal n. 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Grandes momentos do parlamento brasileiro**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comunica/museu/pron3.htm> Acesso em: 13 de jan. de 2010.

BURKE, Peter (org) **A escrita da história: novas perspectivas**. 2.ed. São Paulo: ed. Da UNESCO, 1992.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1995

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. São Paulo: EDUSF, 1998.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marco Cezar (org). **História Social da Infância no Brasil**. SP: Cortez, 1997, p. 291-310.

CEOM. Entrevista realizada com Arno Syrio Palma, por Ricardo Vergilio Liberali e Leandro João Goeller. Disponível em: http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=4476&ficha=507 Acesso em: 08 de setembro de 2009.

CHARTIER, Roger. **A história hoje**. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/140.pdf> Acesso em: 10 ago. 2008.

CORREA, R. L. A.; ROSENDAHL, Z. **Cultura, Espaço e o Urbano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

CUNHA, M. T. S.; FERNANDES, M. N. Manuais escolares e civilidades. A Série de Leitura Graduada Pedrinho (de 1950 a 1970). In: Ademir Valdir dos Santos e Ariclé Véchia. (Org.). **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. 01 ed. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

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

ELIAS, Norbert. Introdução à Edição de 1968. In.: **O Processo Civilizatório: uma história dos costumes (1º vol.)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço escolar e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano (org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. Murcia: **VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia**, 1996.

_____. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, set./out./nov./dez., 1995.

_____. **Tempos escolares, tempos sociales: la distribución del tiempo y el trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. 1ª Ed. Barcelona: Ariel S/A, 1998.

GASPAR da SILVA, Vera Lúcia. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HASS, M. **O Linchamento que muitos querem esquecer**. 2. ed. Chapecó: Editora Argos, 2007.

_____. **Os Partidos Políticos e a Elite Chapecoense**. Um Estudo do poder Local 1945 a 1965. 1. ed. Chapecó: Editora Argos, 2000.

HIRSCH, Maria Adelaide Pasquali. **Ernesto Bertaso de Verona a Chapecó**. Argos: Chapecó, 2005.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LAJÚS, M. G. R. **Colégio Marista São Francisco 40 anos de presença em Chapecó (SC)**. 1999. [Monografia]

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1993.

_____. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LORENSET, Odimar. Elitização e exclusão: a política educacional chapecoense dos anos de 1945 a 1965. In: **Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Entrevista concedida por Carmem Zandavalli**. Chapecó, 13/07/2010d.

_____. **Entrevista concedida por Glorisse Graff**. Chapecó, 13/07/2010a.

_____. **Entrevista concedida por Graciema Zanotto (Irmã Gilda)**. Chapecó, 17/07/2010b.

_____. **Entrevista concedida por Zélia Zandavalli**. Chapecó, 14/07/2010c.

MAYER, Beda. **Madre Maria Bernarda Bütler: uma alma vítima**. Erechim-RS: Editores do Sul Ltda, 2006.

NÓVOA, António. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” histórias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (org.) **Historia cultural y educación**. Barcelona: Pomares, 2003, p. 61-84.

PEDERSETTI, Juliana. **A fundação do Colégio Bom Pastor em Chapecó na década de 50**. 2003. [Monografia]

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.

PETROLI, Francimar Ilha da Silva. **Um “desejo de cidade”, um “desejo de modernidade”** (Chapecó, 1931-1945). [dissertação]

PILLETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação – USP**: São Paulo, v.13, n.2, jul/dez.1987.

POPKEWITZ, Tomas. História do currículo, regulação social e poder. In SILVA, Tomás Tadeu (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

POSSAP, Igenes. **Livro de Crônicas**. 1952. [digitalizado].

RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. In: **Para uma história do Oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Quem foi Elpídio Barbosa**. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=50 Acesso em: 31 de ago. de 2009.

_____. Decreto n. 3.732. Expede o programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina. Secretária da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação: Florianópolis, 1946.

_____. Decreto 3.735 de 17 de dezembro de 1946. Estabelece o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. Secretária da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação: Florianópolis, 1946.

_____. Decreto-lei estadual nº 298, de 18 de novembro de 1946. Secretária da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação: Florianópolis, 1946.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____, *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon / BOMENY, Helena Maria Bousquet / COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: 1984.

SERPA, Elio Catalício. **Igreja e poder em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto, *et al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SILVA, Fernando Leocino da. **Projetando varões: o Ginásio Diocesano e a educação secundária masculina da serra catarinense (1931-42)**. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, Rogério Luiz de. **A construção de uma nova ordem: catolicismo e ideal nacional em Santa Catarina (1930-1945)**. 1996. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados,

2004.

_____. **Templos de civilização.** A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TEIVE, G.M.G. **Uma vez normalista, sempre normalista** - cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VATICANO. **Encíclicas Papais.** Disponível em: <http://www.vatican.va> Acesso em: 13 jun. 2010.

VICENZI, Renilda. **Mito e história na colonização do oeste catarinense.** Chapecó: Argos, 2008.

VOZ DE CHAPECÓ. **Jornal A Voz de Chapecó,** 1947.

ZOLET, Victorino. **50 anos fotografando Chapecó:** uma coletânea de mais de 500 fotos. Chapecó: Ed. do autor, 2006.