



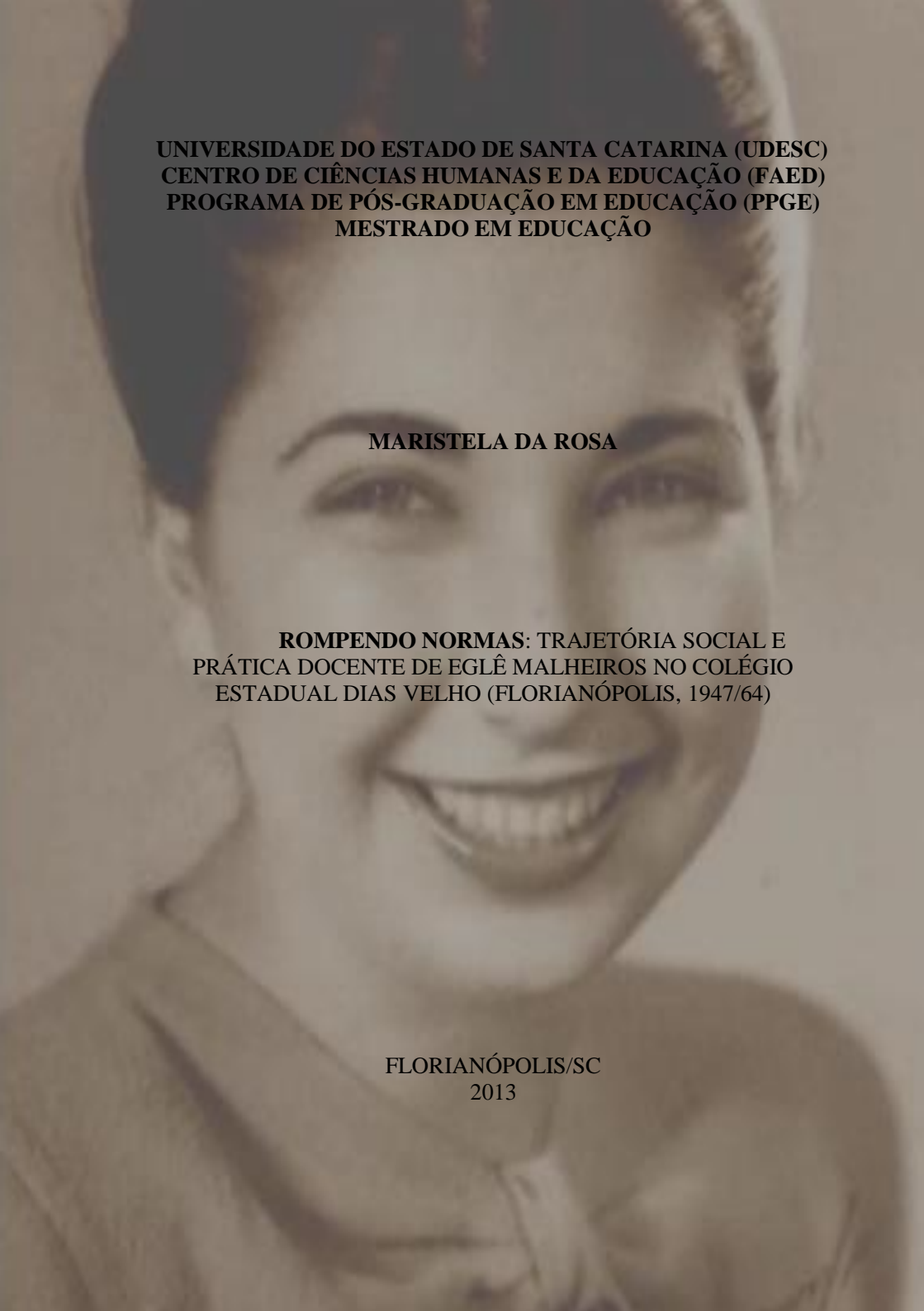
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGÉ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ROMPENDO NORMAS:
TRAJETÓRIA SOCIAL E PRÁTICA
DOCENTE DE EGLÊ MALHEIROS NO
COLÉGIO ESTADUAL DIAS VELHO
(FLORIANÓPOLIS, 1947/64)

MARISTELA DA ROSA

FLORIANÓPOLIS, 2013



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

MARISTELA DA ROSA

**ROMPENDO NORMAS: TRAJETÓRIA SOCIAL E
PRÁTICA DOCENTE DE EGLÊ MALHEIROS NO COLÉGIO
ESTADUAL DIAS VELHO (FLORIANÓPOLIS, 1947/64)**

**FLORIANÓPOLIS/SC
2013**

MARISTELA DA ROSA

**ROMPENDO NORMAS: TRAJETÓRIA SOCIAL E
PRÁTICA DOCENTE DE EGLÊ MALHEIROS NO COLÉGIO
ESTADUAL DIAS VELHO (FLORIANÓPOLIS, 1947/64)**

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

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador:

Prof. Dr. Norberto Dallabrida

**FLORIANÓPOLIS/SC
2013**

R788r

ROSA, Maristela da.

Rompendo normas: trajetória social e prática docente de Eglê Malheiros no Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis, 1947/64)./ Maristela da Rosa. - Florianópolis, 2013.

160 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

Orientador: Dr. Norberto Dallabrida

Inclui bibliografia.

1. Eglê Malheiros. 2. Educadores. 3. Ensino de História. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina - Pós

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

MARISTELA DA ROSA

ROMPENDO NORMAS: TRAJETÓRIA SOCIAL E PRÁTICA DOCENTE DE EGLÊ MALHEIROS NO COLÉGIO ESTADUAL DIAS VELHO (FLORIANÓPOLIS, 1947/64)

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Teresa Santos
Cunha
Universidade do Estado de
Santa Catarina

Prof.^a. Dr.^a. Clarícia Otto
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof.^a. Dr.^a. Gladys Mary
Ghizoni Teive
Universidade do Estado de
Santa Catarina

Prof.^a. Dr.^a. Maria das Dores
Daros
Universidade Federal de Santa
Catarina

Florianópolis, fevereiro de 2013.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória.

À Eglê Malheiros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma especial, à Eglê Malheiros pela gentileza com que aceitou participar desta pesquisa, cedeu seu tempo e compartilhou suas memórias.

Ao meu orientador, professor Norberto Dallabrida, por acreditar no meu trabalho, e, com sua genialidade, guiar meus passos. Expresso aqui toda minha gratidão, admiração e carinho.

À PROMOP e CAPES, pela concessão das bolsas de pesquisa.

Meu reconhecimento à Universidade do Estado de Santa Catarina e ao corpo docente do Curso de Pós Graduação - Mestrado em Educação - Linha de pesquisa História e Historiografia da Educação.

Muito obrigada aos membros atuais do Grupo de Pesquisa "Ensino Médio em Santa Catarina: Perspectivas Sócio-históricas" e também aos que por lá passaram. Em especial, à Dayane Mezuram Trevizoli, Letícia Vieira, Juliana Maués Clarino e Elisabete Maria de Araújo. Nossas trocas me ensinam muito, sempre.

Aos queridos: Fabiana Teixeira da Rosa, Estela Maris Sartori Martini, Fernanda Santos e Thiago Perez Jorge, por todo carinho, atenção, paciência, solidariedade e ensinamentos que me ofereceram durante a caminhada.

À Marília Gabriela Petry, pela generosidade e valiosa parceria.

À Julia Vieira Tocchetto de Oliveira, obrigada pelo companheirismo e amizade, além do precioso auxílio com a organização e escolha das imagens aqui reproduzidas.

Um agradecimento especial à Juliana Topanotti dos Santos de Mello, grande exemplo de pesquisadora e minha aliada durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho. Obrigada por compartilhar seu tempo, sua experiência e amizade.

Aos professores que deixaram marcas em minha trajetória: José Claudio Morelli Matos, Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, Mariléia Maria da Silva e Tânia Welter. Obrigada pelo exemplo de docência.

Agradeço à professora Maria Teresa Santos Cunha, por aceitar o convite para presidir esta banca, bem como às professoras Gladys Mary Ghizoni Teive, Clarícia Otto e Maria das Dores Daros, por aceitarem compor a banca examinadora dessa dissertação. Às professoras Gladys e Clarícia, agradeço também pelas sugestões, correções e críticas que aprimoraram esta pesquisa, na ocasião do Exame de Qualificação.

Finalmente, agradeço à minha família, tão pequena em número, tão grandiosa no amor. Pai (*in memoriam*), saudade que embala os meus dias, por me ensinar a ser forte e resiliente. Mãe, minha fortaleza, pelas orações e pela mão sempre estendida. Mana, minha primeira professora, por despertar meu interesse pela leitura e pelo estudo. Mano, por proporcionar os necessários momentos de descontração e alegria na companhia dos meus amados sobrinhos. Ao meu marido e melhor amigo, por todo o amor, pela força, por vibrar comigo a cada página escrita e por me deixar ver o brilho no seu olhar a cada conquista minha... que é nossa.

É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (António Nóvoa).

RESUMO

ROSA, Maristela da. **Rompendo Normas:** trajetória social e prática docente de Eglê Malheiros no Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis 1947/64). 2013. 160p. (Mestrado em Educação - Área: História e Historiografia da Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

Esta pesquisa realiza uma microanálise sócio-histórica que intenta compreender a trajetória social e a prática docente de Eglê Malheiros por meio, especialmente, de suas memórias. Questiona-se em que medida as escolhas e ações dessa mulher foram condicionadas por sua trajetória social marcada pelo ingresso em estabelecimentos de ensino renomados, alto nível de capital cultural acumulado e militância política. A opção metodológica pela história oral efetiva-se através de entrevistas semiestruturadas, nas quais a professora rememora a origem sociofamiliar, os percursos escolares, a carreira e a prática docente que desenvolveu no Colégio Estadual Dias Velho entre os anos de 1947 e 1964 em Florianópolis (SC). Para tanto, encontra-se respaldo teórico em Pierre Bourdieu, para operacionalizar os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural e social, ambos imprescindíveis na compreensão da concepção de trajetória social que configura a série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente durante sua vida. Militante comunista e modernista, Eglê Malheiros graduou-se em Direito, mas escolheu ser professora de História. Em suas memórias, afirma ter se apropriado do currículo prescrito para o ensino dessa disciplina de forma singular, optando por um viés teórico-metodológico crítico fundamentado no marxismo histórico dialético, enquanto o texto normativo prescrito pela legislação nacional tinha como marca o conservadorismo estadonovista que vigorava através da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Para compreender como a professora ressignificava o currículo posto, movimentam-se os conceitos de apropriação e currículo. O primeiro a partir de Roger Chartier, e o segundo de Tomaz

Tadeu da Silva e Thomas Popkewitz. A partir dessas referências, faz-se a análise do currículo prescrito para o ensino de História como um texto que foi lido, interpretado e ressignificado pela professora de forma *sui generis*. Por meio de alguns exemplos rememorados por Eglê Malheiros é possível perceber como ela traduzia em sala de aula sua opção teórico-metodológica marxista. Ao ensinar História do Brasil, ela questionava conteúdos apresentados nos livros didáticos oficiais e, inclusive, acrescentava reflexões que não faziam parte do currículo prescrito. Para ensinar sobre a formação econômica do Brasil, a professora incluía em suas aulas conceitos como o de Pacto Colonial. Inspirada em autores marxistas, principalmente em Caio Prado Junior, ela procurava fazer com que os alunos refletissem sobre a História de uma forma crítica, atentando para a condição de submissão que a colônia brasileira vivia em relação às suas metrópoles. Toma-se também como exemplo, a atuação de Calabar quando da invasão holandesa em Pernambuco. À época, ele era considerado pela historiografia brasileira como um traidor da pátria. Eglê Malheiros põe em dúvida essa “traição”, criando condições para a reflexão acerca do embate entre duas metrópoles (Portugal e Holanda), que tinham o interesse comum em explorar a colônia brasileira. Filha de um advogado e uma professora, ambos militantes políticos, Eglê Malheiros fez do magistério sua principal atividade, cuja prática docente cruzou a sua forma de ser com a de ensinar e desvendou, na sua forma de ensinar, a sua forma de ser.

Palavras-chave: Eglê Malheiros. Trajetória social. Ensino de História. Colégio Estadual Dias Velho.

ABSTRACT

ROSA, Maristela da. **Breaking Rules:** teaching practice and the social trajectory of Eglê Malheiros in the State College Dias Velho (Florianópolis 1947/64). 2013. 160p. (Master of Education - Area: History and Historiography of Education). University of the State of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2013.

This research proposes a socio-historical microanalysis which attempts to understand the social trajectory of social and educational practice of Eglê Malheiros through, especially her memoirs. It is questionable to what extent the choices and actions of this woman were conditioned by their social trajectory marked by the admission in renowned schools, high level of accumulated cultural capital and political activism. The methodology option for oral history is made through semi-structured interviews in which the teacher reminisces about her social family origin, the school courses, the career and about the teaching practice that she developed in the State College Dias Velho between the 1947th and 1964th years in Florianópolis (SC). Therefore, there is a theoretical support in Pierre Bourdieu, especially to operationalize the concepts of *habitus*, field, cultural and social capital, both essential to understand the concept of social trajectory that sets the number of positions occupied successively by the same agent during her life. Communist militant, modernist, Eglê Malheiros graduated in Laws, but she chose to be a History teacher. In her memoirs states to have appropriated the prescribed curriculum for the teaching of this subject in a unique way, by opting for a critical theoretical and methodological bias based on historical dialectical marxism, while the normative text prescribed by national legislation had as a mark the conservatism that New State prevailed through the Organic Law on Secondary Education. To understand how the teacher reframed the curriculum position, moves the concepts of appropriation and curriculum. The first one from Roger Chartier and the second one from Tomaz Tadeu da Silva and Thomas Popkewitz. From these references analyzes the prescribed curriculum for the teaching of History as a text that was read, interpreted and

reframed by a *sui generis* teacher. Through some recalled examples by Eglê Malheiros it can be seen how she translated in classroom her theoretical and methodological marxist option. In teaching the History of Brazil, she wondered the contents presented in officers textbooks and she even added reflections that were not part of the formal curriculum. To teach about the economical formation of Brazil, the teacher included in her classes concepts such as Colonial Pact. Inspired by marxist authors, mainly in Caio Prado Junior, she was intended to make students reflect on History of a critical way, noting the condition of submission that the brazilian colony lived in relation to their cities. Take also as an example, the performance of Calabar at the time of the dutch invasion in Pernambuco. At the time, he was considered by brazilian historiography as a traitor to the country. Eglê Malheiros doubts about "betrayal" creating conditions for reflection about the clash between two metropolises (Portugal and the Netherlands) which had a common interest in exploring the brazilian colony. Daughter of a lawyer and a teacher, both political activists, Eglê Malheiros did the magisterium her main activity and her teaching practice crossed her being with her way of teaching, and unveiled in her way of teaching, her way of being.

Keywords: Eglê Malheiros. Social trajectory. Teaching of History. State School Dias Velho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplos da Revista Sul.	70
Figura 2 - Ensaio teatral dos integrantes do então Círculo de Arte Moderna. A partir da esquerda: Aníbal Nunes Pires, Ody Fraga e Silva, Jason Cesar, Eglê Malheiros, Salim Miguel, Walmor Cardoso da Silva, Armando Carreirão e Archibaldo Cabral Neves.	72
Figura 3 - A equipe em ação durante as filmagens de “O preço da ilusão” (1957). A partir da esquerda: Murilo Pirajá Martins (o quarto), Salim Miguel (no centro e de paletó branco) e Armando Carreirão (óculos escuros).	73
Figura 4 - Visita dos modernistas catarinenses ao Rio de Janeiro. A partir da esquerda: Jorge Lacerda, Carlos Drummond de Andrade (terno branco), Pedro Taulois, Oswaldo Goeldi, Dante Ravaglio, Eglê Malheiros, Salim Miguel, Yedda Navarro, Ody Fraga e Silva e José Simeão Leal.	77
Figura 5 - Eglê Malheiros.	80
Figura 6 - Eglê Malheiros e o então namorado Salim Miguel em Ponta de Baixo - São José - SC- 1950.	82
Figura 7 - Eglê Malheiros e Salim Miguel.	83
Figura 8 - Salim Miguel e Eglê Malheiros - sem data.	84
Figura 9 - Livro Didático História do Brasil para a quarta série ginásial - Joaquim Silva (1958).	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ENTRE HERANÇAS E ESCOLHAS: TRAJETÓRIA SOCIAL DE EGLÊ MALHEIROS	43
2.1	ORIGEM SOCIOFAMILIAR: HERANÇAS	44
2.2	PERCURSOS ESCOLARES: RECONVERSÃO DE CAPITAL ECONÔMICO EM CAPITAL CULTURA	50
2.3	CARREIRA PROFISSIONAL: ESCOLHAS	64
3	ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: PRÁTICA DOCENTE DE EGLÊ MALHEIROS	85
3.1	REFORMAS EDUCACIONAIS: INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO SOCIAL	87
3.1.1	Reforma Francisco Campos e Ensino de História	88
3.1.2	Reforma Capanema e Ensino de História	92
3.1.3	Comissão Nacional do Livro Didático: para o controle do conteúdo pedagógico e ideológico	102
3.2	APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA A PARTIR DE LENTES MARXISTAS	109
3.2.1	Caio Prado Júnior: fonte de inspiração	1144
3.2.2	Política do Pacto Colonial	118
3.2.3	Caso Calabar	121
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	1333
	REFERÊNCIAS	1377
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	151
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM EGLÊ MALHEIROS EM 20 DE JULHO DE 2011	1533
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM EGLÊ MALHEIROS EM 21 DE NOVEMBRO DE 2011	1554
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO A EGLÊ MALHEIROS VIA E-MAIL NO MÊS DE OUTUBRO DE 2012	157

1 INTRODUÇÃO

Sempre soube o que queria ser quando crescesse e nunca tive qualquer dúvida. Minha brincadeira favorita quando criança revelava o desejo profissional que crescia dentro de mim. Aos dezoito anos de idade, passei no vestibular, escolhi o curso superior e, antes mesmo de concluí-lo, já estava exercendo o papel com o qual sempre sonhei: eu era professora. Atuei durante cinco anos na rede estadual de ensino, e, como professora de Sociologia, conheci os encantos e as mazelas do magistério. Talvez esse seja o principal motivo pelo qual a oportunidade de escrever sobre a trajetória social e a prática docente de uma mulher me soou tão fortemente tentadora, porém, não foi o único.

No ano de 2009, eu era aluna do Curso de Pedagogia da UDESC e ingressei, como voluntária, no grupo de pesquisa coordenado pelo professor Norberto Dallabrida, cujo projeto investigativo baseava-se nas “trajetórias sociais de egressos do curso secundário da década de 1950 na capital catarinense”. Entre esses egressos havia alguns ex-alunos de uma “tal” professora Eglê Malheiros, cuja simples menção do nome fazia brilhar os olhos do professor Norberto. Ele sempre mencionava a relevância da atuação dela nos campos literário, político e educacional de Florianópolis e dizia que um dia escreveria sobre aquela “mulher de vanguarda”.

No segundo semestre de 2010, como bolsista de Iniciação Científica, fui encorajada por meu orientador a ingressar no mestrado. Em 2011, já como aluna regular do Programa de Pós-Graduação da UDESC, tive minha primeira orientação, quando o professor Norberto e eu discutíamos sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido por mim. Estrategista, ele, por certo, já havia previsto o que viria a acontecer. Fui, então, presenteada por ele, ao receber a proposta de escrever minha dissertação sobre Eglê Malheiros, projeto idealizado pelo professor, e que aguardava “na fila” a chance de ser desenvolvido. Mal pude conter a emoção, pois entendi que era mais do que um presente: uma demonstração de confiança na minha capacidade de pesquisadora e, por

que não dizer, de escritora. Sem pensar muito, aceitei. E desde então, venho me dedicando a essa tarefa delicada, minuciosa, por vezes solitária, prazerosa e muito envolvente, cujo resultado apresenta-se a seguir.

Eglê da Costa Ávila Malheiros nasceu no final da década de 1920 e, portanto, viveu parte da infância e toda a adolescência no período histórico conhecido como Estado Novo (1937-1945), cuja ideologia traçava para a mulher brasileira um papel bastante específico, o de coadjuvante na cena histórica. Nas primeiras décadas do século XX - mesmo com as conquistas efetivadas: acesso (ainda que restrito) de mulheres ao ensino superior e a algumas profissões -, o sexo feminino ainda deveria preservar atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, reforçando, assim, no campo feminino, o ideal da mulher do lar, dona de casa, esteio da família e da nação (ALMEIDA, 1998; NAHES, 2007). Mulheres deveriam se voltar aos problemas domésticos, mantendo-se alienadas dos problemas políticos, econômicos e sociais, exercendo a função da mãe/esposa/educadora. Esse “projeto” de mulher foi aperfeiçoado por uma intensa campanha do Ministério da Educação e Saúde, órgão para o qual a figura feminina representava um dos principais aliados no seu ideal de educação. Como se pode notar na conferência proferida pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937:

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral política e econômica da nação, precisa **considerar diversamente o homem e a mulher**. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. **Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar.** A família

constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhes ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.123, grifo nosso).

Observa-se que o discurso de Capanema tinha a meta de disseminar a ideia de que o Estado Novo reservava para as mulheres um tratamento diferenciado, “especial”, pois protegeria a sua família e ainda lhe ofereceria uma educação “adequada” ao papel esperado para ela no ambiente familiar e afinado ao governo. No contexto da 2ª Guerra Mundial, mais uma vez as mulheres foram “alvo” das ações getulistas, inclusive muitas catarinenses foram convocadas pelo governo para atuarem como “guardiãs da brasilidade”, assumindo a missão patriótica de “abrasileirar” as crianças ensinando a língua nacional (FÁVERI, 2005).

Com o fim da ditadura varguista a pacata¹ cidade de Florianópolis, bem como todo o País, foi palco de uma movimentação que caracterizou o período então conhecido pela “redemocratização” (1945-1964), devido às grandes mudanças ocorridas nos campos político, econômico, social e cultural. Boa parte desse período foi marcada por um grande desenvolvimento econômico aliado ao processo de urbanização e à industrialização. Na década de 1950 (Anos

¹ Nas primeiras décadas do século XX, a capital catarinense era uma cidade pequena, portuária, territorialmente isolada e de fortes tradições, considerada tranquila. Na década de 1950, Florianópolis já não era mais isolada geograficamente, e com o movimento modernista, começou a abandonar “os ares de cidade pacata”.

Dourados), aumentou-se o poder de consumo das massas, a classe média ascendeu socialmente e estenderam-se as possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres. Papéis e lugares sociais femininos se ampliaram, sobretudo pelo aumento dos níveis de escolarização da mulher e sua participação no mercado de trabalho. Houve mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e também do papel das mulheres na nova sociedade que se constituía. Outras formas de ser mulher emergiram, mas ainda vigoravam fortemente as formas tradicionais marcadas pela ocupação doméstica e o cuidado com a família, além dos “instintos femininos” como maternidade, pureza e resignação. De acordo com Bassanezi (2004, p. 608-609), “na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação.” Algumas mulheres permanecem como “coadjuvantes” outras, entretanto, abriram o caminho para o reconhecimento da sua autonomia como seres humanos, cujos “questionamentos e contestações colocaram em perigo as normas de comportamento e contribuíram para a ampliação dos limites estabelecidos para o feminino.” (BASSANEZI, 2004, p. 622).

Ao ajustar o foco sobre uma mulher em especial, é possível vislumbrar que Eglê Malheiros trilhou uma trajetória social que a afastava do papel de coadjuvante. Mulher de vanguarda, ela foi protagonista de sua história e por vezes “atuou como personagem principal” nos campos em que marcou presença. Nascida numa família de origem social favorecida, ela teve acesso a instituições educativas de boa qualidade, estímulo à leitura por parte do avô materno e da mãe e acúmulo considerável de capital cultural. Foi militante comunista, atuando como membro do Partido Comunista Brasileiro e, no movimento modernista, ajudou a fundar e integrou o Círculo de Arte Moderna. No ano de 1947, era a única representante do gênero feminino da sua turma na Faculdade de Direito de Florianópolis. Nesse mesmo ano, escolheu ser professora de História no então Colégio Estadual Dias Velho². Em entrevistas afirma que, na sala de aula, optou pelo aporte

² Essa instituição escolar era conhecida como Instituto de Educação Dias Velho até oferecer o ensino secundário completo e receber a denominação “colégio” a partir da década de 1950. Como a maior parte do período recortado para esta

teórico-metodológico marxista na tentativa de conduzir os alunos a reflexões que extrapolassem o livro didático, definido por ela como uma lista descontextualizada de nomes e datas.

O objetivo geral da presente pesquisa é *compreender* a trajetória social e a prática docente dessa advogada que escolheu ser professora. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: *verificar* sua origem sociofamiliar; *mapear* os percursos escolares por ela empreendidos; *perceber* as escolhas realizadas no campo profissional; *conhecer* a legislação educacional prescrita para o ensino de História no contexto definido; *constatar* o(s) livro(s) didático(s) adotado(s); *apresentar* exemplos de como essa opção teórico-metodológica foi desenvolvida em sala de aula, na tentativa de *compreender* o que significou ensinar História a partir de lentes marxistas.

A atuação de Eglê Malheiros como escritora foi objeto de pesquisa de uma dissertação de mestrado (ZIMMERMANN, 1996), estudo restrito ao campo literário. Neste trabalho, pretende-se focalizar sua atuação no campo educacional, uma tentativa de perceber em que medida suas escolhas e ações foram condicionadas por sua trajetória social marcada pelo ingresso em instituições educativas renomadas, pelo alto nível de capital cultural acumulado e também pela militância política. A partir deste estudo acerca da atuação de uma mulher militante comunista e professora, intenta-se contribuir para a intensificação das análises microsociológicas no campo catarinense de pesquisa, visto que a história das mulheres “enquanto profissionais do ensino, têm sido constantemente relegadas ao esquecimento.” (ALMEIDA, 1998, p. 25).

Pensar esse caso particular, na sua complexidade, como um problema sócio-histórico, implica reduzir a escala de análise e microscopicamente priorizar o sujeito. Essa “abordagem micro” realizada através de uma operação “que tenta capturar o mais

análise refere-se ao período em que o nível de ensino supracitado é oferecido neste estabelecimento, utiliza-se, durante o texto, a denominação “Colégio Estadual Dias Velho”.

minuciosamente possível os traços mais distintivos de uma trajetória” (ESPADA LIMA, 2006, p. 146), emerge no contexto das décadas finais do século XX. Na época, no Brasil, o campo da História alarga suas fronteiras, volta-se para diferentes objetos de estudo, indica “novos” sujeitos históricos e reinventa fontes e técnicas para realizar a atividade investigativa.

À luz de concepções teóricas que interligam várias áreas, origina-se um novo padrão de produção historiográfica no qual, o subcampo da História da Educação, envolvido pelas abordagens historiográficas da História Cultural e da Micro-história, inspiradas no movimento que se convencionou chamar de “Nova História”, direciona as lentes do pesquisador para as microanálises. Segundo Revel (1998, p. 20), o recurso micro analítico deve ser entendido como “a expressão de um distanciamento do modelo comumente aceito, o de uma história social que desde a origem se inscreveu, explícita, ou (cada vez mais) implicitamente, num espaço ‘macro’.”

Espada Lima (2006, p. 369) afirma que “a redução de escala, enquanto construção experimental do objeto de investigação poderia fazer ver relações e sentidos que permaneceriam ocultos sob o olhar homogeneizador da ‘macro-história’.” Tal recurso possibilita tanto a revisão crítica dos procedimentos e instrumentos da análise sócio-histórica quanto a ruptura com hábitos adquiridos, ao passar de uma abordagem macro para uma abordagem micro analítica voltada para as singularidades e para o sujeito percebido nas suas relações com o outro. Nesse sentido, a “abordagem microscópica” propõe-se a enriquecer a análise social, tornando suas variáveis mais numerosas, complexas e mais móveis, focando em temas deixados à margem, quer pela história convencional apegada aos grandes personagens e eventos, ou pela história social dedicada às estruturas socioeconômicas das grandes totalidades (VAINFAS, 2002, p. 105).

Sem deixar de considerar as estruturas estabelecidas pela História Geral, essa abordagem tem como foco objetos específicos, a partir dos quais o pesquisador desenvolve uma delimitação temática extremamente exclusiva em questão de tempo e espaço. Pesavento (2005, p. 72) afirma que tal aproximação “realiza uma redução da escala de análise, seguida da exploração intensiva de um objeto de talhe limitado.” De acordo com Chartier (1994, p. 102), os objetos de investigação de interesse dos historiadores não seriam mais somente os

mecanismos e as estruturas “que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos”.

A emergência da abordagem microscópica no campo da pesquisa histórica vem acompanhada da ênfase no uso da análise qualitativa e das entrevistas, que para esse tipo de atividade investigativa são consideradas relevantes recursos de análise. Esse movimento ultrapassa o estágio apontado por Ferreira e Amado (2006) para quem, entre as décadas 60 e 70 do século XX, o campo da historiografia (em caráter mundial) esteve imerso na valorização de análises estruturais e dos processos de longa duração, desvalorizando os estudos dos protagonistas individuais e dos fatos históricos singulares. No contexto supracitado, o processo investigativo pautava-se no uso de fontes seriais e técnicas quantitativas, condenando a subjetividade da abordagem qualitativa, dos relatos, das biografias e dos testemunhos orais, justamente o que fundamentará este estudo, que, à luz da perspectiva microssociológica, tem por objetivo compreender a trajetória social e a prática docente da professora Eglê Malheiros, a partir das memórias compartilhadas nas entrevistas concedidas.

Em algumas dessas entrevistas, a professora afirma ter calcado sua prática docente na perspectiva teórico-metodológica marxista, e, por essa razão, se diferenciava dos demais professores, ensinando História para além do livro didático. Para Reznik (1992), os livros didáticos consistem não apenas em instrumentos de apoio, mas, são responsáveis por instrumentalizar e imprimir direção às aulas. Eglê Malheiros conta que procurava desenvolver a capacidade crítica dos alunos, a partir da análise do conteúdo de textos e mapas, das relações, das reflexões e do apoio teórico, sobretudo, em autores que objetivavam criar condições para que os alunos extrapolassem o livro didático que ela define como “uma lista de datas e nomes sem contexto.” (MALHEIROS, 2008, p. 03).

Esta pesquisa, de cunho sócio-histórico, fundamenta-se, basicamente, nas concepções de trajetória social, currículo e apropriação. A trajetória social de Eglê Malheiros será compreendida

através da descrição e análise dos seguintes indicadores: *origem sociofamiliar*, buscando compreender o histórico socioeconômico e cultural da família, suas condições e disposições econômicas; *os percursos escolares* empreendidos por ela visando traçá-los a partir da pré-escola até a pós-graduação, levando em consideração as instituições de ensino frequentadas, os cursos escolhidos, enfim, as formas de investimento educacional etc.; e, por fim, a *carreira profissional* desenvolvida, verificando as escolhas realizadas.

Pretende-se, assim, reconstituir a teia de relações tecida por Eglê Malheiros, as posições ocupadas e os capitais necessários para tal ocupação. De acordo com Lahire (2008, p. 42), a partir desta reconstituição é possível pensar sociohistoricamente um caso particular “em sua ordem de complexidade específica.” Montagner (2007, p. 254) afirma que para Bourdieu, “uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo.” Essa objetivação resulta em uma trajetória que descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo agente dentro de um espaço em permanente mudança. A trajetória social é o movimento dentro de um campo definido estruturalmente, e nesse movimento exprimem-se as disposições do *habitus* constituído. Essas disposições são definidas por Teive (2008, p. 25) como a maneira das pessoas olharem e agirem no mundo, as quais “advêm de estilos de raciocínio historicamente formados, de ‘esquemas de percepção incorporados’.” Tal afirmação encontra respaldo teórico em Bourdieu (1983, p. 61), pois para ele a concepção de *habitus* pode ser compreendida como um conjunto de

Sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (grifos do autor).

A concepção de *habitus* é imprescindível para o entendimento da trajetória social de um indivíduo, pois sua existência é definida pelo *habitus*, isto é, pelo conjunto de posições ligado às disposições pessoais historicamente construídas (BOURDIEU, 2006). Essas disposições que fazem o agente ser capaz de agir e se posicionar no campo social, indicando um sistema de esquemas de percepção, valores, juízos, apreciação e de ação incorporado pelas experiências e que faz parte de uma estrutura. Para Bourdieu (2001, p. 61), o *habitus* “indica a disposição incorporada, quase postural”. Teive (2008, p. 30) complementa afirmando que as ações pedagógicas recebidas pelo indivíduo, desde os seus primeiros anos de vida, constituem um “‘hábito primário’, o qual comandará o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por diferentes agências de socialização, especialmente pela instituição escolar.” Nesse sentido, para compreender o *habitus* no indivíduo socialmente construído, é necessário perceber sua constituição desde a origem, a família, seus pares, os percursos escolares, as convivências e associações, suas escolhas e expectativas, enfim, sua trajetória social ou ocupação em diversas posições dentro dos campos em que atuou.

Segundo Bourdieu (2003a, p. 206), “campo” é “um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições em competição em torno de uma parada em jogo idêntica.” Dito de outra forma, o campo indica uma rede, uma estrutura, um espaço em disputa no qual cada agente “joga” em busca do acúmulo de certos capitais, sejam eles econômico, cultural, social, simbólico, entre outros. A posição no campo a ser ocupada por determinado agente/jogador depende diretamente da quantidade e da qualidade dos capitais por ele acumulados, sendo que essa posição determinará suas ações a serem forçadas pelo *habitus* constituído. Assim, a estrutura de um campo depende da concentração de capitais em cada um dos agentes envolvidos.

O espaço social é constituído por campos (político, cultural, científico, educacional, etc.), e neles ocorrem as relações entre os indivíduos e os grupos sociais, com uma dinâmica que estabelece leis e

lógicas próprias. No interior de cada campo, revela-se a disputa entre os representantes da “autoridade” - que detêm maior acúmulo de capital e lutam para conservá-lo - e os denominados por Bourdieu (2003a) de “recém-chegados” ou “pretendentes” (que almejam o acúmulo do principal capital daquele campo específico), dando origem então ao jogo. Considera-se fundamental a concepção de campo para a compreensão da trajetória social da personagem deste estudo, no sentido de que é concebido como o espaço onde foram desenhadas e definidas suas práticas e escolhas. Ressalta-se a importância de verificar a atuação da professora Eglê Malheiros, de forma a transitar em diversos campos, como o político, o literário e o educacional.

Para compreender como se delineou a trajetória social de Eglê Malheiros, é importante também entender a concepção “polimorfa” de capital, cunhada por Bourdieu (2008). Esse autor, ao analisar trajetórias socioprofissionais de diferentes grupos sociais, além de considerar a origem social e o capital econômico, criou os conceitos de capital cultural, em três estados (incorporado, objetivado e institucionalizado) e o de capital social.

No *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2003c, p. 74, grifos do autor).

De acordo com Bourdieu (2003c, p. 74), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus.”, ou seja, um conjunto de

comportamentos, conhecimentos e certificados adquiridos durante toda a vida³.

Bourdieu (2003b, p. 65) compreende o capital social como uma rede durável de relações que exige um “trabalho de instauração e manutenção”; despende tempo, esforços e recursos financeiros, mas, proporciona lucros materiais e simbólicos:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2003c, p.67, grifos do autor).

As concepções de *habitus*, campo, capital cultural e capital social auxiliam na compreensão da trajetória social como o conjunto composto por origem sociofamiliar, percursos escolares e carreira profissional, que configuram a série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente em um espaço/campo móvel, sujeito a incessantes transformações (BOURDIEU, 2006). Através da perspectiva bourdieusiana, pretende-se perceber o quanto e como a origem social, a constituição de um *habitus* específico e o acúmulo de capital cultural e social, condicionou de forma significativa as posições de Eglê Malheiros dentro dos campos em que atuou.

³ A noção de capital cultural incorporado se aproxima e serve para compreender a noção de *habitus* já citada.

Outra concepção-chave elencada para esta pesquisa diz respeito ao currículo. Silva (2002; 2009), afirma que todo currículo carrega em si uma dimensão de subjetivação e de sujeito, almejando forjar a identidade, a subjetividade de um indivíduo. É um recorte premeditado, intencional que tem como objetivo maior a formação/produção de sujeitos que atendam à determinada demanda social, política e ideológica. Para Popkewitz (1994, p. 174) o currículo é um conhecimento historicamente formado sobre o modo como os indivíduos tornam o mundo inteligível, ou seja, “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação - a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”. Então,

O currículo é 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. (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

O processo de escolarização atua como regulador do conhecimento do mundo e do “eu” através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular. Nesse sentido, nas instituições escolares, o currículo prescrito é um texto normativo que tem como objetivo listar os saberes a serem ensinados e as condutas a serem interiorizadas, com a intencionalidade de regular as visões de mundo, comportamentos e atitudes, forjando subjetividades e identificações. O currículo constitui um conjunto de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões pelos quais se constroem a razão e a individualidade. Essa coleção reverbera a realidade de determinado contexto histórico, econômico, político, social e cultural, sancionando a forma pela qual “um” conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas instituições educativas (POPKEWITZ, 1994).

A partir das memórias de Eglê Malheiros, considera-se o currículo prescrito para o ensino de História no Colégio Estadual Dias Velho um texto que foi lido, interpretado e apropriado de forma *sui generis* pela professora agente principal neste estudo. Ela atuou como professora de História do Colégio Estadual Dias Velho, que entre os

anos de 1947 e 1964 foi a principal instituição pública, mista e gratuita da capital catarinense, constituída por um corpo docente de professores com diversos posicionamentos políticos, ideológicos e culturais.

Eglê Malheiros foi uma professora “leiga”; em 1947, ao prestar o concurso público para atuar como professora, também era aluna regular da Faculdade de Direito de Florianópolis. Segundo Pinto (2008), a primeira parte da década de 1950 é marcada pelas ações getulistas com uma ideologia desenvolvimentista, ou seja, o objetivo central do governo federal era acelerar o desenvolvimento industrial. Para tanto, intensificaram-se os estudos e debates sobre os problemas econômicos do País e foram criados alguns órgãos que deveriam auxiliar nesse objetivo, entre eles a Petrobrás e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. As mudanças estruturais de industrialização, urbanização e expansão do setor terciário afetaram os campos econômico, político, cultural e educacional.

Nesse período, as escolas secundárias passaram a ser procuradas por todos que desejavam ascensão social, e o governo deparou-se com um quadro de insuficiência de professores habilitados para atuarem nesse nível de ensino (PINTO, 2008). Dessa forma, precisou tomar uma medida que garantisse a habilitação de professores para lecionar nos estabelecimentos desse nível de ensino em que não houvesse docentes graduados nas respectivas áreas. Tal quadro de escassez de profissionais especializados originou “a necessidade imperiosa de prover o ensino secundário de um magistério de emergência, que passou a ser recrutado por meio de exame de suficiência, instituído pelo Decreto-Lei nº. 8.777 de 22 de janeiro de 1946.” (PINTO, 2008, p. 152).

Os professores “leigos” (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros, padres, normalistas, etc.) foram recrutados para dar conta da expansão nacional do ensino secundário, amparados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada pelo então presidente Getúlio Vargas por meio do Decreto nº. 34.638 de 17 de novembro de 1953 (PINTO, 2008). A campanha promovia cursos de orientação para tais docentes, e entre as ações da CADES, Pinto

(2008) destaca as atividades de orientação educacional, produção bibliográfica e os cursos de orientação para os exames de suficiência. Os cursos oferecidos por esta campanha tinham como objetivo regularizar a situação dos professores “leigos”. De acordo com Januário Serpa (ex-colega de trabalho de Eglê Malheiros e também professor “leigo”), o curso oferecido pela CADES durava um mês e era ministrado por professores vindos de São Paulo e Rio de Janeiro: “os professores vinham durante um mês e ministravam um curso intensivo. Aulas de manhã e pela tarde. Ao final eram realizadas uma prova escrita e uma prova didática.” (SERPA, 2011, p. 02).

Em 1949, essa instituição de ensino passa a oferecer o ciclo colegial e, então, recebe a denominação de “Colégio Estadual” (antes era conhecido como Instituto de Educação Dias Velho, por isso em alguns momentos, a entrevistada se refere ao seu local de trabalho simplesmente como “Instituto”). Conforme prescreviam as Leis Orgânicas do Ensino, somente os estabelecimentos educacionais que oferecessem os dois ciclos (ginásial e colegial) poderiam ser denominados “colégios”. A legislação em vigor organizava o curso secundário da seguinte forma: ginásial - primeiro ciclo com duração de quatro anos e colegial - segundo ciclo com duração de três anos (PILETTI, 1987). Em 1950, essa instituição já proporcionava o ensino secundário completo, cujo público era composto, principalmente, por adolescentes que não queriam ou não podiam pagar pelo nível de escolarização oferecido pelos colégios privados e/ou desejavam ter educação pública e laica. Como parte integrante do sistema público de ensino, o educandário selecionava seus professores através de concursos públicos, característica que contribuiu para a constituição de um corpo docente diversificado, o que “não garantia a homogeneidade pedagógica e política do seu corpo docente”, e resultou em apropriações diversificadas dos textos normativos (DALLABRIDA, 2009a, p. 11). O corpo docente era composto por pessoas de diferentes credos e partidários políticos como católicos, espíritas, conservadores e comunistas, neste último grupo destaca-se a professora Eglê Malheiros.

Nesse educandário, o ensino de História era obrigatório no nível secundário, integrando tanto o currículo do curso clássico quanto do científico. Os conteúdos e métodos selecionados, ainda que com certa variação, não deixavam de “estar a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais.” (BITTENCOURT,

2004, p. 76). No tocante ao currículo prescrito nacionalmente, durante a maior parte do período delimitado para este estudo (1942 a 61), entre a Reforma Capanema e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigorou a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), promulgada pelo ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, através do Decreto-Lei nº. 4.244, em 9 de abril de 1942. Esse estabelecimento de ensino era, portanto, normatizado pela legislação supracitada cujos artigos 22 e 23 prescreviam:

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na **educação moral e cívica** de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: **o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade**. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira **que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras**, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Em síntese, essa legislação (elaborada de acordo com os interesses “getulistas” e, portanto, sob a égide da centralização administrativa do governo federal e do projeto político do Estado Novo) prescrevia para o ensino secundário os seguintes objetivos: trabalhar para a formação integral dos adolescentes, elevar o espírito humanístico e patriótico dos alunos e prepará-los com uma educação geral que possibilitasse a continuação dos estudos, ou seja, o ingresso no nível

superior. De acordo com Reznik (1992, p. 79-82), entre os anos de 1931 e 1945, “o ensino da História atenderia a uma causa eminentemente cívica. Através do conhecimento do passado, os indivíduos criam e reafirmam seu apego à nacionalidade, à Pátria.” Em relação à disciplina de História do Brasil o autor afirma que “o estudo aplicado dessa disciplina possibilitaria cimentar a unidade cultural da população brasileira”, forjando uma consciência patriótica nas mentes da juventude, resguardando assim, a unidade cultural e territorial do povo brasileiro.

Tais prescrições reverberam o contexto sociopolítico do período do Estado Novo, quando o Presidente Getúlio Vargas tinha como uma das principais metas do governo a nacionalização brasileira. Assim, às instituições de ensino secundário, delegava-se a responsabilidade de oferecer um ensino que formasse adolescentes capazes de conduzir a sociedade, ou seja, as chamadas “individualidades condutoras” (BRASIL, 1942). Os conteúdos eram prescritos então, com o intuito de uma formação moral baseada no ideário de civilização e no patriotismo estadonovista, cujos valores eram disseminados como universais. A professora Eglê Malheiros afirma ter se apropriado dessas prescrições de forma diferenciada daquilo que se esperava do corpo docente, numa perspectiva teórico-metodológica “não tradicional” assim explicada por ela:

A primeira coisa que eu procurava fazer é que eles encarassem a história como uma forma de conhecimento, de compreensão da sociedade e uma forma prospectiva, quer dizer perspectivas para o futuro. Uma boa parte de professores de história se limitava a adotar um livro. Adotava o livro e mandavam os alunos **decorar** tais trechos. **Outros como eu, se propunham analisar o que estava escrito, fazer crítica, fazer ligação de causa e efeito. Era comum pedirem para as crianças decorar quais tinham sido os governadores gerais, com a data exata, e não se falava de latifúndio, de monocultura, de Pacto Colonial, eu já abordava esses tópicos, me baseava muito no Caio Prado Júnior.** (MALHEIROS, 2008, p. 3, grifo nosso).

Para compreender a prática docente da professora Eglê Malheiros, é necessária a reflexão acerca da concepção de apropriação. Compreendido na perspectiva de Chartier (1990a, p. 22), esse conceito “põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras”, sendo, portanto, considerado como a possibilidade de formas diferenciadas de interpretação e representação. Nesse sentido, um texto é compreendido como um bem cultural, uma produção de representações sociais e culturais. Dessa forma, um mesmo texto aplica-se à situação do leitor e é recebido à maneira do receptor, ou seja, pode ser lido, interpretado, ressignificado e apropriado de diferentes formas por diversos leitores em variados contextos e lugares.

Por meio da prática de apropriação se dá a “operação de sentido” por parte do leitor; então, o texto é ressignificado. Como bens culturais, os textos são sempre produzidos de acordo com ordens, regras, convenções e hierarquias específicas; portanto, o ato da criação inscreve-se numa relação de dependência em face de regras, poderes e códigos de inteligibilidade. Contudo, o texto escapa a tais dependências, justamente pelas diferenças de apropriação, pois ela é socialmente determinada de maneira singular, segundo costumes, classes e inquietações que também serão dependentes de princípios de organização e diferenciação socialmente compartilhados ou das representações coletivas. Segundo Chartier (1990b, p. 121), “face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação.”

Nas instituições escolares, os textos normativos que prescrevem conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, são apropriados de forma diferenciada pelos professores e alunos. Com o objetivo de compreender a apropriação feita pela professora Eglê Malheiros do currículo prescrito para o ensino de História no Colégio Estadual Dias Velho, é necessário atentar-se para os saberes e as normas instituídas, comuns a todas as escolas. Além disso, importa perceber como tais prescrições foram (ou não) efetivadas no cotidiano das atividades em sala de aula dessa professora específica. Considera-se a apropriação como prática criadora, como atividade produtora de

sentidos singulares e de significações que não se reduzem apenas às intenções dos autores dos textos (CHARTIER, 1990a).

Para Chartier (1990a, p. 17), o principal objeto da História Cultural é “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” Essa construção é permeada por individualidades organizadas em diferentes grupos que nessa dinâmica de ida e vinda da realidade micro para a realidade macro e vice-versa, constituem, pensam e lêem as realidades sociais. As representações acerca da realidade social, os usos dos textos, as escolhas e as omissões seguem um objetivo e em nenhum momento devem ser vistos como imparciais, pois, as percepções do social não são discursos neutros. Costumam produzir estratégias e práticas específicas com a tendência de impor uma autoridade, legitimar um projeto reformador ou justificar, para os sujeitos, as suas escolhas e condutas. Partindo da premissa de que os textos, como bens culturais, são produzidos de acordo com regras, poderes e hierarquias específicas - mas que ainda assim, escapam dessas dependências justamente pelas práticas diferenciadas de apropriação - propõe-se a compreensão de como Eglê Malheiros apropriou-se do texto que normatizava o ensino de História durante o período em que atuou no magistério.

Através das suas memórias, é possível perceber que a apropriação de Eglê Malheiros, na sua prática docente, adiantava reflexões acerca do polêmico “método tradicional”, as quais se fortaleceriam no fim dos anos 60 do século XX. A partir desse contexto, “a ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos” e fizeram-se presentes as inovações nas técnicas educacionais e consequente transformação metodológica (BITTENCOURT, 2004, p. 225). Interpretando suas memórias, pode-se conjecturar que, anos antes, a professora Eglê Malheiros mantinha-se distante do ensino caracterizado pela hierarquia de saberes e a relação autoritária entre professor e aluno e o livro didático como a principal fonte de conteúdo e método. A disciplina lecionada por ela era prescrita pelo currículo posto, entretanto, a escolha teórico-metodológica que pautava sua prática, era singular, fundamentada na perspectiva marxista. Coloca-se como essencial para o desenvolvimento dessa análise a compreensão do que significa pautar ações pedagógicas na referida opção metodológica.

O “repertório” de Karl Marx não se ateve às teorias sobre a educação e elaborações de princípios metodológicos e ou diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem, pois sua principal ocupação foi o estudo das relações socioeconômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. No entanto, a questão educacional encontra-se inevitavelmente enredada no seu modo de compreender a sociedade, já que é impossível “pensar a relação indivíduo-sociedade separadamente das condições materiais em que essa relação se apóia”, não havendo possibilidade de estudar a sociedade e sua produção de forma isolada (FERREIRA, 2003, p. 60). Nesse sentido, o ensino de História sob o viés marxista intenta criar condições para que o aluno compreenda, criticamente, a estrutura socioeconômica que fundamenta o mundo do trabalho, o qual está estreitamente ligado ao processo de produção da sua própria existência e o campo das suas relações. Eglê Malheiros procurava ampliar as discussões em sala de aula, demonstrando a influência das relações sociais, econômicas e políticas nos contextos históricos:

Usava muitos mapas para eles se situarem, e aí então aconteciam coisas curiosas. Por exemplo, nós estudamos a invasão holandesa em Pernambuco. Eu perguntei a eles se o Calabar agisse hoje [final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950] seria considerado da mesma maneira. Porque no caso tínhamos duas potências colonizadoras: por causa disso eu tive um processo dentro da Secretaria de Educação, porque segundo a denúncia eu tinha exaltado um traidor. **Eu queria que os alunos pensassem**, o Brasil independente era uma coisa, o Brasil colônia, outra. (MALHEIROS, 2008, p. 3, grifo nosso).

Ao se compreenderem como seres em construção, como processos sócio-históricos, os alunos ultrapassariam a História dos fatos, das datas e dos grandes heróis. Nas palavras da professora colaboradora

deste estudo, a perspectiva marxista cria condições para o desenvolvimento do espírito crítico. Ao transgredir a educação “tradicional” e defender uma educação para a autonomia, ela afirma que ensinava História fundamentando-se no diálogo e na construção de uma postura ativa, na tentativa de formar sujeitos históricos politizados dentro de uma análise crítica da sociedade. No capítulo que versa sobre a prática docente, serão apresentados alguns exemplos de como a perspectiva marxista era desenvolvida em sala de aula.

Em função dos primeiros anos em que Eglê Malheiros atuou no Colégio Estadual Dias Velho, o período de análise delimitado para este estudo compreende o contexto entre os anos de 1947 e 1964. Na data inicial, ela ingressou na escola mediante concurso público e, em 1964, suas atividades consideradas subversivas fizeram-na ser “posta em disponibilidade”; passou cinquenta dias em prisão domiciliar voltando a lecionar somente em 1979 depois da anistia política (ZIMMERMANN, 1996). Durante o período em que exercia a função de professora de História, Eglê Malheiros afirma ter sofrido alguns processos administrativos e sua postura político-ideológica pode ser percebida inclusive pelo fato de ter sido uma das fundadoras do Círculo de Arte Moderna⁴, também conhecido como Grupo Sul. Constituído por jovens, o grupo promovia atividades culturais, encenando peças de teatro, produzindo exposições de arte, publicando revistas e livros, etc.

Junkes (1982, p. 25) expressa os objetivos do Grupo Sul: renovar e inovar, dentro dos moldes do que já existia, lutando por posições estético-literárias inspiradas pelo Modernismo, apesar de que “não era [um] movimento estritamente literário, pois objetivava a divulgação da Arte Moderna em suas diversas formas: literatura, teatro, música, cinema, artes plásticas, etc.” Em oposição ao “ambiente cultural acomodado”, à cultura oficial e elitista que primava pela perfeição formal e o purismo linguístico, por vezes, se afastando da realidade cotidiana, os audaciosos jovens assumiram posturas francamente contestatórias, desafiando, inclusive, os tradicionais intelectuais acadêmicos. É importante lembrar que esse contexto é permeado pelo

⁴ No próximo capítulo tratar-se-á de forma mais detalhada sobre a atuação de Eglê Malheiros no Grupo Sul. Neste momento, objetiva-se apenas uma explanação geral dos objetivos e realizações de tal movimento cultural.

fim da ditadura varguista que cerceava qualquer atividade livre no Brasil. Assim, esses jovens de Florianópolis, representantes da sua geração, inserem-se na problemática do seu tempo e “movimentam” a pacata capital catarinense, “as propostas modernistas do Grupo SUL vão sacudir este marasmo intelectual.” (SABINO, 1981, p. 128).

O grupo se reunia com frequência; sem sede própria, as reuniões ocorriam em cafés e bares, e o ponto de encontro mais tradicional passou a ser o antigo “Café Rio Branco”, situado à Rua Felipe Schmidt no centro da capital catarinense. Ao cair da tarde, encontravam-se para discutir ideias e ouvir músicas; começaram discutindo literatura, teatro e cinema e logo sentiram a necessidade de escrever e publicar. Parte do grupo dedicava-se ao jornalzinho (datilografado) de nome *Cicuta*, definido por Junkes (1982, p. 22) como um “boletim de tonalidade agudamente satírica, feito por jovens irreverentes que nele inseriam a crítica mais mordaz, com forte tendência social e anticlerical.” De acordo com Salim Miguel - marido de Eglê - (em entrevista a BRUCHARD, 2002, p. 19) o jornal *Cicuta* tinha quatro páginas escritas por quatro rapazes do grupo. No rodapé das páginas datilografadas havia a seguinte inscrição “Por favor, não faça com este jornal o que se faz com os demais.”

Esse movimento artístico, segundo Zimmermann (1996), nasceu de uma página publicada nos dois últimos números do jornal *Folha da Juventude*, dirigido por Aníbal Nunes Pires. Esse jornal era um órgão da “Associação da Juventude Catarinense” e nele o Grupo Sul dispunha de um espaço para publicação. Entretanto, com o seu fim, era preciso um novo veículo para publicar as ideologias modernistas do grupo (SABINO, 1981). Com a projeção do grupo no ambiente cultural e o crescente no número de adesões, os jornais já não eram suficientes para “contentar” seus idealizadores, que decidem criar uma revista, cujo custo foi possível através dos lucros recebidos com as peças teatrais.

Surge então a *Revista Sul*. Segundo Dallabrida (2011a, p. 7), o Colégio Estadual Dias Velho, em 1948, foi sede da primeira exposição de arte contemporânea na cidade “a qual contou com telas de Portinari e foi promovida pelo Grupo SUL, que no início daquele ano havia

lançado o primeiro número da sua revista.” Sobre o nome da revista - que durante dez anos, editou trinta exemplares - em entrevista a Bruchard (2002, p. 26), Salim Miguel afirma

Foram uns dois, três meses, até nos decidirmos pelo título: *Sul - Revista do Círculo de Arte Moderna*, como consta nos trinta números da Revista, embora uns três, quatro anos depois ninguém mais falasse em *Círculo de Arte Moderna* - era *Grupo Sul*, que é como ficou conhecido. (grifo do autor).

A revista publicou seu trigésimo e último número, e o Círculo de Arte Moderna deixou de existir. Devido às dificuldades financeiras, que aumentavam com o passar do tempo, a incompreensão por parte dos setores tradicionalistas do campo cultural e também porque “a vitalidade e o arroubo jovem do grupo já não eram os mesmos da fase inicial, verificava-se certa acomodação na sua criatividade e seus membros começavam a desagregar-se internamente.” (JUNKES, 1982, p. 26).

Com a intenção, já expressa, de compreender como a origem sociofamiliar, a constituição de um *habitus* específico e o acúmulo de capital cultural e social condicionaram a trajetória social de Eglê Malheiros, de forma a definir sua atuação, em especial, no campo educacional, a metodologia adotada para este estudo leva em conta a pesquisa de algumas fontes, dentre as quais destacam-se livros e artigos que versam sobre a temática: “trajetória social” e também sobre o ensino de História e as instituições educativas frequentadas por Eglê Malheiros; e, as prescrições curriculares para o ensino de História, vigentes no período recortado para esta análise além das entrevistas e o questionário respondido por Malheiros.

A presente pesquisa prioriza a história oral como recurso metodológico de investigação, por meio de entrevistas semiestruturadas⁵. A história oral é compreendida como uma

⁵ Dentro dos padrões do Comitê de Ética estas entrevistas ocorreram mediante termo de consentimento dos entrevistados, e depois de gravadas e transcritas foram assinadas e autorizadas pelos depoentes.

metodologia que pressupõe a produção de uma fonte oral específica, a qual resultará de um minucioso processo de elaboração e pesquisa. Essa metodologia utiliza-se, especialmente, da técnica de gravação de entrevistas com indivíduos que possam lembrar fatos, conjunturas, instituições, estruturas sociais ou outros aspectos da história contemporânea. Em função das suas hipóteses e das informações julgadas necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, o pesquisador aplica esse recurso, e o resultado se apresenta na forma de narrativa ou “fonte oral” (FERREIRA, 1998; VOLDMAN, 2006). Vale ressaltar a importância de considerar que a história oral, bem como toda a atividade de pensamento, opera por descontinuidades, ou seja, o indivíduo seleciona os acontecimentos e os contextos para explicar o que se passou. Esse recurso metodológico privilegia o lado subjetivo do ser humano, o qual se revela no desejo de contar sobre a sua vida, lembrar o passado, como se, nesse procedimento, o tempo passado pudesse estar presente. Como explica Verena (2004a), exatamente como nos filmes, a entrevista vai revelar “pedaços do passado”, entrelaçados em um determinado sentido no momento em que são contados e em que se pergunta a respeito. Através desses pedaços tem-se a sensação de que o passado está presente.

Nesse tipo de metodologia, a pesquisa e a documentação estão integradas de maneira especial, pois é pesquisando em arquivos já existentes sobre o objeto e com base em um projeto que se produzem as entrevistas, que se transformarão em *documentos* incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas. Nesse sentido, a relação entre história oral e arquivos é bidirecional, já que o material para pesquisa e realização de entrevistas vem das fontes já existentes. As novas fontes resultantes das entrevistas tornam-se novos documentos, enriquecendo e, por vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu no início do processo investigativo. A entrevista constitui-se o cerne do trabalho com a história oral, e, portanto, tem valor de documento cuja interpretação tem a função de descobrir “o que” ela documenta (VERENA, 2004b).

Voldman (2006) atenta para o fato de que, ao realizar a entrevista, o pesquisador deve servir-se das contribuições da Sociologia

na condução e formulação das pesquisas e também da Psicologia, no sentido de perceber que o lapso, o não-dito, a hesitação, a repetição desnecessária, o silêncio, a divagação, a associação (e acrescentam-se aqui: os gestos, o brilho no olhar e as lágrimas) são elementos integrantes e estruturantes do discurso e do relato. Verifica-se que a escolha metodológica pela história oral requer uma preparação diferenciada para o pesquisador, que o transforme em interlocutor à altura do entrevistado, para que possa entender suas expressões de vida e acompanhar seus relatos. Uma postura específica descrita por Verena (2004a, p. 18-19) da seguinte forma:

A postura envolvida com a história oral é genuinamente hermenêutica: o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo *compreender* as expressões de sua vivência. Saber compreender significa realizar um verdadeiro trabalho de hermenêuta, de interpretação. (grifo nosso).

O recurso da história oral tem como especificidade trazer muito mais *significados* do que *eventos*, pois o elemento mais precioso “que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor” (PORTELLI, 1997b, p. 31). Portanto, para acompanhar os relatos, torna-se imprescindível ao entrevistador levar em conta, além da interação social e pessoal, a interação da narrativa, da subjetividade e da imaginação. Isso porque cada indivíduo é “um amálgama de grande número de histórias *em potencial*”, que, ao rememorar e relatar os fatos passados, tende a representar a realidade como uma “colcha de retalhos”. Os pedaços do passado, ainda que diferentes entre si, geralmente vão formando um todo coerente como um mosaico (PORTELLI, 1997a), ou um “teatro da memória” como afirma Perrot (1989, p. 15).

Em síntese, toma-se a história oral como uma forma específica de discurso que evoca uma narrativa do passado por meio da fala. Esse discurso dialógico é criado pelo entrevistado e também pelo pesquisador, na medida em que o conteúdo das fontes orais depende, fundamentalmente, do que os pesquisadores põem em termo de questões, ainda que o entrevistador precise aceitar que prioridades são

estabelecidas pelo entrevistado. Ressalte-se que possíveis mudanças que tenham ocupado a consciência subjetiva do narrador, podem afetar tanto o relato de eventos anteriores, quanto a avaliação e o “colorido” da história. O resultado da entrevista, então, é produto de ambos: narrador e pesquisador (PORTELLI, 1997b). Nesse sentido, considera-se o narrador como o sujeito histórico que rememora o passado e o pesquisador como o sujeito histórico que vive no tempo presente e interpreta o que ouve de acordo com o momento presente, com a vida que desfruta e, inclusive, com o que sente em relação à vida que é contada, ao tema que se desenvolve, e até pelo próprio protagonista da história, que é a figura que narra (ALMEIDA, 1998).

Mediante essa escolha metodológica, toma-se tanto o questionário (enviado e recebido por *e-mail*) quanto as entrevistas (precedidas de roteiros) como fontes para a compreensão do passado, sempre articulados aos outros tipos de registro existentes. Ressalte-se que as fontes orais contam não apenas o que o indivíduo fez, mas o que desejava fazer, o que acreditava estar fazendo e o que, no momento da entrevista, pensa ter feito (PORTELLI, 1997b). Escolher como fontes centrais para esta pesquisa as entrevistas realizadas com a professora Eglê Malheiros, significa fundamentar o estudo, de forma especial, nas memórias dessa agente. Implica “dar voz” às memórias de um indivíduo.

Ao tomar como fonte de investigação as memórias, seja de um indivíduo ou de um grupo, é importante considerar que nem tudo fica registrado, e o ato de “rememorar” vem acompanhado do ato de “selecionar”. A memória sofre flutuações que resultam do momento em que ela está sendo articulada e expressa. As preocupações do momento constituem um elemento que estrutura essa memória. Assim, pode-se afirmar que a memória é um fenômeno construído, “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização.” (POLLAK, 1992, p. 203-204). Quem rememora corre o risco de subestimar (ou de não mencionar) práticas que são percebidas como menos legítimas, e de superestimar as práticas tomadas como mais legítimas. As falas dos

entrevistados, portanto, devem ser percebidas como discursos não transparentes e devem ser “decodificadas como resultado de um processo de construção”, como indícios que quando confrontados tornam possível a reconstrução de uma dada realidade social (LAHIRE, 2008, p. 75). Nesse sentido, o questionário e as entrevistas utilizados para a presente pesquisa são considerados “documentos-monumentos”. Monumentos como representantes de vestígios do passado, os quais, quando utilizados como “ferramentas” de pesquisa, configuram-se documentos. São compreendidos não como portadores de verdade, mas como construções, pois, de acordo com Le Goff (1990), a operação histórica deve demonstrar a construção do documento-monumento procurando compreender as suas condições sociais de produção.

Nesta pesquisa, existe um esforço para relativizar as memórias de Eglê Malheiros, confrontando-as com outras fontes como, por exemplo, o currículo prescrito para o ensino de História e a literatura sobre os livros didáticos dessa disciplina utilizados no período de análise recortado para este estudo (de 1947 a 1964). Para Bosi (1994, p. 54-55), o pesquisador, ao trabalhar com memórias, deve delas duvidar, pois:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (grifo da autora).

Neste estudo, serviram como fontes três entrevistas com Eglê Malheiros (dentre as quais, duas foram realizadas durante o processo dessa pesquisa), uma com Luiz Henrique da Silveira (ex-aluno) e outra com Januário Serpa (colega de trabalho). Além das entrevistas com a professora, serviu como fonte para esta pesquisa um questionário recebido e respondido por ela e depois enviado por *e-mail*. Esse conjunto de fontes objetiva captar os efeitos causados na trajetória social de Eglê Malheiros pela família, pelas instituições educativas e culturais e pelos associativismos. Todos eles contribuíram para a realização de escolhas e execução de uma prática docente diferenciada.

A seguir, o segundo capítulo intenta compreender a trajetória social de Eglê Malheiros. Partindo da análise da sua configuração familiar, pretende-se verificar a *origem sociofamiliar*, desde o local de nascimento até a escolarização da mãe, pai, avôs e avós, as disposições econômicas da família, verificando as profissões exercidas pelas gerações anteriores, as formas familiares de cultura escrita, como o uso de calendários, agendas, bilhetes e cartas, as formas disciplinares de organização e autoridade. Serão também levados em conta os *percursos escolares* percorridos por ela, o investimento educacional que definiu as escolhas das instituições e a *carreira profissional* desenvolvida por Eglê Malheiros. Em síntese, o objetivo deste capítulo é traçar o perfil sócio-histórico dessa mulher, destacando a militância política, a participação no Grupo Sul, a atuação na literatura e, em especial, a escolha pela docência.

O terceiro e último capítulo refere-se à prática docente de Eglê Malheiros. Para tanto, será necessário *conhecer* a legislação educacional prescrita para determinado contexto, *constatar* os livros didáticos adotados e, finalmente, com base nas informações concedidas por meio de entrevistas e questionário, *apresentar* alguns exemplos de como a professora praticou sua opção teórico-metodológica em sala de aula, no intuito de *compreender* o que representou ensinar História por meio do aporte teórico-metodológico marxista.

2 ENTRE HERANÇAS E ESCOLHAS: TRAJETÓRIA SOCIAL DE EGLÊ MALHEIROS

As cartas são jogadas muito cedo.
(BOURDIEU, 2003d, p. 52).

Este capítulo dedica-se à descrição e análise da trajetória social de Eglê Malheiros. Ela concedeu três entrevistas e respondeu a um questionário, que constituíram as principais fontes utilizadas nesta pesquisa. O objetivo da análise realizada é compreender em que bases sociais essa trajetória se desenvolveu. Considerando-se trajetória social como o movimento empreendido pelo agente dentro do campo, elegeram-se como holofotes a origem sociofamiliar, os percursos escolares e a carreira profissional, ou seja, a série de posições ocupadas pela agente deste estudo.

Para Bourdieu (2003d), a origem social dos sujeitos implica suas trajetórias sociais. A classe social a que pertencem as gerações anteriores possui grande influência nos seus percursos escolares e realizações profissionais. E mais: a transmissão da herança traduzida em forma de capitais - econômico, cultural, social e simbólico - não está apenas relacionada aos esforços das famílias. Para haver a transmissão, é necessária a legitimação de outras instituições, e talvez a mais importante entre elas seja a Escola. À família cabe a transmissão do *habitus* primário e a escola, geralmente, tem a função de inculcar as condutas e os saberes necessários para validar o processo de socialização iniciado no ambiente doméstico. Embora os julgamentos e sanções escolares possam “não só confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, contribuem de maneira absolutamente decisiva para a construção da identidade.” (BOURDIEU, 2003e, p. 231). Daí a importância de considerar os seguintes indicadores/holofotes:

A *origem sociofamiliar* é analisada a partir dos capitais herdados por Eglê Malheiros. Tanto os econômicos - atentando para as profissões exercidas pelo pai, mãe, avós e avós - os culturais - por meio do capital escolar adquirido pelas gerações anteriores - e os sociais - por

meio da descrição dos associativismos políticos e profissionais. Os *percursos escolares* empreendidos por ela também são elementos imprescindíveis para esta análise. Por meio desse indicador, é possível perceber a reconversão do capital econômico em capital cultural mediante as escolhas das instituições educacionais, cujas práticas e textos normativos convergiram para amalgamar o *habitus* primário, condicionando assim, suas ações e escolhas. O último holofote, mas, não menos importante - a *carreira profissional* - foi percebido à luz da origem sociofamiliar e dos percursos escolares, com o intuito de verificar em que medida família e escola intervieram e mediarão a escolha profissional de Eglê Malheiros.

2.1 ORIGEM SOCIOFAMILIAR: HERANÇAS

Eglê da Costa Ávila Malheiros nasceu em Tubarão (SC) a três de julho de 1928, em uma família economicamente favorecida. O avô paterno, Antônio Leandro Mendes Malheiros, nascido no estado do Mato Grosso, era oficial do Exército, e o avô materno, João Otávio da Costa Ávila, nascido em Lages (SC), era comerciante, enquanto as avós trabalhavam como donas de casa. A avó materna, Maria Auta Siebert da Costa Ávila, era de Lages e a paterna, Elvira Cunha Malheiros, de Portugal. De acordo com Eglê Malheiros (2011b, p. 01),

O meu avô paterno era oficial do exército, tinha feito a Escola Militar e seguiu carreira no Exército. A minha avó era dona de casa, era alfabetizada, lia, escrevia, mas não tinha curso regular nenhum. O meu avô materno tinha recebido uma educação primária com esses professores de escolinhas no interior de Lages. E ele brincava que o professor perguntava quanto é “8 X 7”? A turma respondia e ele dizia: “Eu vou ver na tabuada, se não estiver certo vocês ficam de castigo” (risos). Mas o meu avô era autodidata, lia muito. Gostava de conversar, ele era comerciante de tecidos, então quando ia ao Rio fazer compras, assistia às conferências, aos concertos, etc. E a minha avó materna que morreu muito cedo, com trinta e poucos anos, tinha sido alfabetizada em

casa e não tinha curso regular como era comum com as mulheres.

Malheiros (2011b, p. 4) afirma que sua família, por um bom tempo, pôde lhe ofertar um “bom nível de vida.” Em 1932, alguns acontecimentos marcaram sua trajetória, pois se mudou com os três irmãos e a mãe, Rita Costa Ávila Malheiros, de Lages para Florianópolis devido à morte de seu pai, Odílio Cunha Malheiros. Além de Bacharel em Direito ele era militante da Revolução de 1930 e proprietário de um jornal aliado à Aliança Liberal. Foi assassinado por questões políticas. De acordo com ZIMMERMANN (1996, p. 14), ele morreu, em Lages, a tiros de revólver. O autor dos disparos foi o próprio delegado de polícia local, Jorge Barroso, condenado no primeiro julgamento, mas, ficou preso por pouco tempo: “(...) houve um segundo julgamento, e as testemunhas, sob pressão, já não se lembravam de mais nada.” A filha o descreve como “um advogado combativo e um jornalista brilhante, assassinado por defender os desvalidos” (MALHEIROS, 2012b, p. 04) e, como homenagem, escreve um poema registrando sua dor:

Foi bem cedo,
 O orvalho era pérola por sôbre a verdura,
 Em notas salientes na garganta dos pássaros
 Inda dormia a manhã.
 Tiraram-te a vida e minha alegria
 Eu tinha quatro anos e a infância se acabou.
 (MALHEIROS, 1952, p. 03)

Malheiros (2011b, p. 2) conta que sua mãe formou-se Normalista pela Escola Normal do Estado de SC, e o pai estudou no Colégio Catarinense, graduando-se mais tarde em Direito, no Rio de Janeiro. Para Dallabrida (2001), na Primeira República - da proclamação até o ano de 1930 - além dos papéis de esposa e mãe, as mulheres de classes abastadas atuavam em apenas alguns campos públicos. Entre eles, as associações sociais, religiosas e culturais, além da docência no nível primário que, nesse contexto, era o principal campo de atuação

profissional do gênero feminino. Ainda, de acordo com o autor, uma das formas de produção cultural das mulheres de classes economicamente favorecidas e, por isso, de distinção social, era o Curso Normal, que conferia escolarização ideal para atuar no magistério primário. Esse Curso, tanto público como privado, era um espaço escolar predominantemente feminino.

Por outro lado, para os representantes do gênero masculino integrantes da elite catarinense, no contexto da Primeira República, o destino era o Ginásio Catarinense (DALLABRIDA, 2001). Odílio Cunha Malheiros foi privilegiado. Integrou o corpo discente desta instituição renomada e cursou tanto o ensino secundário quanto o nível superior, estratégias culturais das famílias de classes abastadas para a manutenção da sua posição no campo econômico e social. Os egressos do “Catarinense” (antigo ginásio e atual colégio) tornaram-se políticos profissionais, administradores e membros do alto clero católico, bem como funcionários públicos e também advogados. “Estas indicações conferem caráter elitista ao modo de educação escolar proporcionada pelo colégio dos padres jesuítas da capital do Estado de Santa Catarina.” (DALLABRIDA, 2001, p. 222). A cultura escolar (JULIA, 2001) do referido educandário tinha por objetivo o cultivo de capital cultural refinado, o qual deveria contribuir para a constituição de um *habitus* masculino específico para a formação das elites dirigentes. Ressalta-se que a cultura escolar se constitui no cotidiano das instituições de ensino, sob a relação entre o que está prescrito nos textos normativos e o que é colocado em prática na rotina das escolas.

Após a morte do pai, na capital catarinense, Eglê Malheiros vivia com o avô materno, proprietário de um armazém de venda por atacado de louças e rádios, numa “casa enorme, com quintal e tudo.” (MALHEIROS, 2011b, p. 04). Em seu poema “Descobrimientos”, ela conta sobre sua chegada na chácara à Rua Esteves Júnior, “o abraço acolhedor do avô, o carinho solícito das tias. O mundo agora era diferente: Uma casa grande como a que deixávamos, contudo estranha, sem as minhas coisas, que viriam no caminhão.” E continua: “vagávamos pelas peças, só não se podia brincar na sala de visitas, com piano, cadeiras Thonet, reposteiros, tapete e almofadas de veludo no chão.” Ela conta sobre o quintal “grande, com galinhas e patos, horta e jardim, ficava aos cuidados de um cão policial, manso e terno.” (MALHEIROS, 1993 *apud* ZIMMERMANN, 1996, p. 15).

Até que um dia, um incêndio no armazém do avô os levou de uma condição confortável para uma situação de “contar dinheiro”. Nas suas palavras: “passamos de uma situação de fartura, de ninguém se preocupar muito com o orçamento, para uma situação de dinheiro curto.” (MALHEIROS, 2011b, p. 04). A família de Eglê Malheiros, que já havia passado por uma dilapidação social com a morte prematura do pai, teve novamente desestabilizada a situação socioeconômica da família. Nessa época, além de professora de Francês na Academia de Comércio, sua mãe (Normalista) também trabalhava no setor administrativo dos Correios e Telégrafos “o incêndio empobreceu meu avô e minha mãe teve de enfrentar sozinha a criação de 4 filhos.” (MALHEIROS, 2012b, p. 02). A mãe, descrita pela filha como uma “lutadora”, sustentava a família garantindo a reconversão de capital econômico em capital cultural, através do investimento educacional, e o ingresso dos filhos em instituições educativas de boa qualidade. Bourdieu (2003d) afirma que as estratégias educativas mobilizadas pelas famílias, através da escolha dos estabelecimentos de ensino, definem os destinos escolares dos indivíduos. Para Silva (2011, p. 03),

Além da transmissão de capital cultural pela família, aos seus herdeiros, pelas suas influências intelectuais herdadas ou adquiridas, a importância da escolha de uma escola que lhes possibilitem essa transmissão de herança é para os pais uma estratégia que precisa ser muito bem articulada.

A escolha das instituições educativas vem acompanhada de uma expectativa, por parte dos pais ou de quem faz a opção, de que o seu prestígio garanta uma formação moral e intelectual que defina para o filho um futuro bem-sucedido. No caso de Pedro Nava⁶, cuja trajetória

⁶Pedro da Silva Nava nasceu em Juiz de Fora (MG) em 05 de Junho de 1903. Era filho de um médico e de uma dona de casa. Realizou os estudos primários em sua cidade natal e a formação secundária no Colégio Pedro II - no Rio de

foi objeto de estudo de Silva (2011), o grau de exigência das escolas feitas por sua família foi gradativamente aumentando em relação à sua situação econômica. Quanto menos dinheiro maior o empenho em escolher educandários de boa qualidade. Malheiros (2012a) declara que sua família não era rica, mas o ambiente cultural sim. A mãe manteve o nível de exigência na escolha desde a primeira até a última de sua competência. Entretanto, em ambos os casos, as opções foram realizadas no sentido de compensar a perda de posição social, a partir do processo de empobrecimento por que vieram a passar. A mãe de Eglê Malheiros, na tentativa de preservar o capital cultural da família - que tinha como ascendentes mais próximos, um comerciante, um militar e um advogado - garantia o investimento educacional e a reconversão de capital econômico em capital escolar.

A figura do avô materno representava a autoridade na configuração familiar. De acordo com a neta, ele apenas precisava de um assvio para manifestá-la sem recorrer à violência. A mãe já era mais maleável: “Às vezes havia palmadas, mas muito raramente”, os castigos se resumiam a “ficar sem sobremesa, sem o direito de passear.” (MALHEIROS, 2011b, p. 05). As crianças que vivem em um universo familiar ordenado material e temporalmente adquirem “métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.” (LAHIRE, 2008, p. 27). Um exemplo citado por Malheiros nos remete às estratégias de ordenação postas em prática em seu ambiente familiar:

Eu era a mais velha, com os ônus e os bônus de ser a mais velha (risos). Um dos bônus era poder deitar um pouco mais tarde, porque às sete horas da noite todo mundo ia pra cama, e aí quando eu

Janeiro - onde ingressou como interno, em 1916. Coursou medicina, formando-se em 1928. Era amante das artes, gostava de literatura e a pintura, destacando-se na caricatura. Foi professor na UFRJ e membro da Academia Mineira e da Academia Nacional de Medicina dentre outras titulações. Atuou como médico na Policlínica do Rio de Janeiro até 1975. Faleceu no Rio de Janeiro, em 13 de Maio de 1984. A sua trajetória social é marcada pelo empenho da mãe em garantir sua escolarização através da reconversão de capital econômico em capital cultural.

estava com uns nove anos, eu adquiri o direito de ir às oito, oito e pouco, por causa da idade. (MALHEIROS, 2011a, p. 02).

Mãe e avô acompanhavam as tarefas escolares auxiliando no estudo de Matemática, História e Geografia. De acordo com Malheiros (2011b, p. 6), “ampliavam o que se ensinava na escola.” Ela afirma que achava natural ler e discutir ideias, pois, sempre viveu rodeada por livros. O hábito da leitura era estimulado tanto pelo avô materno, com quem morava sua família, quanto pela mãe que lia muito, desde garota. A esse respeito, Bourdieu (2003d, p. 41) afirma:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (grifo nosso).

Na sua família, caracterizada por ela mesma como “livre-pensadora”, pode-se perceber que havia condições para a transmissão da herança cultural. Conforme Lahire (2008, p. 338), “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão’.” Segundo Eglê Malheiros, em sua casa, além da leitura, discutia-se a respeito dos significados, das mensagens e dos conteúdos lidos. Além dos livros, cultivava-se o hábito de escrever cartas, e os bilhetes eram importantes meios de comunicação que lembravam as tarefas de cada um. A familiaridade com a leitura no ambiente doméstico, combinada com a reflexão e discussão das narrativas, desempenha um importante papel do ponto de vista do sentido que a criança dará ao texto no universo escolar. De acordo com Lahire (2008, p. 20),

Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza

- na relação afetiva com seus pais - estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita.

Para esse autor, “um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para a criança se interações efetivas com ele não a mobilizarem.” (LAHIRE, 2008, p. 343). No caso estudado, constata-se que a herança cultural encontrou as condições necessárias e adequadas para que a “herdeira a herdasse”. Eglê Malheiros esteve cercada e envolvida por objetos culturais. Conviveu com pessoas de determinadas disposições culturais e, além disso, foram construídas as competências e os dispositivos familiares que possibilitaram a transmissão regular, contínua e sistemática dos conhecimentos e das disposições que seriam mais tarde, “rentáveis” no ambiente escolar (LAHIRE, 2008).

2.2 PERCURSOS ESCOLARES: RECONVERSÃO DE CAPITAL ECONÔMICO EM CAPITAL CULTURAL

Meu avô sempre dizia que era uma riqueza que ninguém podia tirar: a instrução. (MALHEIROS, 2011b, p. 06).

A primeira experiência escolar de Eglê Malheiros ocorreu no *Kindergarten*, Jardim de Infância, frequentado por aproximadamente seis meses, sendo matriculada em seguida na primeira série da Escola Alemã de Florianópolis. A razão principal da escolha dessa instituição ancorava-se na necessidade de aprender outro idioma. De acordo com Malheiros (2011a, p. 01) (em tom de brincadeira), “para evitar que quando estivesse no meio do pessoal alemão ou descendente de alemão, a gente não ficasse ‘de lado’ e entendesse do que se tratava.”

Klug (2003, p. 142) afirma que “falar da escola alemã em Santa Catarina implica a necessidade de se levar em conta outra instituição extremamente importante na história da imigração: a Igreja.” Tal afirmação se justifica pelo fato de que foi em torno dessas duas instituições que o cotidiano das colônias alemãs organizou-se no estado catarinense. Escola e Igreja estabeleceram um forte vínculo de interdependência definido pelo autor como uma espécie de

“comensalismo institucional”. Nesse contexto, em especial, nas áreas de colonização luterana, foram construídos prédios que tinham para si, duas finalidades: servir de escola durante a semana e nos domingos de templos. De acordo com Klug (2003) essas escolas desempenhavam funções contraditórias, em certa medida, pois deveriam integrar os colonos à cultura brasileira e transmitir os valores e padrões da cultura alemã. Segundo Malheiros (2011a, p. 03),

O curioso da Escola Alemã é que lá no gabinete do Diretor Herr Malkus tinha um retrato grande assim de um cidadão, aí eu estava passando as férias na casa de um tio meu que era médico e ele com um jornal, lendo. Eu olhei assim e disse “ei, esse homem aí eu conheço, tem na mesa do diretor da escola”. Era o Hitler (risos).

Por volta dos anos de 1860, a criação de uma “escola alemã” na cidade de Florianópolis emergia como uma necessidade urgente entre os imigrantes alemães. Para Klug (1994, p. 103) essa necessidade reflete o “perigo da assimilação cultural”, e a escola seria a instituição responsável pelo retardamento desse processo. Como várias famílias interessadas no projeto não tinham condições financeiras para custeá-lo, a comunidade contou com o apoio do Clube Harmonie, uma associação formada por imigrantes alemães. Então, foi possível a fundação da Escola Alemã, aos dois dias do mês de dezembro do ano de 1867, à Rua Álvaro de Carvalho, nº. 2, no Centro da capital catarinense. Já nos primeiros anos de funcionamento da escola, pode-se destacar a ênfase dada à musicalidade. De acordo com Klug (1994), a música era parte integrante da pedagogia das escolas alemãs, tida como “um dos maiores componentes da índole germânica.” Anos mais tarde, a instituição ficaria conhecida pelos ingredientes básicos da sua pedagogia: a ordem e a disciplina.

Em meados de 1875, a escola perde seu caráter confessional, sem, contudo, afastar-se da Igreja, e o caráter étnico se sobrepôs ao religioso. Já nos anos de 1900, a escola passa a ser subsidiada pela

comunidade, que cobria a falta de pagamento de alguns alunos. Isso pode ser compreendido como uma tentativa de preservação da germanidade, e novamente, de retardamento da assimilação cultural por parte das colônias alemãs. Em 1907, firma-se um acordo entre escola e comunidade eclesiástica, através do qual o pastor seria também o reitor da instituição (KLUG, 1994). Nesse contexto, a escola atendia a quase todas as crianças alemãs e teuto-brasileiras residentes em Florianópolis. À época, as turmas eram mistas, e todas as disciplinas eram ministradas em alemão, com exceção de uma vez por semana, quando as aulas de História e Geografia eram ministradas em Língua Portuguesa. No ano de 1917, com a declaração de guerra do Brasil à Alemanha durante a 1ª Guerra Mundial, a escola foi fechada, acarretando prejuízos à colônia alemã de Florianópolis. Não se conhece a data precisa da reabertura, porém tem-se a informação de que por volta de 1932 um novo diretor assume a instituição, e dessa vez não era um pastor, indício de um possível afastamento entre Igreja e escola (KLUG, 1994).

Por volta da metade da década de 1930, Eglê Malheiros compôs o corpo discente da Escola Alemã. Segundo Klug (1994, p. 119), nesse contexto, “a escola gozava de um conceito ímpar na cidade pela sua excelência. Havia qualidade de ensino associada à enérgica disciplina.” Era comum as egressas dessa instituição migrarem para o Colégio Coração de Jesus, como de fato ocorreu com Eglê Malheiros, enquanto que para o gênero masculino o destino era o Colégio Catarinense. Sobre a qualidade do ensino desse educandário, Malheiros conta que os professores eram bem preparados, como por exemplo, a professora Frau Von Moers, a qual cita como exímia conhecedora de Geografia e História, que “tinha um sistema de ensinar muito bom. Nós fazíamos mapas ‘de cabeça’, o mapa da Ilha, a gente desenhava porque ela estimulava.” (MALHEIROS, 2011a, p. 03). A respeito do nível de rigor e exigência nesse estabelecimento de ensino, ela conta que:

A escola era perto da Igreja Luterana. O Herr Pastor era um democrata, antinazista. Mas ele se segurava. **Havia uns professores recém vindos da Alemanha, o Herr Schneider e o Herr Gross, eles eram grosseiros com os alunos, mas alguém avisou para eles que os brasileiros não costumavam dar tabefes nos filhos, pelo menos não na frente dos outros.** Eu, minhas irmãs e

mais duas ou três, dois ou três alunos, conosco eles não se metiam, mas, com os outros alunos **era na base da pancada**. (MALHEIROS, 2011a, p. 03, grifo nosso).

Segundo Eglê Malheiros, o estudo era fortemente incentivado em sua família. Ainda que com certa dificuldade devido ao preço a pagar pelo ingresso na instituição (em virtude da situação de “dinheiro contado” já mencionada), com onze anos de idade ela entra em regime de externato no Colégio Coração de Jesus. Esse estabelecimento de ensino católico foi fundado em Florianópolis no ano de 1898, pela Congregação das Irmãs da Divina Providência (de ascendência germânica), e era direcionado para alunas de classes abastadas, ou seja, para a formação das elites (GARCIA, 2007). Sobre seu ingresso na referida instituição, Malheiros (2011a, p. 05) declara

Éramos nós três no Colégio das Irmãs, e o meu irmão, o mais moço de todos no Ginásio Catarinense. No Colégio das Irmãs, quando mais de uma criança de uma família se inscrevia, tinha abatimentos. Embora fosse um colégio criado para a ‘alta roda’, digamos assim, quem não era da ‘alta roda’ também se sentia bem lá dentro.

O Colégio Coração de Jesus oferecia os regimes de externato, internado e semi-internato e, no ano de 1935, foi criado o “Ginásio Feminino”, que se tornou o único curso propedêutico de ensino secundário destinado exclusivamente ao gênero feminino em Santa Catarina até meados da década de 1940. Tanto a apresentação dessa instituição quanto a organização dos seus espaços denunciava o interesse de, mais do que formar mulheres letradas, forjar uma identidade de “ser humano integral”, moldando então, um *habitus* de gênero (GARCIA, 2007, p. 115).

Em meio às estratégias disciplinares postas em prática no cotidiano escolar, como o controle do tempo, a exigência do silêncio e a

ocupação constante, Eglê Malheiros e as colegas deveriam interiorizar uma postura de obediência e aceitação. As alunas ficavam em constante vigilância, inclusive as atividades recreativas e esportivas eram realizadas em um pátio intencionalmente criado para favorecer o controle por parte das Irmãs. O currículo prescrito, através das disciplinas-saber (Francês, Inglês, Latim, Economia doméstica, Educação Física, Ensino Religioso e Educação Cívica⁷, entre outras) também reverberava o objetivo de formar mulheres distintas e disciplinadas, adquirindo ou aperfeiçoando “qualidades femininas” fundamentais para uma mulher de elite. Sobre esta questão Garcia (2007, p. 120) assevera:

A formação aí desenvolvida tinha como principal finalidade social a ideia de **formar moral, física e intelectualmente as mulheres para vida do lar**, através de um corpo de saberes e habilidades que construiriam um conhecimento tratado como único, natural e ideal. Essa educação feminina - que tinha como fim a esfera privada - **deveria fazer com que a mulher se conformasse em estar sob a autoridade direta do marido e o controle moral das autoridades religiosas que ditavam a moral familiar**. (grifo nosso).

A cultura escolar do Colégio Coração de Jesus era marcada pela busca constante da perfeição moral, adoção de posturas recatadas e submissas; controlava-se o corpo e a mente das alunas que não podiam, por exemplo, levar para a escola jornais, livros ou revistas que não fossem relacionados aos estudos. Na biblioteca, os livros eram selecionados e por vezes censurados. Eglê Malheiros “devorou” a biblioteca da escola e começou a trocar livros com um vizinho que estudava no Colégio Catarinense, e a constituição do hábito da leitura a levou a questionamentos de várias ordens, inclusive religiosas.

⁷ Apesar de não constar na grade curricular, a “disciplina” de Educação Cívica se fazia presente em vários momentos da rotina escolar, lembrando que o período aqui referido diz respeito ao Estado Novo, quando o presidente Getúlio Vargas põe em prática o seu projeto educativo nacionalista.

Lia histórias em quadrinhos, um “pecado” para a época, ainda que em casa, não se estimulasse esse tipo de leitura. Com exceção de *O Tico-Tico* - considerada uma boa produção - esse tipo de revista não era bem-vinda. Principalmente por se considerar que impedia o entendimento de um texto bem escrito, como se incapacitasse o leitor de imaginar aquilo que o escritor descrevia, já que o cenário e as expressões dos personagens estavam dados. De acordo com Malheiros (2011a, p. 06),

Lá em casa era considerada uma péssima literatura porque tirava a elegância da frase, a coerência e não sei mais o quê. Não entrava revista em quadrinhos. Havia uns primos em segundo grau, que eram muito amigos nossos e compravam todas as revistas em quadrinhos que existiam, então pelo menos uma vez por semana eu ia lá visitá-los e pegava aquele monte de revistas em quadrinhos (risos), me punha lá num canto e lia tudo.

O Colégio Coração de Jesus garantia às suas alunas a *hexis* corporal ideal, o domínio de vários idiomas, contato com a cultura europeia e “as disposições convenientes para fazer delas um corpo homogêneo, que perpetuava o caráter internacional das elites a que pertenciam.” (GARCIA, 2007, p. 133). As alunas deveriam acatar e seguir a representação de mulher imposta pelo grupo social ao qual pertenciam. Entretanto, é provável que algumas delas se distinguissem do grupo. Como, por exemplo, Eglê Malheiros que em entrevista a Zimmermann (1996, p. 18) afirma que era “uma falsa bem comportada” que ficava quietinha e “voava” para outros lugares sem incomodar ninguém.

Desde cedo Eglê Malheiros participava de ambientes politizados e, nas atividades escolares, proferia discursos polêmicos, “sempre teve participação em movimentos revolucionários e nítidas tendências esquerdistas.” (ZIMMERMANN, 1996, p. 16). Considera-se

que o seu acúmulo de *capital cultural incorporado* começou ainda em casa, com a herança de saberes distintos, levando em conta as categorias profissionais dos pais; e o *capital cultural institucionalizado* foi sendo acumulado durante toda a sua vida escolar, pois ela recebia certificados que lhe conferiam uma cultura específica. Além disso, sua inserção em ambientes sociais diferenciados viria oportunizar um capital social bastante distinto.

No seu percurso ginásial, por exemplo, Eglê Malheiros escrevia discursos abordando temas como democracia e eleições e, de acordo com Zimmermann (1996), teve censurado um discurso sobre Getúlio Vargas. Alguns dos seus textos escritos nessa época foram publicados anos depois na *Revista Sul*. Na quinta edição desse importante meio de comunicação e luta pela cultura catarinense, ela publica duas crônicas escritas na época do ginásio. Na primeira, narra um momento em que questionava a religião; na segunda, lembra que quando estava quietinha em sala, “viajava” para outros lugares. Sobre as “experiências de censura” na escola, ela rememora:

Em casa a gente lia Monteiro Lobato que era um “perigo terrível” para formação da juventude (risos) e, às vezes, eu falava qualquer coisa que tinha lido... e a professora do pré-ginásial que era um amor de pessoa, Dona Hieronides, ela disse assim: “Eglê, vem cá, por favor não fale essas coisas” (risos), “Não fale porque a diretora não gosta, não fale”. Então, já me pedia discricção. (MALHEIROS, 2011a, p. 05).

A perspectiva bourdieusiana considera que, na escola, são impostos aos alunos sistemas de pensamento diferenciais que desenvolvem neles hábitos distintivos, ou seja, predisposições para agirem de acordo com determinados códigos de normas, condutas e valores que os caracteriza como pertencentes a certo grupo. Bourdieu (2008) sustenta que o *habitus* consiste em um sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações incorporados nos indivíduos ao mesmo tempo em que se desenvolvem neles. Percebe-se, no caso estudado, que a vivência na escola e as práticas lá realizadas reforçaram a constituição

de um *habitus* diferenciado, iniciada na socialização primária, como, por exemplo, o gosto pela leitura, reflexão e escrita.

Ressalte-se, porém, que o fato de Eglê Malheiros utilizar sua capacidade crítica para refletir sobre questões políticas deve ser encarado como uma distinção dela em relação ao que se esperava do grupo a que pertencia, pois essa não parece uma postura de obediência e aceitação tão veementemente pregada pelas Irmãs. Sobre sua atuação durante o percurso Colégio Coração de Jesus, ela continua:

Do Colégio, eu me lembro, de uma maneira geral, de uma época agradável, as professoras na maioria eram freiras e hoje eu percebo que elas eram muito ingênuas, eram pessoas desligadas da vida real, vamos dizer assim. Uma boa parte delas eram pessoas assim que gostavam de lecionar, mas havia as que eram rancorosas, difíceis de lidar, porque não estavam contentes com a vida delas. Por algum tempo eu aceitei tudo o que era dito, e em casa havia um equilíbrio, meu pessoal mostrava que não era bem assim. **Quando eu cheguei à quarta série do ginásio mais ou menos, eu comecei a discutir muito nas aulas de religião, que não se limitavam mais a decorar o catecismo.** Havia algumas freiras que não me suportavam, mas outras eram bem gentis. (MALHEIROS, 2011b, p. 3, grifo nosso).

Eglê Malheiros queria continuar os estudos, seu interesse era ingressar no colegial, “(...) eu queria fazer o colégio, aqui [em Florianópolis]... não tinha, tentei fazer no Ginásio dos Padres [Colégio Catarinense] e aí como também não foi possível... eu fui continuar em Porto Alegre na casa do meu tio.” (MALHEIROS, 2011a, p. 7). Ela até poderia - amparada pela lei - ter estudado no Colégio Catarinense - instituição privada e católica que atendia jovens de famílias abastadas do gênero masculino - mas, na época, essas foram as palavras do Diretor: “a Senhora vai passar muito trabalho aqui” (MALHEIROS,

2008, p. 19), como sinal do rigor e exigência que amalgamavam um *habitus* masculino.

Foi assim que na adolescência, em 1943, Eglê Malheiros foi para Porto Alegre (RS) morar com seu tio comunista. Lá frequentou o curso científico, no Colégio Americano, que oferecia ensino inovador e progressista e incentivava a sociabilidade, quando, apesar de ser exclusivamente feminino, proporcionava a interação com instituições masculinas. De acordo com Malheiros, essa instituição de ensino era bastante semelhante ao Colégio Coração de Jesus, porque muitas professoras “tinham sido ou eram... missionárias na China, em países da África, etc. E pareciam freiras. Eram freiras sem o uniforme. Só que em vez da religião católica era a metodista.” (MALHEIROS, 2011a, p.08).

Inicialmente⁸, o Americano era denominado Colégio Evangélico Misto nº. 1 e funcionava em um prédio alugado no centro da cidade de Porto Alegre. Com o falecimento da fundadora Carmen Chacon (1889), a escola passou a ser supervisionada pela Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos da América. Conhecido como “Colégio das Americanas”, o educandário passa a ser denominado Colégio Americano, voltado apenas para meninas.

No ano de 1921, adotando os regimes de internato e externato, o colégio passa a funcionar em prédio próprio, na Avenida Independência. Em 1926, a Divisão de Mulheres adquire um terreno amplo no bairro Petrópolis, onde seria construída a nova sede, que passou a ser utilizada em 1945. Nesse contexto, foram autorizados os cursos clássico e científico, este último foi frequentado por Eglê Malheiros. Em um dos seus textos publicados na “Folha da Cultura”, ela conta que nos anos de 1940, um grupo de adolescentes costumava “fugir das aulas mais insossas” e se dirigir ao “parque acolhedor do Colégio Americano”, para “discutir a vida e o mundo, sonhando torná-los ambos mais belos e generosos para toda a humanidade.” (MALHEIROS, 1995 *apud* ZIMMERMMANN, 1996, p. 20).

Segundo Malheiros (2011b, p. 03), convivendo com tios e pais envolvidos com movimentos políticos como o socialismo e o comunismo, desde pequena “ouvia falar dos assuntos de política, está

⁸ Histórico do Colégio Metodista Americano. Disponível em <<http://www.americano.metodistasul.edu.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

preso, foi solto, é direito, é errado, discussões, eu achava aquilo coisa corrente, normal.” Na época em que morou em Porto Alegre, o contato com os campos político, literário e intelectual foi intensificado. Lá ela participou do Movimento Estudantil pela redemocratização, e sua rotina era marcada por discursos e comícios. Com quinze anos de idade, começou a militar pelo Partido Comunista Brasileiro. Ela conta que quando morava com o tio “num período do final da Guerra, de democratização, o movimento estudantil era muito forte, eu já participava. Mas não era membro do partido porque era menor de idade, mas, tinha atividade política.” (MALHEIROS, 2008, p. 02).

De acordo com Zimmermann (1996, p. 21), em meados de 1945, “por falta de recursos financeiros”, Eglê Malheiros acabou se mudando para Joinville (SC). A professora conta que transferiu-se “para Joinville para ficar mais perto de casa e poder lecionar e estudar” (MALHEIROS, 2012b, p. 01). Lá foi contratada como professora de um grupo escolar e, em 1946 cursou o último ano do colegial no Instituto Bom Jesus. Soares (2007) afirma que essa instituição foi pioneira, tanto por ter sido (até 1935) o único colégio catarinense a praticar a coeducação, quanto por ter sido fundado (em 1926) e dirigido por uma mulher, Anna Maria Harger, uma professora teuto-brasileira. Numa época marcada por tensões étnico-políticas advindas do contexto estadonovista, essa instituição ficou marcada pela “fama” de configurar um foco propagador da ideologia nazista naquela cidade. Durante a ditadura varguista, o projeto nacionalista considerava o “estrangeiro” como uma ameaça à segurança nacional e se tratando de um educandário administrado por uma professora com descendência germânica⁹, foi perseguido durante muitos anos. Segundo Soares (2007, p. 153),

⁹ Anna Maria Harger nasceu na cidade de São José (SC) no ano de 1892. Pai e mãe nasceram na Europa, numa região próxima da Holanda e da Alemanha e proporcionaram à filha, desde muito cedo, a aquisição de alto nível de capital cultural, inserida numa atmosfera cultural privilegiada Anna desenvolveu habilidades intelectuais que possibilitaram dar início ao seu empreendimento

O Interventor [Nereu Ramos] acusava a diretora Anna Harger de aceitar subsídio alemão para a manutenção do colégio e, mais séria e comprometedoramente, de estimular e disseminar entre as crianças ideias simpáticas ao regime de Hitler.

De acordo com Soares (2007), o público alvo dessa instituição eram as classes abastadas, visto as altas mensalidades cobradas pelos seus serviços. A cultura escolar do Instituto Bom Jesus era marcada pelo controle do tempo e do espaço, incitamento ao trabalho, classificação regular dos alunos e adoção do sistema meritocrático através de prêmios e castigos. O regimento interno do colégio prescrevia como deveres dos alunos: assiduidade e pontualidade, obediência e docilidade, entre outros.

De volta à capital catarinense, em 1947, com dezenove anos de idade, Eglê Malheiros presta vestibular e ingressa na Faculdade de Direito de Santa Catarina. Essa instituição foi resultado do encontro de alguns cidadãos que atenderam à convocação de José Arthur Boiteux. Nas dependências do Instituto Politécnico de Santa Catarina, eles idealizaram o empreendimento de um curso superior em ciências jurídicas no Estado catarinense. Além de José Arthur Boiteux, participaram do processo de criação e do início das atividades da referida instituição: Henrique da Silva Fontes, Othon Gama Lobo d'Eça, Nereu de Oliveira Ramos, Urbano Müller Salles, Alfredo Von Trompowsky, Fúlvio Coroliano Aducci e Américo Nunes (BARBOSA, 1982).

Criou-se então, uma comissão que analisaria as condições para a execução de tal empreendimento. Esta comissão era formada por Boiteux, e dois professores: o desembargador Américo da Silveira Nunes e Henrique da Silva Fontes. Constituiu-se então a Faculdade de Direito de Santa Catarina, como entidade independente do Instituto Politécnico, com a certeza de que na capital catarinense “já havia

educacional em Joinville, o Instituto Bom Jesus - primeiro estabelecimento a oferecer o ensino secundário na cidade de Joinville (SC). (SOARES, 2007, p. 144).

condições culturais e materiais para a fundação de um curso jurídico, foi deliberado que o mesmo se organizasse *sem dependência do Instituto Politécnico.*” (BARBOSA, 1982, p. 25, grifos do autor).

O próximo passo era encontrar um local que funcionasse como sede, já que, por ser uma instituição autônoma, não poderia realizar suas atividades no referido instituto. Assim, a Faculdade se instalou provisoriamente em parte do piso superior do prédio nº. 2, à Rua Felipe Schmidt, no Centro de Florianópolis. De acordo com Barbosa (1982, p. 29) “fazendo esquina com a Praça Quinze de Novembro, para sede provisória, não poderia escolher melhor a direção interina da Faculdade de Direito.” O espaço foi alugado sob a responsabilidade de José Arthur Boiteux e Henrique da Silva Fontes; este último fazia parte do corpo docente e também foi o primeiro vice-diretor da instituição (KRELLING, 2010).

José Arthur Boiteux, secretário da instituição, concedeu um empréstimo pessoal ao caixa, para possibilitar a compra dos primeiros materiais de escritório e mobiliário, e saiu pela capital pedindo auxílio, tanto financeiro quanto material. O objetivo era a compra de livros para compor a biblioteca, e móveis para as salas e secretaria do curso. De acordo com Krelling (2010, p. 49), os pedidos do “Irmão Esmoler da Faculdade de Direito” estenderam-se ao território nacional, e atravessaram as fronteiras do País, por meio de correspondências para embaixadas estrangeiras aqui existentes. Os frutos desses pedidos vieram em forma de livros e móveis. Para Barbosa (1982, p. 52), todos se sentiam “em uma espécie de obrigação moral de dar alguma coisa à nascente Faculdade, e as pessoas socialmente mais representativas das cidades do interior seguiriam, em pouco, tão salutar conduta.” Um dos primeiros doadores foi o Coronel Pereira Oliveira que encaminhou algumas obras jurídicas à biblioteca da Faculdade.

Henrique da Silva Fontes (1957), em uma conferência escrita sobre a Faculdade de Direito, discorreu sobre o assunto, afirmando que até o final de 1933 a Faculdade vivia sem qualquer auxílio dos governos Estadual e Federal, já que as instituições de ensino superior podiam organizar-se livremente, pedindo depois fiscalização federal para dar

validade aos seus cursos. Em 1932, com a constituição do Conselho Técnico-Administrativo, foram aprovadas as taxas de mensalidade e do vestibular, além de ser criada uma comissão que se responsabilizaria pela organização dos exames vestibulares e pela elaboração do estatuto da Faculdade. Aos três dias do mês de maio daquele ano, iniciaram-se as aulas na graduação da Faculdade de Direito de Santa Catarina (KRELLING, 2010).

De acordo com as relações de Bacharéis em Direito publicada por Barbosa (1982), as primeiras turmas eram compostas apenas por representantes do gênero masculino. A primeira mulher a se formar na Faculdade foi Catarina Navarro Haberbeck, na turma de 1947. A partir de então, as mulheres começaram a aparecer na lista de graduandos. Na turma de 1951, com vinte e três anos de idade, formou-se Eglê da Costa Ávila Malheiros (BARBOSA, 1982). Sobre o corpo docente da Faculdade de Direito, Malheiros (2008, p. 20; 2011b, p. 09) declara: “o Curso de Direito tinha alguns professores excelentes [como Osmundo da Nóbrega] e alguns professores que só apareciam para dar as provas.” E a respeito do seu percurso nesta instituição, ela se diverte ao lembrar:

O [Antonio Carlos] Konder Reis foi meu contemporâneo na Faculdade de Direito. Até hoje não me perdoa porque teve um concurso de oratória sobre o petróleo, e eu tirei o primeiro lugar e ele o segundo (risos). (MALHEIROS, 2008, p. 16).

Eglê Malheiros afirma que, na década de 1950, teve interesse em ingressar na Faculdade Catarinense de Filosofia, para cursar História. Entretanto, “nesse curso eu não entrava, porque se tinha um cuidado de não deixar entrar quem fosse comunista ou próximo de comunistas.” (MALHEIROS, 2008, p. 19). Segundo a professora, sendo essa instituição normatizada pela ideologia católica, jamais aceitaria o ingresso de uma militante comunista. Sobre a questão, Malheiros (2011a, p. 21) declara:

Eu quis ingressar. Porque não era concurso, era um convite, a pessoa fazia uma provinha. Embora o Professor [Henrique] Fontes não fosse desse tipo, mas, as pessoas que estavam ajudando a

fundar a universidade eram de um catolicismo inteiramente fechado. E anticomunistas por princípio.

A principal intenção da Faculdade está prescrita no artigo 1 de seu estatuto:

A Faculdade Catarinense de Filosofia, fundada em Florianópolis, onde tem sua sede, a 8 de setembro de 1951, por iniciativa de professores de Direito de Santa Catarina e da Diretoria do Colégio Catarinense, é um instituto livre de ensino superior, destinado a ministrar, nos termos da legislação federal, o ensino de filosofia, ciências e letras, **orientando-se pelos princípios da filosofia cristã**¹⁰. (grifo nosso).

Através desse documento normativo, nota-se que o movimento pela fundação da instituição esteve articulado às estruturas e funcionamento de um colégio católico, tendo como princípio formativo as bases da filosofia cristã. Tal constatação demonstra a posição importante ocupada pelos representantes da religião católica no campo escolar/universitário catarinense. Através do Decreto nº. 36.658 de 24 de dezembro de 1954, a instituição começa a funcionar.

Malheiros (2008, p. 01) afirma: “Fazia Direito. Gostava de História.” Estava feita sua escolha. Em 1947, foi aberto concurso para várias disciplinas no então Instituto de Educação Dias Velho, tendo sido aprovada em primeiro lugar para lecionar a disciplina de História. Herdeira de uma família de condições socioeconômicas relativamente favorecidas que valorizava e investia na boa educação, reconvertendo o capital econômico em capital cultural, Eglê Malheiros percorria um

¹⁰ Estatuto da Faculdade Catarinense de Filosofia - p. 1 - Cap. 1, artigo primeiro.

caminho privilegiado. Nesse contexto, em que a naturalização da divisão sexual dos bens econômicos e simbólicos ainda definia para o gênero masculino a formação superior e o comando dos negócios, e para o feminino reservava-se no máximo o curso Normal e a administração da esfera doméstica, Eglê Malheiros se distinguiu. Cursou o ensino secundário, prestou vestibular e ingressou no nível superior. Ainda que tenha se dedicado ao magistério (destino comum às mulheres), sua carreira profissional foi marcada pela militância política, fato que influenciou uma prática docente *sui generis*. Egressa de instituições educativas de boa qualidade - destinadas às elites -, acostumada à leitura e adepta a ambientes politizados que contribuíram para sua formação pessoal e intelectual, ela cursou Direito como o pai e escolheu seguir a carreira da mãe ao optar pela docência. A próxima seção intenta compreender a escolha feita por ela, e como se deu o desenvolvimento de sua carreira como professora de História.

2.3 CARREIRA PROFISSIONAL: ESCOLHAS

Em casa, se dava muito valor ao magistério, embora, se tivesse também uma atitude crítica em relação ao que a escola proporcionava. A ideia central era de que o saber constituía uma riqueza que ninguém tira. Desde criança eu ajudava o pessoal na aula, quem não tinha entendido qualquer coisa. Havia colegas que iam lá em casa, duas ou três vezes na semana, para fazermos juntos as lições de Matemática e realmente eu fico pensando, eu não sei, **de repente eu achei que era natural**, no último ano do colégio, em Joinville, eu lecionei, e quando abriu o concurso para o Instituto eu me inscrevi, era o que eu queria fazer. (MALHEIROS, 2011b, p. 09, grifo nosso).

Em 1947, aos dezenove anos de idade, Eglê Malheiros torna-se a única mulher da sua turma na Faculdade de Direito de Florianópolis. Entretanto, como já mencionado, ela cursava Direito, mas, gostava de História: “antes havia lecionado um pouco e me sentia como um peixe dentro d’água quando se tratava de educação.” (MALHEIROS, 2012b,

p. 02). Então, escolhe sua carreira prestando concurso para professora do então Colégio Estadual Dias Velho, que, na época, era a principal instituição pública e gratuita da capital catarinense, e, ofertava a coeducação. Era constituída por um corpo docente com professores de diversos posicionamentos políticos, ideológicos e culturais. Sobre seu ingresso como professora na instituição, Malheiros (2008, p. 01) informa:

O concurso era de prova escrita, oral e prova prática de dar aula e eu fui classificada em primeiro lugar. A cadeira de História abrangia a história de todos os pontos de vista, História de Santa Catarina, História do Brasil, História Universal. De todas as eras e de todas as épocas.

Em virtude das suas atividades ditas subversivas - como a militância pelo Partido Comunista Brasileiro - teve a nomeação ameaçada, mas conseguiu tomar posse e assumir a função docente. Houve pressão sobre o então governador do estado, Aderbal Ramos da Silva, para que nomeasse o segundo colocado em seu lugar, mas, segundo ela própria “ele se negou a fazer isso, se eu tinha tirado o primeiro lugar, o lugar era meu.” Malheiros (2008, p. 01) conta que um dos membros da banca que a aprovou era um padre jesuíta que pouco tempo depois “deixou a batina.”

Entre os anos de 1947 e 64, Eglê Malheiros lecionou a disciplina História em todos os níveis de ensino do estabelecimento supracitado, inclusive no secundário. Malheiros (2011a, p. 10) afirma que no princípio lecionou para a primeira e segunda série do “fundamental”. Segundo Malheiros (2008, p. 02) o processo de implantação do ginásio - primeiro ciclo do ensino secundário - foi marcado por tensões. Assim que ela ingressou na referida instituição, venceu o prazo do contrato entre o Governo do Estado de Santa Catarina e a Companhia de Jesus. Dessa forma, houve pressão para que o senhor Aderbal Ramos da Silva renovasse o contrato com os jesuítas, o que, de acordo com Dallabrida (2011b, p. 152), impediria “a implantação do

ensino secundário público, gratuito e laico.” Entretanto, Aderbal Ramos da Silva não renovou o contrato com os jesuítas e enviou emissários para o Ministério da Educação com a documentação necessária para a efetivação da implantação do curso ginásial no educandário em questão.

Em 1950, foi implantado o segundo ciclo do ensino secundário, reunindo os cursos clássico e científico. A partir daí, o Instituto de Educação Dias Velho passa a ser denominado “Colégio” Estadual Dias Velho. Eglê Malheiros conta que no início da carreira docente não pôde atuar no curso clássico, pois era oferecido no período noturno, horário em que ela cursava o nível superior. Dallabrida (2011b, p. 152) afirma que a oferta dos dois ciclos do nível secundário “engendrou o problema de espaço físico nesse educandário, fazendo com que o curso ginásial fosse oferecido no período diurno, enquanto os cursos científico e clássico funcionassem de noite.” Então, quando o curso clássico passou a ser oferecido no período diurno, pôde contar com Eglê Malheiros como professora, além do Curso Normal que na década de 1960 também contou com ela no seu corpo docente. Sobre sua experiência como professora no Curso Normal, ela conta “ao mesmo tempo [em] que você dava a matéria, você tinha de dar o enfoque pedagógico e de como transmitir o conhecimento... Essas coisas assim. E era bom, interessante.” (MALHEIROS, 2008, p. 18).

Como seu ingresso na carreira docente ocorreu via concurso público, ela recebeu a qualificação de “lente catedrático”, condição que “dava um *status*.” (MALHEIROS, 2008, p. 09), proporcionando certa distinção social, um efeito simbólico. Ou, de acordo com Nogueira e Nogueira (2009) dava origem ao que Bourdieu chamaria de capital simbólico, entendido como o prestígio ou boa reputação de um indivíduo num campo específico ou na sociedade em geral. Dallabrida (2009a, p. 06-07) afirma que, apesar de haver no Colégio Estadual Dias Velho um clima de liberdade e respeito mútuo, “seu corpo docente era marcado pela diversidade ideológica e religiosa.” Pois, reunia professores católicos, espíritas e também um pequeno grupo de professores comunistas. Os professores Anacleto Damiani (Matemática) e José Martins Neto (Química e Física) acompanhavam Eglê Malheiros na militância pelo Partido Comunista Brasileiro.

O Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi fundado em 1922, e no verão de 1939, no centro de Florianópolis, foi criado o primeiro diretório estadual do partido em Santa Catarina (MARTINS, 1995). Os

militantes comunistas criaram o “Comitê Democrático Progressista, formado em sua maioria por esposas e parentes dos dirigentes no estado”, cuja comissão de propaganda ficou a encargo, entre outras, de Rita Ávila Malheiros, mãe de Eglê Malheiros (MARTINS, 1995). Curiosamente, sobre a atuação de sua mãe no campo político, ela não entra em detalhes, apenas afirma que a mãe era uma lutadora que se preocupava com a politização das mulheres (MALHEIROS, 2012b). O PCB só conseguiu o registro definitivo em novembro de 1945, porém, no começo desse mesmo ano, os comunistas se instalaram num sobrado na Praça XV de Novembro, bem perto da esquina onde funcionou a Aliança Nacional Libertadora em 1935. Na frente da sede, realizou-se, em 22 de setembro, um comício pró-Constituinte, tendo como oradores o farmacêutico Raulino Horn Ferro, Hermínio Moreira, o jornalista Nelson Machado, Sebastião Vieira, Sílvio Marques de Oliveira, Mimo e Rita Ávila Malheiros. E após as eleições presidenciais de dezembro de 1945, é constituído na capital catarinense o diretório do PCB, cuja instalação data do dia 27 de janeiro de 1946, no Teatro Álvaro de Carvalho (MARTINS, 1995).

Em janeiro de 1947, ocorrem eleições para as assembleias legislativas, câmaras municipais e prefeituras, e o PCB obteve quase 800 mil votos, elegendo 62 vereadores e deputados estaduais; no mesmo ano, porém, o partido teve seu registro cassado e em janeiro de 1948 os mandatos dos parlamentares eleitos pela legenda do PCB foram cassados. A cassação desencadeou uma enorme perseguição de seus militantes que começaram a se encontrar na clandestinidade. Nesses encontros “fazíamos muita discussão de material, estudávamos muito, tanto que às vezes você encontrava um artesão discutindo política internacional como muitos dirigentes de partidos não eram capazes.” (MALHEIROS, 2011a, p. 12). Levado à clandestinidade, o PCB teve seus jornais fechados, os comitês dissolvidos, os líderes sindicais afastados pelas intervenções e militantes perseguidos, enfraquecendo bruscamente o movimento (ZIMMERMANN, 1996).

Martins (1995, p. 180) afirma que Eglê Malheiros participou ativamente do partido durante sua legalidade, e traz alguns relatos dela

sobre essa época: “atuávamos no movimento de massas, na luta contra a carestia, a favor do petróleo e na organização dos jovens e das mulheres.” Ela se recorda dos comícios realizados no comitê regional, na Praça XV de Novembro: “da sacada mesmo o pessoal falava para a rua. Tudo era motivo de comício. O partido era organizado, com fichário e carteirinha.” De acordo com Martins (1995, p. 183), “Oscar Ammon, que estivera na secretaria geral durante a legalidade, é afastado, e a direção do Partido acaba ficando nas mãos da jovem Eglê Malheiros, com cerca de 20 anos de idade”. Ela relata a Martins (1995, p. 186-191) que “ser de esquerda naquele tempo era ser comunista”, e sobre a organização do partido, ela rememora:

A gente não se limitava a ser Partido. Os militantes e suas famílias eram um grupo social, onde todos se ajudavam, participavam de festas, revezavam-se nas visitas às residências de cada um. Havia uma ligação afetiva muito grande e não só partidária.

Antes do golpe militar de 1964, havia um “curso básico de doutrinação marxista”, de caráter informal e servia para a discussão de noções básicas dessa teoria e análise da sociedade e da história, à luz dos conceitos marxistas, além de estudar a história do Brasil. Eglê Malheiros ministrava esse curso, e seus “alunos” eram alguns simpatizantes do Partido Comunista Brasileiro, de forma geral, universitários e sindicalistas. O curso ocorria em escritórios ou clubes, “cedidos gentilmente” (MALHEIROS, 2012b, p. 04).

Na sede do PCB, na Praça XV, em Florianópolis, em dezembro de 1945 (provavelmente em férias escolares, visto que à época ela ainda morava em Porto Alegre com o tio), Eglê Malheiros conheceu alguns jovens com as mesmas inquietações que a perturbavam, e deu início a um movimento marcante na história de Florianópolis: “o Modernismo tardou a chegar em Santa Catarina. Foi lá pelos idos de 1940, quando um grupo de jovens ousados resolveu acabar com a mesmice local.” (MODERNOS DO SUL, 2004).

A chácara do avô materno tornou-se ponto de encontro para seu grupo; passavam horas embaixo das árvores discutindo sobre literatura, arte e política. Pode-se afirmar que Eglê Malheiros teve acesso, desde muito cedo, ao que Bourdieu (2003c) chamaria de *capital cultural*

objetivado, o qual se concretiza através de suportes materiais e se relaciona à propriedade de objetos culturais que são valorizados, como livros, por exemplo. E por que não dizer também acesso ao *capital cultural incorporado*:

Eu me lembro, primeiro, nós tínhamos em casa boa parte da biblioteca do meu pai, eu digo boa parte, porque uma grande parte se perdeu, e quando nós saímos de Lages, quando foi feito o encaixotamento das coisas, eram dois caixotes de livros. Um chegou aqui o outro, não se sabe como, foi desviado pra outro lugar. E depois a gente sabia de alguém que

ficou com os livros. Então, boa parte da biblioteca dele eu tinha, e já era uma biblioteca de pelo menos, digamos assim, de inquietação política, principalmente livros defendendo o livre pensamento, contra os dogmas coisas assim. Em 35 todos os meus tios, tanto do lado do pai quanto do lado da mãe, estava todo mundo na Aliança Libertadora, alguns foram presos, outros tiveram que desaparecer. Era um ambiente normal para mim. (MALHEIROS, 2011a, p. 11).

No final da década de 1940, Eglê Malheiros, Salim Miguel, Antônio Paladino, Ody Fraga e Silva e Aníbal Nunes Pires criaram o Círculo de Arte Moderna (CAM). O CAM ficou conhecido como “Grupo Sul”, considerado “na literatura catarinense como um importante movimento que veio sacudir o ambiente literário.” (ZIMMERMANN, 1996. p. 2). Esse movimento genuinamente catarinense teve como seu expoente máximo a *Revista Sul*. Criada em 1948, tinha como princípios norteadores: revelar os novos valores, acompanhar o movimento contemporâneo dentro dos campos da filosofia, da ciência, da cultura e das letras e artes, sem, contudo, prender-se às questões político-partidárias e religiosas (SABINO, 1981).

A *Revista Sul* publicava, inclusive, poemas escritos por Eglê Malheiros. Única integrante do gênero feminino, seus textos refletiam sobre a igualdade social e a justiça, expressando sua ideologia a respeito da arte, política, vida e valores. Junkes (1982, p. 85) afirma que grande

Figura 1- Exemplos da Revista Sul.

parte da poesia dessa autora caracterizava-se pelo “lirismo social”, solidarizando-se “com o homem tragado pela cidade, pela civilização capitalista. Contendo um sufocado grito de revolta, de vingança, denúncia à infância desfeita, a juventude envelhecida por desilusão.” A *Revista Sul* - dentro do CAM - pode ser considerada “sua linha de frente na luta pela cultura catarinense. Seria um meio de comunicação de maior alcance através do qual transmitiria o seu ideário.” (SABINO, 1981, p. 24).

Figura 1- Exemplos da Revista Sul



Fonte: Documentário Modernos do Sul.

No editorial de número 29 da *Revista Sul*, Eglê Malheiros “anuncia” o seu fim. Segundo as palavras de uma de suas maiores representantes, a revista nasceu do fruto do choque de jovens com a “pasmaceira provinciana.” Os seus escritores primavam pelo debate

varrendo as “teias de aranha.” Entretanto, quase dez anos depois do seu nascimento, havia “um mofo acadêmico se infiltrando em nossas páginas.” Ela sentencia: “se não mudarmos passaremos à função decorativa, e teremos que reconhecer tristemente que Sul morreu.” (SABINO, 1981, p. 34). A *Revista Sul* “morre”, em sua trigésima edição datada de dezembro de 1957 e publicada apenas em 1958. O editorial do último número anuncia o fim. “Extingue-se, assim, como vivera, em meio à incompreensão e atribulações, a *Revista Sul*, que por dez anos veiculara o ideário modernista catarinense.” (SABINO, 1981, p. 34-35).

O Grupo Sul dedicou-se a múltiplas atividades culturais, como teatro, por exemplo. Liderados nesse setor por Ody Fraga e Silva, em 1947 fundam o “Teatro de Câmara do C.A.M”, constituído pelos mesmos integrantes do círculo. Com o “teatro moderno” encenaram peças de Sartre de e Bernard Shaw - entre outros - e também algumas de sua própria autoria, escandalizando o público florianopolitano até então, acostumado a comédias e dramas. Eglê Malheiros fazia parte do elenco. “A terceira peça do [primeiro] espetáculo era de autoria do próprio Ody Fraga e Silva: *Um homem sem paisagem*, e foi vivida por Wânio J. Mattos e Eglê Malheiros.” (JUNKES, 1982, p. 31). O sucesso financeiro do espetáculo permitiu iniciar a publicação da *Revista Sul*.

Figura 2 - Ensaio teatral dos integrantes do então Círculo de Arte Moderna. A partir da esquerda: Aníbal Nunes Pires, Ody Fraga e Silva, Jason Cesar, Eglê Malheiros, Salim Miguel, Walmor Cardoso da Silva, Armando Carreirão e Archibaldo Cabral Neves.



Fonte: Guerra e Blass (2009, p. 23).

O grupo engaja-se também no cinema, mantém intercâmbio com cineclubes de outros estados e constitui uma companhia cinematográfica - Clube de Cinema do Círculo de Arte Moderna - para fazer o seu próprio filme: *O preço da Ilusão*, cuja fita, sofreu falhas técnicas em sua montagem e não pôde ser exibida na rede comercial de cinemas. O roteiro do filme - escrito pelo casal Salim e Eglê - envolve duas histórias que se entrelaçam: as aventuras e desventuras de Maria da Graça, uma jovem candidata a um concurso de beleza, e a trajetória de um menino, Maninho da Silva, engraxate que sonhava em ter um boi de mamão. Para Junkes (1982, p. 36), o filme “pretendia ser a crônica de uma cidade, no caso, Florianópolis, sua ponte, suas praias, ruas, jardins e recantos pitorescos”, aproveitando dessa forma o cenário exterior natural. O filme representava o desejo do grupo de contribuir para a

realização de espetáculos voltados à realidade brasileira, dentro da linha de crítica social do chamado “cinema novo” (SABINO, 1985, p. 21).

Figura 3 - A equipe em ação durante as filmagens de “O preço da ilusão” (1957). A partir da esquerda: Murilo Pirajá Martins (o quarto), Salim Miguel (no centro e de paletó branco) e Armando Carreirão (óculos escuros).



Fonte: Guerra e Blass (2009, p. 67).

As artes plásticas também contam com a presença do grupo de jovens modernistas. Através da *Revista Sul*, fazem a divulgação de artistas como Picasso, por exemplo. “A atuação do Círculo de Arte Moderna muito contribuiu para que a sociedade florianopolitana modificasse seu conceito de arte” (JUNKES, 1982, p. 33). Em 1948, a cidade recebe, pela primeira vez, uma Exposição de Pintura Contemporânea. Em consequência dessa nova “consciência artística”,

foi criado o Museu de Arte Moderna, que em 1967 passa a ser denominado Museu de Arte de Santa Catarina. No entanto, a principal preocupação do Grupo Sul concentrava-se na Literatura.

Insatisfeitos em publicarem apenas periódicos (jornais e revistas), os jovens modernistas almejam mais e enfrentam o desafio de transformar em livros os seus ideais. Concebem assim, os Cadernos SUL, coleção em que publicam sete volumes, e as Edições SUL, com oito volumes. O conteúdo das coleções é basicamente composto pelas poesias, contos, romances, ensaios e peças teatrais escritas pelos integrantes do grupo. O estilo literário proposto pelo grupo de jovens viria ferir os padrões estético-literários da pequena cidade de Florianópolis. Os escritos foram o estopim para um acirrado confronto entre “tradição e vanguarda”. Conforme Sabino (1981, p. 116), “duas gerações digladiaram-se acirradamente pela imprensa local. A Geração Modernista entrincheirada nas fileiras do Grupo SUL; a Geração da Academia [Catarinense de Letras], defendida por um de seus imortais: Altino Flores¹¹.”

Esse acirrado debate, que teve como veículo público a imprensa local, ficou conhecido como a polêmica entre os Novos (Grupo Sul) e os Velhos (Geração da Academia Catarinense de Letras) e persistiu de julho de 1949 a maio de 1950 (SABINO, 1982). O jornal “O Estado” publica as manifestações de ambos os lados. Tudo começou quando o Grupo Sul organizou um Suplemento Literário para o jornal em homenagem ao bicentenário de Goethe, escritor alemão. Entre os artigos, inclui-se o de Élio Ballstaedt, intitulado “Goethe e a geração dos novos”, no qual o autor pretendia estabelecer pontos de convergência entre a juventude alemã e a brasileira dos anos de 1940. Para o autor, os “gênios” da juventude de ambas as nacionalidades reagiram contra o convencionalismo da época. Foi o suficiente para que Altino Flores trouxesse a réplica, em uma série de artigos intitulados “Goethe, os ‘novos’ e os ‘velhos’”, publicados pelo mesmo jornal. Flores criticava o

¹¹ O debate dura dez meses e, portanto, muito se tem a contar sobre ele. No entanto, neste texto, apresenta-se apenas uma prévia. Para saber mais, ver: Sabino (1981) e Junkes (1982) ambos referenciados de forma completa ao final do presente trabalho, bem como as edições do jornal O Estado no período de 07/1949 a 05/1950.

método e o conteúdo do artigo de Ballstaedt, afirmando que não era coerente comparar duas nacionalidades distantes, e que seria leviandade crítica considerar tais “gênios” como criaturas fenomenais.

Enfim, a polêmica se desencadeia, quando, em 23 de outubro de 1949, Élio Ballstaedt publica a tréplica: “Novamente os ‘novos’ e os ‘velhos’”. Pelo período de dez meses “o público acompanha a troca de opiniões, de argumentos... e de bofetões literários. A irreverência do Grupo SUL enfrenta a ironia e os sofismas de Altino Flores.” (SABINO, 1981, p. 117). A Geração da Academia Catarinense de Letras nega a validade do Modernismo. Em uma dessas publicações, Altino Flores, representante dos “Velhos” critica os “Novos”, afirmando não compreenderem a “verdadeira” arte. Ele, inclusive, chama de “barbaridade” as produções modernistas. Os “Novos” replicam, assegurando que o professor Flores “vive em 1900” e que por isso não vale a pena discutir com ele as correntes literárias posteriores a esse período. Sobre esse embate, Salim Miguel afirma:

Havia um grupo intelectualizado, só que eles haviam estacionado no tempo. Eu me lembro de, talvez, uma das figuras mais proeminentes do estado de Santa Catarina [refere-se a Altino Flores] dizer assim: “vejam só, ‘tem uma pedra no meio do caminho’. Isso é poesia? E esse Drummond hoje está sendo considerado um poeta! Na minha época ele não serviria nem para varrer o chão de um poeta!” Então era esse o ambiente na época. Tanto que quando surgiu a Revista Sul, nós tínhamos publicado um caderno chamado “Os Velhos e os Novos” e, ou intencionalmente, ou por esquecimento, não convidamos essa figura para participar desse caderno. Então ele ficou indignado porque se considerava a maior autoridade em Goethe, não só em Santa Catarina. A esta altura nós já estávamos com uma página, chamada “Página do Círculo de Arte Moderna”, no jornal O Estado. Então nós

tivemos a mais duradoura polêmica sobre literatura e cultura em Santa Catarina, que durou um ano no jornal O Estado. Nós tínhamos espaço uma vez por semana e ele diariamente, quando quisesse tinha espaço para nos atacar. No fim - ele tinha sido dono do jornal O Estado, que depois foi vendido para o Aderbal Ramos da Silva - ele disse que não era concebível, como ex-dono do jornal, que ele, uma autoridade intelectual respeitada, fosse atacado por um grupo de jovens que nem sabiam começar uma frase por um pronome oblíquo. Assim nós perdemos a página. (MIGUEL, 2012).

Para Malheiros (1982), o Grupo Sul veio agitar um ambiente cultural acomodado, modorrento e altamente provinciano. E foi assim por dez anos; o Grupo Sul praticava a defesa de um modernismo moderado e tolerante ainda que ativíssimo e democrático. A radicalidade era restrita ao compromisso com a cultura e com a região. “Contrariamente ao projeto modernista do centro do País, em grande parte excludente, por que ácido em relação ao passado, o projeto do Grupo Sul parece, sobretudo, incluyente.” (BRUCHARD, 2002, p. 12). O empreendimento deixou marcas através dos posicionamentos teóricos que o nortearam e o aproximaram do Movimento Modernista de 1922: liberdade individual de criação; o respeito ao passado (a nomes como Cruz e Sousa, por exemplo) atrelado à necessidade de viver o presente; o combate ao academicismo (o de ontem e o de hoje) e ao rigor formal; a arte e a criatividade e finalmente, a arte e a realidade. Sobre os objetivos do grupo de jovens ao se juntar, Eglê Malheiros recorda:

Na época, **Florianópolis, parece que tinha parado no tempo**. O autor mais moderno e mais avançado que se discutia era o Eça de Queiroz. Inclusive, era considerado escandaloso. A Semana de Arte Moderna já tinha ocorrido em 22 e estava sendo questionada e não se lia esses autores, os pintores modernos eram tidos como uns borbotas, então, contra isso é que gente se levantou. Publicamos vários números da Revista [Sul]. Alguns com coisas boas outros mais fracos,

mas o que possibilitou que se alterasse esse panorama (MALHEIROS, 2011b, p. 8. grifo nosso).

Figura 4 - Visita dos modernistas catarinenses ao Rio de Janeiro. A partir da esquerda: Jorge Lacerda, Carlos Drummond de Andrade (terno branco), Pedro Taulois, Oswaldo Goeldi, Dante Ravaglio, Eglê Malheiros, Salim Miguel, Yedda Navarro, Ody Fraga e Silva e José Simeão Leal.



Fonte: Guerra e Blass (2009, p. 27).

Para Eglê Malheiros, o movimento do Grupo Sul exterminou a ideia de que os poetas eram superiores às demais pessoas, em depoimento a Guerra e Blass (2009, p. 47) ela explica

Mostramos que éramos ‘trabalhadores intelectuais’. Este grupo era composto por pessoas cultas (advogados, médicos, engenheiros), mas seus membros não agiam de modo organizado.

Cada um ficava encerrado em sua poesia ou em seu conto, como se vivesse num mundo à parte. Nós éramos tratados com certo respeito por alguns, mas nós resolvemos demonstrar que dava para discutir de igual para igual, sem aceitar nada empacotado. Tudo era criticado no Círculo de Arte Moderna, não havia nenhum tipo de hierarquia e o exercício da escrita permitiu um salto de qualidade. Os olhos foram abertos às artes plásticas e cinema, estabelecemos contato com cineclubes e movimentos literários de outros estados.

Eglê Malheiros atuou nos campos político, literário e educacional. Foi militante comunista, escreveu sobre igualdade e liberdade e, em sua prática docente, ocupou-se do desenvolvimento da capacidade crítica de seus alunos. Considera-se que seu contato precoce com a literatura e a vivência política foi condicionante na sua trajetória social. A veia esquerdista e a integração aos movimentos comunista e modernista revelam seu desejo utópico de mudar o mundo através da prática, Malheiros (2012a) afirma:

Sempre considerei que só merece ser professor quem respeita os alunos e se faz respeitar e tem consciência da responsabilidade de sua tarefa. **A maior alegria de quem ensina é ver seus alunos irem além do professor**, é assim que uma sociedade avança. (grifo nosso).

No próximo capítulo, será possível perceber que, segundo a própria Eglê Malheiros, sua prática docente era diferenciada no que se refere, especialmente, à opção teórico-metodológica. A professora afirma ter calcado sua prática numa perspectiva marxista, enfatizando a leitura crítica dos textos. A fundamentação teórica de suas aulas tinha como base, especialmente, a obra de Caio Prado Júnior, historiador brasileiro que desenvolveu reflexões essenciais para a compreensão do processo de formação histórica do Brasil, além de se destacar como ativista político. De acordo com suas memórias, Eglê Malheiros procurava transformar a sala de aula em um espaço de formação crítica. A docência surge como um instrumento de luta e a sala de aula como

um espaço de militância político/ideológica. Sobre sua carreira, ela afirma

Quando eu olho para trás acho que não podia ter sido diferente, **eu não seria eu se não tivesse sido professora** e lidado com todas essas pessoas e recebo até hoje um pagamento pelo que fiz, é quando na rua me param, uma senhora ou um senhor e diz: “Olha eu já fui seu aluno ou sua aluna e não me esqueço das suas aulas”. Então, isso aí compensa tudo. (MALHEIROS, 2011a, p. 23, grifo nosso).

Um dos seus ex-alunos declara: “eu aprendi com a professora Eglê Malheiros que uma das formas fundamentais de ensinar Língua Portuguesa era induzir os alunos a lerem e a comentarem o livro de leitura.” (SILVEIRA, 2010, p. 04). Essa é uma prova da herança recebida do avô e da mãe com quem a professora, quando criança, praticava leitura e discussão de textos. De acordo com Lahire (2008, p. 20), “o fato de ver os pais [ou, adultos, de forma geral] lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá constituir-se sobre tudo através deles.” O fato de sua mãe ser professora e seu tio professor da Faculdade de Medicina, de certo modo influenciou a escolha de Eglê Malheiros pela docência.

Figura 5 - Eglê Malheiros.



Fonte: Documentário Modernos do Sul.

Casou-se com Salim Miguel em 1952, com quem teve cinco filhos: João José, Antônio Carlos, Sônia, Paulo Sérgio e Luís Felipe, dentre eles formaram-se dois jornalistas, um arquiteto, uma socióloga e um professor (MALHEIROS, 2012b). O companheiro de Eglê Malheiros na vida e na arte nasceu no Líbano no ano de 1924 e chegou ao Brasil ainda criança. Durante a adolescência, morou no município catarinense de Biguaçu, e mudou-se para Florianópolis no ano de 1943. Pouco tempo depois integraria, ao lado da futura esposa, o Grupo Sul.

Sobre quando e como se deu o início de seu relacionamento com a mulher que o acompanha até os dias de hoje, ele lembra:

Em 1947, quando estávamos montando as peças de teatro. A Eglê eventualmente tinha colaborado no jornal Folha da Juventude. Quando estávamos montando o espetáculo, precisávamos de atrizes, e **a Eglê foi uma dessas atrizes**. Depois ela trabalhou em uma outra peça chamada “Cândida”, uma peça em três atos do Bernard Shaw. **Na verdade, desde o primeiro momento, a gente sentiu que tinha uma coisa muito próxima, tínhamos interesses comuns, uma visão de mundo mais ou menos parecida. Começamos a namorar em 1947**. Um amigo nosso diz que foi em um jantar que nós fizemos depois dos dois espetáculos com as três peças, porque ainda sobrou um trocadinho para a gente fazer um jantar porque ninguém é de ferro. Ele disse que naquele momento percebeu que nós estávamos de namoro, a Eglê e eu. Como naquela época a gente não namorava hoje e amanhã estava junto, nós levamos até 1952 entre namoro, noivado e casamento. Mas eu costumo dizer que nós estamos juntos há exatos 61 anos [em 2008]! Desde 1947! **Na verdade eu não seria quem sou sem a Eglê**. (MIGUEL, 2012, grifo nosso).

Figura 6 - Eglê Malheiros e o então namorado Salim Miguel em Ponta de Baixo - São José - SC- 1950



Fonte: Acervo pessoal de Eglê Malheiros.

Durante sua trajetória profissional, Salim Miguel atuou como jornalista, escritor, argumentista e roteirista de cinema. Foi sócio de uma gráfica e sócio-proprietário de uma livraria. Em 1964, ano em que foi preso pelo regime militar, trabalhava como chefe do escritório da Agência Nacional e na Assessoria de Imprensa do Governo de Celso Ramos em SC. Depois de solto, mudou-se com a família pra o Rio de Janeiro, lá trabalhou na Agência Nacional e na *Bloch Editoras* além de colaborar com resenhas e críticas para o *Jornal do Brasil*. Em 1976, com alguns amigos e sua esposa, editou a revista *Ficção* que durou até 1979. Nesse mesmo ano, voltou para Florianópolis e também a dirigir a sucursal da Agência Nacional na capital catarinense. Pouco tempo depois, foi colocado à disposição da Secretaria de Imprensa do Governo do Estado, participando de projetos culturais, como o Concurso Nacional de Poesia Cruz e Sousa. Em 1982, trabalhou na Assessoria de Comunicação Social da UFSC e em seguida passou a dirigir a editora da mesma universidade, de 1983 a 1991; nesse último ano, aposentou-se e

assumiu a Superintendência da Fundação Franklin Cascaes, órgão de cultura da Prefeitura Municipal de Florianópolis (MIGUEL, 1994).

Figura 7 - Eglê Malheiros e Salim Miguel.



Fonte: Documentário Salim na Intimidade-Maktub.

Eglê Malheiros, poliglota, no período em que ficou afastada da escola (tratar-se-á deste fato mais adiante), dedicou-se à tradução de textos em inglês, francês, alemão, espanhol e italiano. No Rio de Janeiro, além de participar da equipe de redação da Revista *Ficção*, foi diretora-secretária da Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil, venceu o Prêmio Personalidade Cultural de 1994, pela União Brasileira de Escritores, e pós graduou-se em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Figura 8 - Salim Miguel e Eglê Malheiros - sem data.



Fonte: Acervo pessoal de Eglê Malheiros.

Através da descrição e análise da sua trajetória social, é possível perceber que a atuação de Eglê Malheiros, nos campos literário, político e educacional, nunca esteve atrelada ao que Bourdieu (2003a) denominaria como o grupo dominante. Pelo contrário. No campo literário, por exemplo, ela atuou no movimento modernista, fazendo parte do Grupo Sul que se contrapunha aos conservadores representantes da Academia Catarinense de Letras. No campo político, da mesma forma, ela militou pelo PCB e por essa razão foi perseguida e até excluída de alguns ambientes como o episódio da Faculdade Catarinense de Filosofia. No próximo capítulo, será possível perceber que no campo educacional, numa instituição cujo corpo docente era formado por professores de vários credos e partidarismos, ela se destacou por ser comunista e, segundo suas palavras, por apropriar-se do currículo prescrito para o ensino de História de forma muitíssimo particular.

3 ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: PRÁTICA DOCENTE DE EGLÊ MALHEIROS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (FREIRE, 1996, p. 102).

A tentativa de compreender a prática docente de uma mulher que se dedicou ao magistério como profissão, implica conhecer o contexto dessa atuação e conseqüentemente as prescrições curriculares da disciplina lecionada, os livros didáticos utilizados como suporte, e, neste estudo específico, as memórias docentes dessa professora. Eglê Malheiros afirma ter se apropriado do currículo prescrito para o ensino de História, no então Colégio Estadual Dias Velho, entre os anos de 1947 e 64, de uma forma muito específica. A professora conta que procurava criar condições para o desenvolvimento da capacidade crítica de seus alunos, através do estudo de mapas, do incentivo à leitura e das reflexões/debates sobre os conteúdos estudados. De acordo com ela, sua prática docente esteve fundamentada na teoria marxista, pois sua maior referência teórica foi o autor Caio Prado Júnior¹².

Para compreender como se deu tal apropriação, faz-se necessário, em primeiro lugar, *conhecer* a legislação educacional prescrita para determinado contexto, lembrando que, no campo educacional, o currículo é o instrumento que sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual e as condições pelas quais os saberes são selecionados, organizados e avaliados. Em seguida, *verificar* qual/quais os livros didáticos adotados e, finalmente, com base nas

¹² Ainda neste capítulo, esse autor será apresentado de forma mais detalhada.

entrevistas realizadas e no questionário aplicado, *apresentar* exemplos de como essa opção teórico-metodológica foi desenvolvida em sala de aula, na tentativa de *compreender* o que significou ensinar História por meio de lentes marxistas.

Conforme já especificado no período de análise desta pesquisa, a legislação nacional para a educação esteve normatizada pelas reformas realizadas durante o Estado Novo, as quais reforçam a seguinte afirmação de Silva (2006, p. 10): “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.” Nesse sentido, é por meio do currículo, elemento discursivo da política educacional, que os grupos sociais dominantes expressam sua visão de mundo e seu projeto de educação, de homem e de sociedade, pois as políticas curriculares na forma de texto são um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Portanto, o currículo é texto de poder.

As políticas curriculares movimentam a indústria cultural montada em torno do campo educacional, e a produção de livros didáticos é um exemplo desse movimento. Além disso, o currículo produz efeitos na sala de aula, pois define os papéis que professores e alunos devem desenvolver, além de estabelecer suas relações ao distribuir funções de autoridade e iniciativa. Determina também o que deve ser considerado “conhecimento válido” e as formas válidas de avaliar sua aquisição. A política curricular, “metamorfoseada em currículo”, acaba efetuando um processo de inclusão e exclusão de certos saberes e de certos indivíduos. Portanto, o currículo está fundamentalmente envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornaremos; em última instância “o currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

Como “macrodiscurso” - expresso nos textos normativos das políticas curriculares - o currículo apresenta as visões e os significados do projeto dominante reforçando-os e lhes dando legitimidade e autoridade. Como “microtexto” - expresso nas práticas de significação em sala de aula - o currículo apresenta essas visões e significados e contribui para formar as identidades sociais que sejam convenientes a determinado projeto educacional (SILVA, 2006, p. 29). A seguir, serão apresentadas as reformas que marcaram o campo educacional durante o Estado Novo, considerando de forma especial o ensino secundário.

3.1 REFORMAS EDUCACIONAIS: INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO SOCIAL

Os estabelecimentos de ensino institucionalizam a transmissão de uma cultura definida, com a intenção de legitimar uma determinada “leitura de mundo” e que deverá estar afinada com os interesses de grupos específicos. Tudo o que diz respeito à escola, suas regras de funcionamento, suas prescrições, os saberes recortados e os objetivos do seu projeto de educação tornam-se campo de disputa, e sua configuração prática varia de acordo com o jogo de força dos atores políticos envolvidos num determinado contexto. O desenvolvimento econômico, científico e político de uma sociedade afeta de forma direta o recorte do que deve ou não ser propagado como conhecimento escolar válido. A escola assume, além do seu papel de agente de socialização, a função de “formadora de hábitos”, devendo construir categorias de pensamento, discursos e linguagens comuns que permitam a comunicação/interação entre os indivíduos. Atua, então, como uma espécie de agente homogeneizador em prol da construção de uma identidade nacional. Um dos veículos através dos quais a escola perpetua tal função são as reformas educacionais, que, elaboradas pelos grupos de poder, prescrevem ações que legitimam este ou aquele projeto de identidade de Nação.

Para Popkewitz (1997), as reformas no campo educacional, ao articularem conhecimento e poder, constituem-se *instrumentos de regulação social*, elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas. O autor destaca que são atribuídas à escola funções de inserção social, transmissão de saberes necessários ao desenvolvimento do País, além da inculcação de hábitos e condutas que garantam a estabilidade das relações sociais. Nesse contexto, as reformas se traduzem em instrumentos de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade em questão. Dessa forma, a existência de cada disciplina escolar no currículo, sua obrigatoriedade e legitimação não se restringem apenas aos campos de debate epistemológico e didático.

Concernem também ao campo político, levando em conta o papel que cada um desses saberes deverá desempenhar, de acordo com a conjuntura histórica, cultural, social, política e educacional (BITTENCOURT, 2003). Assim, uma disciplina se define tanto pela seleção dos conteúdos quanto por suas finalidades.

Para Schmidt (2012), o processo de construção da História como disciplina escolar insere-se no movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, quando os embates entre monarquistas e republicanos sinalizam a necessidade da definição de uma identidade nacional. A importância da disciplina História para a formação de um determinado tipo de “homem”, no Brasil, começa a ganhar força com a proclamação da República e se consolida com a Revolução de 1930, que defende a educação como fator fundamental para a formação do cidadão republicano, necessário para o desenvolvimento do País. A partir de então, uma série de reformas vêm ressaltar determinadas características esperadas para o ensino de História, as quais estão sempre atreladas aos interesses dos grupos no poder.

Assim, no Brasil, entre os anos de 1947 e 61, vigoraram as Leis Orgânicas do Ensino, importante marca do governo getulista. Durante o Governo Provisório de Vargas (1930/34), o campo educacional foi regido pela Reforma Francisco Campos (1931), a qual serviu de base para a Reforma Capanema (1942) que normatizou, entre outros, o nível secundário de ensino (Lei Orgânica do Ensino Secundário). Ambas as reformas prescreveram as finalidades e os conteúdos da disciplina História, os quais, como verificado a seguir, serviram de instrumentos de regulação social, objetivando forjar um projeto específico de educação, de cidadão e de sociedade.

3.1.1 Reforma Francisco Campos e Ensino de História

A Reforma Francisco Campos estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Através do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, conferiu-se organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, entre elas: o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um regular sistema de avaliação

discente, a seriação do currículo e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Todas essas medidas tinham por objetivo a produção de estudantes autorregulados e produtivos, os quais deveriam estar sintonizados com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, após a Revolução de 1930. Essa reforma se configura como uma importante marca na história do ensino secundário brasileiro, na medida em que rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2009b; BRASIL, 1931).

Uma das medidas advindas da reforma em questão foi o aumento da duração do nível secundário e sua divisão em ciclos; assim, o ensino secundário passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. O primeiro ciclo (fundamental) durava cinco anos e conferia formação geral; o segundo ciclo (complementar), de dois anos, era propedêutico para o curso superior. De acordo com Dallabrida (2009b, p.187), “o ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal.”

Outra medida importante da reforma de 1931 foi a obrigatoriedade da presença dos alunos no mínimo em três quartos das aulas. O artigo 33 do decreto da Reforma é claro sobre essa questão: “Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.” (BRASIL, 1931).

Aliado à frequência obrigatória às aulas, a Reforma Francisco Campos prescreveu um detalhado e regular sistema de avaliação que pode ser observado no seu artigo 35: “Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa à arguição oral ou a trabalhos práticos.” (BRASIL, 1931). Durante o ano letivo, os alunos teriam que passar por “quatro provas escritas parciais” em cada disciplina, além dos exames finais, uma prova oral em cada disciplina (prestada perante uma banca examinadora constituída por dois professores do colégio e presidida pelo inspetor federal). Para aqueles que não conseguissem

atingir a média estipulada, a Reforma previa a realização de uma “segunda época de exames finais.” (DALLABRIDA, 2009b, p. 187).

A seriação anual das disciplinas a serem contempladas no currículo do ensino secundário se junta ao conjunto de medidas articuladas pela Reforma de 1931. Segundo Dallabrida (2009b, p. 188), a seriação do conhecimento escolar tinha por objetivo o enquadramento do aluno secundarista, afastando dele o “aprendizado avulso característico do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados” e definindo “uma progressão obrigatória dos saberes escolarizados”, o que permitia, “um controle maior sobre o seu processo de seleção, organização e avaliação.”

Por fim, a Reforma Francisco Campos provocou a reestruturação do sistema de inspeção federal, para o qual se atribuiu a tarefa de controlar essa organicidade proposta para aquele nível de ensino. Para tanto, o Ministério da Educação e Saúde Pública criou o “serviço da inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário” que passou a fiscalizar esse nível de escolarização no território nacional, refletindo o poder do “Estado educador”. Para operacionalizar esse mecanismo de controle dos estabelecimentos secundaristas, foram criados os “distritos de inspeção”, para os quais foram nomeados os respectivos inspetores. Entre suas principais funções definidas no decreto da Reforma, destacam-se: fixar residência obrigatória no distrito sob a sua inspeção, realizar “visitas frequentes” e elaborar um relatório mensal (BRASIL, 1931).

Aos estabelecimentos de ensino secundário foi concedida a liberdade para se estabelecer, porém eram submetidos à “inspeção preliminar”, por um prazo não inferior a dois anos, e, posteriormente, à “inspeção permanente ou equiparação”. Essa “liberdade” causou o crescimento do ensino secundário em todo o País, passando a atingir também as classes médias (DALLABRIDA, 2009b). De acordo com Reznik (1992, p. 10), a Reforma do Ensino de 1931 reforçou a hierarquização e a dualidade do sistema escolar, pois “somente o curso secundário preparava e dava acesso legal aos cursos superiores.” Os estudantes de outros ramos do ensino médio - normal, industrial e comercial - não tinham acesso às faculdades, e os programas dos cursos eram diferentes entre si, impossibilitando, inclusive, a migração de um para outro.

No que tange à disciplina História, com a Reforma Francisco Campos rompe-se a divisão pré-existente entre a História Universal (3º e 4º anos) e do Brasil (5º ano), tal como estavam configuradas nas reformas anteriores como, por exemplo, a Rocha Vaz (1925). Com a reforma de 1931, essas disciplinas se unem e constituem a chamada “História da Civilização”, oficialmente prescrita nas cinco séries do ciclo fundamental do curso secundário. De acordo com as “Instruções Pedagógicas”, a História da Civilização permitiria o estudo simultâneo da História Geral, História da América e História Pátria (ABUD, 1998; HOLLANDA, 1957; REZNIK, 1992).

As instruções metodológicas para o ensino da História da Civilização visavam aos seguintes objetivos: formação humana que contribuísse para o aluno conhecer a “obra coletiva” do homem e uma educação política que contribuísse para a familiarização com os problemas impostos ao Brasil e o fortalecimento do seu senso de “comunidade”. Incorporando a História do Brasil à História da Civilização, o propósito da Reforma Campos foi estabelecer uma estreita articulação entre o estudo do passado nacional e americano e o da Humanidade (HOLLANDA, 1957). Para a 1ª série, prescrevia-se uma espécie de introdução ou de “visão panorâmica” propondo-se o estudo da História Geral, da civilização egípcia à Revolução Russa, sob a forma de episódios e biografias históricas. Para as séries seguintes, o programa anual dividia-se em duas partes: a primeira contando os tópicos de História Geral, e a segunda os de História da América e do Brasil, agrupados, quando possível, de forma sincrônica. Na 2ª série, ao lado do estudo sistemático da História Antiga, na primeira parte do programa introduzia-se, de forma “biográfica e episódica”, a História da América e do Brasil. A História Medieval deveria ser estudada na 3ª série, simultaneamente com a parte arqueológica das Américas. As duas últimas séries compreendiam o estudo, de forma sistemática, da Idade Moderna e Contemporânea, e das épocas correspondentes da História da América e do Brasil (REZNIK, 1992; HOLLANDA, 1957).

A História da Civilização teria o propósito de educar pela experiência. Isso significa que o aprendizado só se efetiva quando

referido à ação do aprendiz, o qual, ao estabelecer um contato imediato com o objeto de estudo e relacioná-lo com a sua problemática próxima, compreenderá o valor devido ao saber em questão. Por isso, é função do educador “desdobrar ‘o sentido das coisas’ relacionadas a tais experiências, enriquecendo-as na medida em que desvendam um mundo de opções e informações.” (REZNIK, 1992, p. 49). É possível perceber o alinhamento ao projeto educacional proposto pela Escola Nova, desenvolvido por europeus e americanos, movimento que ganhava adeptos no Brasil a partir dos anos de 1920. A metodologia escolanovista propõe o “método ativo”, ou seja, o aluno é o agente/sujeito do conhecimento.

Nesse contexto, a História da Civilização foi supervalorizada, enquanto a História do Brasil permanecia como apêndice dessa história do “homem civilizado moderno”. Por essa razão, surgiram inúmeras críticas feitas pelo setor mais conservador do grupo de intelectuais próximos ao poder. Os debates em torno de projetos políticos nacionalistas do Estado Novo provocaram o retorno da História do Brasil como cadeira autônoma nos currículos. Nessa conjuntura efetivou-se a Reforma Capanema, que correspondeu a uma fase de maior valorização da História do Brasil. O ensino secundário continuava destinado a preparar as elites condutoras do País, porém, dentre seus objetivos, havia uma acentuada preocupação em formar o espírito de nacionalidade, de uma verdadeira consciência patriótica (BITTENCOURT, 2007). Será discutida, na próxima seção, a Reforma oficializada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), sobretudo acerca dos objetivos do ensino de História prescritos por tal texto normativo.

3.1.2 Reforma Capanema e Ensino de História

As Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas entre os anos de 1942 e 1946. Formadas por decretos-leis, trataram do Ensino Industrial, Comercial, Primário, Normal, Agrícola e Secundário. A partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, através do Decreto-Lei nº. 4.244, em 09 de abril de 1942, passaram a existir dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário: o *ginásio* e o *colégio*. Ao ginásio competia ministrar

o curso de primeiro ciclo, e o colégio, além do curso do próprio ginásio, ofertava também os dois cursos do segundo ciclo (clássico e científico).

O projeto de educação levado a efeito com a Reforma Capanema enfatizava a constituição da nacionalidade brasileira. As escolas deveriam ofertar um conteúdo nacionalista cultuando o ufanismo verde e amarelo, a história dos heróis e das instituições nacionais e o respeito às autoridades. Além disso, havia a padronização da educação por meio dos livros didáticos, currículos mínimos obrigatórios e o controle/ fiscalização por parte do governo federal (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

De acordo com essa legislação, o programa de cada disciplina deveria conter duas partes: o sumário e a indicação de suas finalidades (HOLLANDA, 1957). Geralmente, ao ensino secundário destinava-se, em especial, o seguinte preceito: formar integralmente a personalidade dos adolescentes, elevando sua consciência patriótica e humanística, formando então as individualidades condutoras da nação. A proposta de uma educação humanista, portanto, prevaleceu. O currículo prescrito no curso colegial, tanto clássico como científico, privilegiava disciplinas de cultura geral e humanística. A Lei Orgânica do Ensino Secundário caracterizou-se pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Além disso, esperava-se também produzir uma nova elite para o País, uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

É importante lembrar que Gustavo Capanema exerceu a função de Ministro da Educação e Saúde, em meio ao forte debate sobre a educação escolar, entre a frente católica e os pioneiros da Escola

Nova¹³. Dessa maneira, por um lado, a educação religiosa não foi abolida do ensino secundário, conforme prescrição do artigo 21 (BRASIL, 1942): “O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos do ensino secundário, incluídos nos estudos do primeiro e segundo ciclo.” Por outro lado, a ideologia da Escola Nova, caracterizada pela educação ativa “para a vida”, também recebeu menção na lei, de acordo com o artigo 27 (BRASIL, 1942): “Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que dêem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2007, p. 35-36). Compreende-se que a disputa entre os dois grupos teve fortes implicações no campo pedagógico e inspirou decisões políticas do governo federal para o sistema de ensino.

Nos artigos 22 e 23 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, confere-se a prescrição dos objetivos para esse nível de ensino: formar integralmente os adolescentes, elevar seu espírito humanístico e patriótico além de prepará-los, por meio de uma educação geral, para o ingresso no nível superior:

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na **educação moral e cívica** de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: **o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade**. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira **que é finalidade do ensino secundário formar as**

¹³ Diferentes autores têm examinado o embate entre os Pioneiros da Escola Nova e os representantes da Igreja Católica. Para exemplificar, cito os seguintes autores: Carlos Monarcha, Marta Maria Chagas de Carvalho e Dermeval Saviani, de Luis Reznik cuja dissertação está referenciada ao final deste texto.

individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Segundo Martins (2006), com a Reforma Capanema, a História Geral e a História do Brasil passaram a ser trabalhadas de forma autônoma. A partir de então, a disciplina de História do Brasil começou a ser mais valorizada no currículo do ensino secundário, “ganhando” o mesmo número de aulas que História Geral e sendo lecionada nas últimas séries do curso ginásial. Esse espaço privilegiado é consequência do projeto ufanista e nacionalista do governo varguista. A presença marcante da História do Brasil no currículo secundário revela a importância dessa disciplina para a finalidade nacionalista desse nível de ensino naquele contexto.

As finalidades de uma disciplina escolar fazem parte dos elementos que a definem. Em diferentes contextos surgem diferentes finalidades, as quais podem ser religiosas, culturais, ideológicas ou políticas. Os grandes objetivos da sociedade, de acordo com contextos específicos, podem ser: a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do ensino patriótico, sem deixar de “determinar os conteúdos do ensino tanto quanto às grandes orientações estruturais.” (CHERVEL, 1990, p. 187). As palavras do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, demonstram o papel que a disciplina escolar História passa a ocupar durante o Estado Novo:

Incluir na educação geral, a educação cívica? Não. Não há a disciplina educação cívica. Há o ensino de matérias que formam o espírito do cidadão e do patriota. Estas matérias serão ensinadas na Geografia e na **História do Brasil**. (REZNIK, 1992, p. 123, grifo nosso).

Em relação à História do Brasil, Reznik (1992, p. 82) afirma que “o estudo aplicado dessa disciplina possibilitaria cimentar a unidade cultural da população brasileira”, forjando uma consciência patriótica nas mentes da juventude e resguardando assim a unidade cultural e territorial do povo brasileiro. Nesse contexto histórico, portanto, a História teria como objetivo central o enaltecimento do patriotismo, com a função de glorificar a pátria e legitimar o Estado, além de justificar determinado regime político.

Para Martins (2006), o projeto político varguista para a Educação, pode ser associado à ideia de engrandecimento da pátria e de preparação de uma raça forte, brasileira. Inclusive, a partir de 1935, com o objetivo de combater o comunismo (tido como o “grande inimigo”), a educação passa a ser associada cada vez mais à questão do patriotismo, ficando a serviço da nação para formar o cidadão do novo regime que se impunha. O ensino secundário passou a ter uma finalidade muito clara: acentuar a consciência patriótica e humanística da juventude brasileira. Considerando o currículo como uma construção social ou fruto de contextos históricos específicos, é importante perceber os determinantes sociais e políticos dos textos normativos, atentando para o seguinte fato: de acordo com determinadas épocas, são considerados legítimos alguns conteúdos em detrimento de outros (SILVA, 2009).

Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934 e 1945, e, em 1936, seus planos para reformular o sistema educacional brasileiro vinham à tona. À época, distribuiu-se o *Questionário para um inquérito* entre professores, estudantes, cientistas, políticos, sacerdotes, jornalistas e escritores, com o objetivo de “obter colaborações para a elaboração do Plano Nacional de Educação”, já previsto no Artigo 150 da Constituição de 1934 (MARTINS, 2006, p. 45). O Congresso Nacional recebeu o Plano Nacional de Educação em maio de 1937, que definia os Princípios Gerais da Educação Nacional e regulamentava o ensino das disciplinas de Religião, Educação Moral e Cívica e Educação Física. Garantia dessa forma, a participação da Igreja Católica no Ensino Religioso das escolas públicas e tornava a Educação Moral e Cívica obrigatória em todos os ramos do ensino, que, no curso secundário, seria atribuição do professor de História do Brasil. Contudo, o plano não chegou a ser aprovado; antes disso o Congresso foi fechado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Entretanto, foi durante as reflexões/debates

acerca da elaboração do Plano Nacional de Educação que se formou a base para o novo programa de ensino de História, notadamente patriótico e nacionalista. A partir daí, a História do Brasil voltaria a ser trabalhada de forma autônoma, recebendo um destaque antes nulo na Reforma Francisco Campos (1931), que apresentava uma perspectiva mais universalista.

Segundo Hollanda (1957), mediante a Lei Orgânica do Ensino Secundário vigente entre os anos de 1942 e 1961, o programa de História para esse nível de ensino ficou assim distribuído:

Curso Ginásial:

SÉRIE	CONTEÚDOS
1ª	<i>História Geral</i> : História Antiga e Medieval
2ª	<i>História Geral</i> : História Moderna e Contemporânea
3ª	<i>História do Brasil</i> : do Descobrimento até a Independência
4ª	<i>História do Brasil</i> : do Primeiro Reinado até o Estado Novo

Curso Colegial:

SÉRIE	CONTEÚDOS
1ª	<i>História Geral</i> : Antiguidade, Idade Média e Moderna
2ª	<i>História Geral</i> : Idade Contemporânea
3ª	<i>História do Brasil</i>

É possível perceber a ênfase no ensino da História do Brasil, presente nos últimos dois anos do curso ginásial e no último do colegial, prescrições que reverberam o projeto de educação daquele contexto. Assim, às instituições de ensino secundário delegava-se a responsabilidade de oferecer um ensino gerador de adolescentes capazes de conduzir a sociedade, ou seja, as chamadas “individualidades condutoras” (BRASIL, 1942). Os conteúdos eram prescritos com o intuito de uma formação moral, baseada no ideário de civilização e no patriotismo estadonovista cujos valores eram disseminados como universais. A Lei Orgânica do Ensino Secundário consagrou para

História o princípio da autonomia como disciplina, mas manteve a falta de entrosamento entre as disciplinas de História Geral e do Brasil (já presente na reforma anterior), que passaram a ter entre si “uma mera ordem de sucessão em séries consecutivas.” (HOLLANDA, 1957, p. 51).

No ciclo ginásial, a disciplina de História Geral tinha como finalidade o despertar da curiosidade do aluno acerca do passado humano e dos grandes personagens históricos. O estudo da História do Brasil, por sua vez, teria como principal objetivo a formação da consciência patriótica, mediante o conhecimento dos grandes episódios e dos grandes heróis da história pátria. No ciclo colegial, segundo Hollanda (1957, p. 54), os objetivos dos programas de História Geral e do Brasil podem ser assim sintetizados:

- a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificaram;
- b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas, em diversas épocas, comparando-as entre si;
- c) esclarecer as diferentes concepções da vida de outros povos e de outras épocas, alargando, por essa forma, o espírito de tolerância e de compreensão humana;

Em relação às diferenças nas orientações do ensino de História nos dois ciclos secundários, Hollanda (1957) afirma que, no decorrer o curso, os estudantes deveriam ultrapassar o caráter narrativo e até fragmentário recebido nas classes ginásiais, formando então, no ciclo colegial, uma consciência histórica baseada na compreensão das relações que constituem sua cultura e seus valores. Para Hollanda (1957), o pressuposto didático que organizava o currículo do ensino secundário era o “concêntrico-ampliatório”, ou seja, o colegial funcionaria como uma espécie de revisão do ginásial. Assim, no curso ginásial, o professor deveria transmitir o conhecimento sobre o passado pautado nos episódios e nas biografias e no curso colegial, devendo analisar a sociedade no tempo e no espaço e criando condições para que

o aluno refletisse sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Em 25 de abril do ano de 1951, foi decretada a Lei nº. 1.359 (BRASIL, 1951) que modificou a seriação das disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-Lei nº. 4.244, de 1942. No que se refere ao ensino de História, segue a nova reestruturação que alterou a ordenação dos conteúdos:

Curso Ginásial:

SÉRIE	CONTEÚDOS
1ª	História do Brasil
2ª	História Geral (História da América)
3ª	História Geral (História Antiga e Medieval)
4ª	História do Brasil e História Geral (História Moderna e Contemporânea)

Curso Colegial:

SÉRIE	CONTEÚDOS
1ª	História Geral (História Antiga)
2ª	História do Brasil e História Geral (História Medieval e Moderna)
3ª	História do Brasil e História Geral (História Contemporânea)

Pode-se observar que a Lei nº. 1.359 acrescentou um ano de estudos de História do Brasil, tanto no curso ginásial quanto no curso colegial, incluindo o estudo de História da América na 2ª série ginásial. Além disso, a História do Brasil começou a ser estudada antes da História Geral, diferente da reforma anterior. Conforme Martins (2006), somente em 1951 foram apresentadas instruções metodológicas para as várias disciplinas do curso ginásial, entre elas a História. Ao contrário do que acontecera com as “reformas getulistas” (1931 e 1942), inicia-se

uma tendência descentralizadora na educação, possível reflexo da reorganização democrática pela qual passava o País naquele contexto “pós-ditadura varguista”. Contudo, somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as instituições de ensino passarão a ter autonomia (relativa) para a elaboração dos programas de ensino, pois, segundo Hollanda (1957, p. 63),

No mesmo ano de 1951, depois de dois decênios de programas elaborados, para o ensino secundário de todo o Brasil, por comissões designadas pelo Ministro da Educação, o Colégio Pedro II voltou a gozar de programas próprios. **Estes acompanhados de instruções metodológicas, foram, também, expedidos, por uma portaria ministerial, para os demais estabelecimentos congêneres, oficiais ou particulares.** (grifo nosso)

Ainda no ano de 1951 têm início debates e reflexões acerca da necessidade de um currículo mínimo que atendesse às necessidades regionais, tanto que, ao enviar os trabalhos para a aprovação dos programas de ensino por parte do Colégio Pedro II, o Ministério da Educação recomendava:

Dada essa amplitude, (isto é, o propósito de estender ‘a todos os estabelecimentos de ensino do grau médio do país os programas elaborados pela Congregação do Pedro II’) por todo o território nacional, é imperioso, como bem sentirá essa Congregação, que **os novos programas levem em conta as diferenças docentes e discentes próprias às diversas regiões de um país tão extenso como o nosso (...)**. O bom senso aconselha, pois, que na organização dos programas oficiais seja a matéria apresentada sem rigidez, comportando certa plasticidade a **ajustar-se às diferenças regionais**. Os professores do ensino secundário deverão encontrar nos programas elaborados pelo Colégio Pedro II um roteiro disciplinador, - **um programa mínimo** -, necessário ao desenvolvimento dos trabalhos

escolares, assegurando-lhes a liberdade de apresentação da matéria de conformidade com as conveniências didáticas. (HOLLANDA, 1957, p. 65-66, grifo nosso)

Tais programas mínimos foram apresentados e aprovados pela Portaria Ministerial nº. 966 de 02 de outubro de 1951 e entraram em vigor em 1952 em todas as instituições de ensino secundário do País, as quais eram obrigadas a esses programas, porém tinham autonomia para adequá-los a sua realidade escolar. No caso dos estabelecimentos escolares desejarem elaborar um currículo próprio, deveriam encaminhá-lo ao Ministério da Educação, Diretoria do Ensino Secundário, para avaliação e posterior aprovação. Para Ribeiro Júnior (2007, p. 46), essa mudança na estrutura curricular do ensino de história foi bastante significativa, pois que estava afinada ao momento de reestruturação política:

No primeiro período [1942 a 1951], é nítida a execução de um projeto nacional de cima para baixo, enquanto no segundo momento [1952 a 1961], ainda que seja um projeto nacional, os estados têm mais liberdade para adequar o projeto nacional as suas especificidades regionais. **Podemos pensar que essa situação está de acordo com o momento de redemocratização do país**, pois a Constituição Federal de 1946 estabelecia que os estados poderiam legislar sobre o sistema de ensino para complementar as diretrizes federais. (grifo nosso)

Ainda na Constituição de 1946 anunciava-se a necessidade de criar uma lei que substituísse as Leis Orgânicas promulgadas em 1942. A Lei nº. 1.359 e as portarias ministeriais que a seguiram, na década de 1950, permitiram maior flexibilidade do ensino e proporcionaram certa abertura ao debate acerca de uma “lei de diretrizes e bases” para a educação do País. Então, após anos de debate, em 20 de dezembro de

1961, é decretada a Lei de nº. 4.024, fixando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Para Romanelli (2009, p. 181), em essência, essa lei nada mudou, visto que

A sua única vantagem talvez seja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização.

Quanto ao ensino secundário, havia um quadro de variações de currículos admissíveis propostos pelo Conselho Federal de Educação, conforme o At. 44º da referida lei “o ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.” (BRASIL, 1961). Diante da dificuldade da escolha por parte das escolas, o Conselho elaborou quatro propostas curriculares para esse nível de ensino, que, com poucas diferenças entre si, acabaram sendo adotados pela maioria das escolas brasileiras.

Como a análise proposta neste trabalho prioriza o período legislado pela Reforma Capanema, a questão da Lei nº. 4.024 de 1961 não será aprofundada. A seguir, tratar-se-á de mais um dos instrumentos regulatórios que o governo getulista lançou mão para concretizar seu projeto de Nação.

3.1.3 Comissão Nacional do Livro Didático: para o controle do conteúdo pedagógico e ideológico

Baseado no seu projeto de unidade/identidade nacional e com o intuito de regulamentar uma política nacional para o livro didático, o Presidente Getúlio Vargas estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático no Brasil, através do Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de dezembro de 1938¹⁴. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), originária dessa legislação, foi resultado de uma série de estudos preliminares, nos quais os aspectos de ordem

¹⁴ Posteriormente vários outros decretos-leis alteraram e/ou complementaram as disposições deste primeiro, sobretudo após a queda do regime estadonovista.

pedagógica e ideológica estiveram associados à construção de uma identidade nacional. Tanto a expansão do ensino como a realização das reformas educacionais “Francisco Campos” e “Capanema” foram fundamentais para elencar os critérios de autorização do material didático no referido contexto. De acordo com Ferreira (2008, p.14), a CNLD foi criada “para fiscalizar os materiais didáticos do período, tanto no aspecto ideológico como pedagógico”, exercendo a função de “filtro”, já que era responsável por autorizar ou não “a utilização dos livros escolares em toda rede educacional do País de ensino primário e secundário.” Importante instrumento de regulação social, tal qual as reformas educacionais do período getulista, a Comissão pode ser considerada um dos alicerces do projeto estadonovista da nação, sendo composta por um grupo de intelectuais, escolhidos pelo Presidente Getúlio Vargas¹⁵. De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 9,

A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. (BRASIL, 1938)¹⁶.

O Decreto-Lei em questão dividiu-se em cinco capítulos, totalizando 40 artigos. No Capítulo I, instituiu-se a elaboração de

¹⁵ Detalhes sobre este grupo podem ser encontrados na dissertação de Rita de Cássia Cunha Ferreira devidamente listada nas referências ao final do texto.

¹⁶ O Decreto-Lei nº. 1.117 de 29 de março de 1939 estabeleceu que a CNLD funcionaria com 16 membros designados pelo Presidente da República, os quais deveriam ser especialistas nos vários ramos de ensino (Hollanda, 1957, p. 233).

diretrizes e utilização dos livros escolares; o Capítulo II instituiu, em caráter permanente, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático; o Capítulo III especificou o processo de autorização de uso; o Capítulo IV detalhou as causas de impedimento de autorização, e o Capítulo V tratou das disposições gerais e transitórias (BRASIL, 1938).

Publicado no final do ano de 1938, o decreto estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940 (não é conhecida a razão deste intervalo de um ano entre a publicação do decreto e sua efetivação), nenhum livro didático poderia ser adotado nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias brasileiras, sem a prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde, inclusive os editados pelos poderes públicos (BRASIL, 1938). E, já no artigo 2 do referido texto normativo, estabeleceu-se “quais” seriam considerados livros didáticos: os *compêndios*: “que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”, e as *obras de leitura de classe*: “livros usados para leitura dos alunos em aula” (BRASIL, 1938). As obras que tivessem o uso autorizado deveriam trazer na capa, com impressão direta ou em etiqueta, a seguinte inscrição: “*Livro Didático de uso autorizado pelo Ministério de Educação*, seguido, entre parêntese, do nome dos cursos a que foram autorizados, assim como o número de registro da CNLD.” (FERREIRA, 2008, p. 87, grifo nosso). De acordo com o Decreto-Lei nº 1.006/38, havia a possibilidade de a CNLD indicar as modificações necessárias nos textos dos livros examinados, para que fosse possível sua autorização. Depois de modificada, a obra deveria ser novamente submetida a exame da comissão, para decisão final.

Além de examinar compêndios, proferir julgamento favorável ou contrário e estimular/orientar a produção de livros didáticos no País, a CNLD também tinha autonomia para sugerir abertura de concursos para produção de determinadas obras ainda inexistentes no Brasil, de forma a promover, periodicamente, exposições nacionais de livros didáticos autorizados de acordo com a lei. O trabalho da Comissão “contou com o apoio de uma Secretaria instalada em 4 de novembro de 1940”, que exercia as funções de elaborar o expediente administrativo da CNLD e encaminhar os assuntos submetidos a esse Órgão, colaborando para o seu desempenho (FERREIRA, 2008, p. 50).

Os critérios de eliminação dos livros didáticos estavam divididos em duas partes: a primeira referia-se às preocupações político/ideológicas, visando à construção de uma identidade de Nação:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;

c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;

f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;

g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;

- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou necessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas a personalidade humana. (BRASIL, 1938, grifo nosso).

Nesse texto fica visível que a maioria dos impedimentos para a utilização do livro levava em conta aspectos políticos, cívicos e ideológicos em detrimento dos aspectos didáticos listados na segunda parte:

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros da natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou autores;

d) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei. (BRASIL, 1938).

Esperava-se que a CNLD agilizasse o processo de exame dos compêndios, porém, segundo Ferreira (2008, p. 78), “os resultados foram insatisfatórios”, visto que, até o mês de maio do ano de 1941 (quatro meses após a efetiva instalação da CNLD), “do total de 1.986 livros didáticos encaminhados para exame, menos de 10% haviam sido analisados”. A centralização das decisões provoca um volume de trabalho grande demais para a Comissão inviabilizando a execução de seus propósitos originais.

Com o fim da ditadura estadonovista e a reabertura política em novembro de 1945, Gustavo Capanema deixou o Ministério da Educação, e dois novos decretos-lei sobre a autorização de livros didáticos foram sancionados: o Decreto-Lei n° 8.222, de 26 de novembro de 1945, e o Decreto-Lei n° 8.460 de 26 de dezembro de 1945. O primeiro modificava o processo de autorização de livros didáticos de membros da CNLD, e o segundo consolidava a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Conforme o Decreto-Lei n° 8.222/45 (BRASIL, 1945b), os livros didáticos de autoria de algum membro da CNLD, submetidos à avaliação, receberiam parecer de dois catedráticos da especialidade ou disciplinas congêneres, que exercessem funções em escolas superiores oficiais ou reconhecidas. Esses pareceristas seriam escolhidos dentre uma lista organizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Decreto-Lei nº 8.460/45 consolidou a legislação sobre o livro didático. De forma geral, o decreto reafirmava as funções da CNLD estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 1.006/38 e incorporava as mudanças sancionadas por diversos decretos durante os anos anteriores. Poucas modificações foram feitas acerca dos critérios de eliminação dos livros didáticos, e a mudança mais significativa relacionou-se à escolha dos manuais para professores. Com o Decreto-Lei nº 1.006/38, a CNLD teria a função primordial de avaliar os livros didáticos, ficando a cargo dos *professores e diretores* das escolas a escolha dos livros para uso dos alunos, dentro, claro, da relação oficial das obras autorizadas. O Decreto-Lei nº 8.460/45 excluiu a menção aos diretores, estabelecendo a liberdade de escolha dos *professores*. Conforme se pode notar no artigo 5:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, **sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.** (BRASIL, 1945a, grifo nosso).

É interessante perceber que a consolidação redigida depois da queda do “Estado Novo” modifica levemente alguns itens. A título de exemplo, tomam-se os itens *b* e *c* do Decreto-Lei nº 1.006. No primeiro item, a redação é alterada do seguinte modo: “o regime adotado pela Nação” para “contra o regime democrático”. No segundo item, ao invés de “o Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais”, altera-se para “às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais”. Ainda que o regime político atual fosse o “democrático”, mantém-se a tentativa de controle. O art. 34, alínea *b* do decreto 8.460 traz a seguinte norma:

Aos professores das escolas normais, profissionais ou secundárias, que, a partir da data a ser fixada,

na forma do art. 3º, admitirem no ensino de sua responsabilidade, livros didáticos de uso não autorizado, a multa de cem cruzeiros a dois mil cruzeiros, se não forem empregados públicos, ou se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias. (BRASIL, 1945a).

Tais alterações e manutenções demonstram de forma clara como as legislações normativas para a educação estão afinadas com projetos específicos de homem e de sociedade, funcionando como instrumentos de regulação social para controlar pedagógica e ideologicamente corpos, mentes e hábitos.

A próxima seção busca compreender como Eglê Malheiros apropriou-se desse currículo prescrito na sua atuação como professora de História do então Colégio Estadual Dias Velho, e quais livros didáticos, ela adotou (ou não) para desenvolver suas aulas fundamentadas na perspectiva teórico-metodológica marxista, originando uma forma *sui generis* de ensinar História. É importante ressaltar que, para este estudo, considerou-se apenas o texto normativo que prescrevia a legislação nacional.

3.2 APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA A PARTIR DE LENTES MARXISTAS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 47).

Num contexto em que o plano educacional tinha por objetivo maior a nacionalização brasileira, e os currículos escolares eram compostos por saberes e condutas que visavam à formação moral baseada no ideário de civilização e no patriotismo, coloca-se o foco sobre a prática docente de uma professora de História. Mediante interpretação das suas memórias, conjectura-se que Eglê Malheiros ressignificava tais prescrições, dando origem a uma prática diferenciada

fundamentada no marxismo. Essa opção teórico-metodológica lhe rendeu alguns processos administrativos¹⁷. Sobre a perspectiva adotada, Malheiros (2011a, p. 10) explica:

Eu procurava lecionar uma História que não fosse uma relação de datas, de guerras e de chacinas, embora claro, não deixasse de falar nisso; mas **eu procurava valorizar as realizações humanas, a arte, a ciência, o intercâmbio entre as pessoas**, porque os livros didáticos adotados, em geral eram uma simples relação de nomes. Havia professores que pediam, por exemplo, que os alunos, e fizeram isso com uma colega minha, que os alunos soubessem de cor o nome dos reis assírios; era uma visão de História bem discutível... **Quanto à questão da visão marxista, era no sentido que a História não era uma coisa dada, completa, que a verdade histórica tinha que ser procurada, era uma construção e que havia pessoas que faziam História e que não figuravam nos livros de História.** (grifo nosso).

A professora afirma que não existiam livros didáticos pautados na perspectiva adotada por ela, e os conteúdos dos livros existentes recebiam suas críticas, pois os considerava muito factuais e descontextualizados: “A historiografia brasileira tinha coisas muito boas, mas os livros didáticos eram muito ruins. Eram assim uma lista de datas de nomes e sem contexto.” (MALHEIROS, 2008, p. 03). Ela acrescenta que “não era escolhido um determinado [autor], desde que o livro fosse aprovado pelo MEC. Um muito usado era Joaquim Silva.” (MALHEIROS, 2012b, p. 02). E admite o uso de alguns desses livros salientando o estímulo à leitura de outros estilos literários. A professora queria que os alunos tivessem ao menos um livro; então, “escolhia o que

¹⁷ Apesar de ter sido realizada intensa pesquisa na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Museu da Escola Catarinense, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e Biblioteca da OAB, estes processos não foram encontrados.

achava melhorzinho, mas, permitia que os alunos levassem outros livros, eu não obrigava a ficar só com aquele, principalmente para poderem desenvolver um espírito crítico.” (MALHEIROS, 2008, p. 04).

Ela conta que, quando era possível, nos últimos quinze minutos da aula, lia com os alunos um poema, um conto ou mesmo um livro aos pedacinhos, de autores como João Cabral de Melo Neto, Monteiro Lobato, Mark Twain, entre outros. “Quando chegava na parte da Renascença, eu lia alguns trechos de alguns autores, procurava sempre mostrar a capacidade humana um pouco além de ‘dar tiro’ e ‘se esfaquear’.” (MALHEIROS, 2011a, p. 15). Luiz Henrique da Silveira (2010, p. 11) - ex-aluno de Eglê Malheiros - afirma que “as aulas dela eram fantásticas. Quando batia o sinal, a gente ficava com raiva que a aula tinha terminado.”

O desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes era a principal preocupação da professora que, na sala de aula, expressava o *habitus* da leitura e da reflexão constituído desde sua tenra infância quando ouvia e debatia as histórias contadas pelo avô e pela mãe. Assim, percebe-se na sua prática docente, a expressão das práticas da infância, quando, se observa, por exemplo, uma das suas ferramentas metodológicas: o estudo/interpretação dos mapas.

Eglê Malheiros afirma que sua prática docente não era aceita por todos e por isso teria sido perseguida. Ela conta que, além dos processos sofridos, a perseguição teve seu auge em 1964, quando foi presa pelo regime militar, cerca de uma semana no Hospital Militar e, por quase cinquenta dias, foi mantida em cárcere domiciliar, voltando a lecionar apenas com a anistia política em 1979 (ZIMMERMANN, 1996). Sobre sua prisão, ela conta a Guerra e Blass (2009, p. 55-56):

Eu estava no Instituto Estadual de Educação [ela se refere ao Colégio Estadual Dias Velho] quando o diretor Pedro Bosco interrompeu a minha aula para informar: “Olha, Eglê, você tem que ir para casa. Eu recebi ordens para que [você] não mais pusesse os pés aqui.” Em solidariedade, ele anunciou que iria entregar o cargo, mas eu pedi

para que não fizesse isso. “De que adiantaria você abandonar o cargo? Eles iriam colocar uma pessoa que não tem o seu caráter, o que seria pior ainda”, eu lhe disse. Eu fui para casa e me preocupei com as pessoas que não sabiam o que fazer naqueles tempos confusos. Alguns conhecidos foram presos, como o então proprietário da Livraria Anita Garibaldi, que deixou filhos praticamente sozinhos e desamparados. Eu fui à casa de sua esposa e lhe prestei alguma ajuda, sem saber que o pessoal da polícia vinha me seguindo havia algum tempo. **Em 6 de Abril/1964, a polícia bateu na minha porta, dizendo que eu estava sendo convocada para prestar depoimento.** O Salim já estava preso e eu disse: “E as crianças?” A minha vizinha ficou com meus filhos e eu acabei indo para o Hospital da Polícia Militar, onde fiquei presa numa das enfermarias. Em seguida, eu fui convocada para prestar depoimento e eles me apresentaram uma lista de pessoas, gente que eu não conhecia e que eles alegaram que eu tinha algum relacionamento. À noite, uma enfermeira dormia comigo no quarto, acompanhada de seu filho de mais ou menos nove anos de idade. Muitos cidadãos protestaram pela minha prisão, pessoas que eu nunca soube quem eram - teve até uma senhora que se dispôs a adotar nossos filhos! Eles pediam para que permanecesse em casa, cuidando de meus filhos. Depois do depoimento no Inquérito Policial Militar, eu fui para a prisão domiciliar, o que significou a minha libertação. **Minhas crianças ficaram chocadas e pediam, quando iam para a escola, que eu não saísse até o portão, temendo que eu voltasse para prisão.** Após a libertação do Salim, eu ainda estava em prisão domiciliar. Quando fui convocada a prestar novo depoimento, eu fiz a minha própria defesa. O presidente da comissão de inquérito era nosso amigo e alegou que eu deveria receber alguma punição, ficando em disponibilidade. **Eu não fui demitida do Instituto de Educação, mas não havia nenhuma possibilidade de progresso na**

carreira. Naquela época, nós estávamos reivindicando horários para estudo e um plano de carreira para o magistério. Havia uma excelente equipe de professores no Instituto de Educação e o próprio governador Celso Ramos apoiava as nossas reivindicações. O golpe militar de 1964 acabou interrompendo tudo isso. Eu sempre tive militância política e todos os alunos sabiam quais eram as minhas inclinações ideológicas, mas nunca houve alguma queixa sobre a minha conduta na escola. É importante ressaltar que eu e Salim fomos tratados com alguma consideração, pois nós ocupávamos cargos importantes e éramos conhecidos na cidade. Os cidadãos comuns não recebiam nenhuma consideração por parte do aparato policial; eles entravam nas residências arrebentando as portas e espancando as pessoas. Eles prendiam quem bem entendessem, sem maiores problemas. (grifo nosso).

No entanto, se considerarmos os processos administrativos que Eglê Malheiros afirma ter sofrido, pode-se suspeitar que grande parte da “perseguição” que a professora sofreu, se deve à sua conduta na sala de aula. Ela afirma ter se apropriado do currículo prescrito de forma diferenciada do que era esperado do corpo docente, numa perspectiva teórico-metodológica “não tradicional”, fundamentada no marxismo. Sobre sua prática, ela relata

Eu sempre procurei incentivar a capacidade crítica, então, suponhamos que eu fizesse determinada afirmação para os alunos e pedisse que eles justificassem se concordavam ou não concordavam e porquê. Se a pessoa me desse uma resposta inteiramente diferente da maneira de eu pensar, mas que tinha lógica dentro da sua argumentação, tudo bem, porque era direito do aluno ter a sua opinião. Nas provas, eu procurava

equilibrar as coisas, sempre dava uma parte que fosse memorização, algo na base de episódios e **alguma pergunta, alguma questão que fosse de análise ou de crítica.** (MALHEIROS, 2011a p. 11-13, grifo nosso).

A seguir, será apresentada a fonte de inspiração de Eglê Malheiros, ou seja, Caio Prado Júnior, importante estudioso da História do Brasil. Além disso, serão exibidos alguns exemplos de como a professora aplicou sua escolha teórica em sala de aula, tentando traçar um paralelo entre o prescrito pelo livro didático e como a professora se apropriou dessa prescrição. Como Eglê Malheiros não mencionou um livro oficial específico, serão tomados como base os escritos do autor por ela citado e utilizado na época: Joaquim Silva.

3.2.1 Caio Prado Júnior: fonte de inspiração

Eglê Malheiros afirma que sua principal referência teórica foi a obra de Caio Prado Júnior, militante do PCB e historiador brasileiro que desenvolveu reflexões essenciais para a compreensão do processo de formação histórica do Brasil. Entre os principais livros escritos por ele e estudados por Eglê Malheiros citam-se *Formação do Brasil contemporâneo: colônia* (1942), e *História Econômica do Brasil* (1945). Portanto, para compreender a prática docente de Eglê Malheiros, julga-se imprescindível conhecer esse autor, cujas produções têm como base teórica o materialismo histórico dialético de Karl Marx, e também sintetizar, em linhas gerais, os livros de sua autoria citados pela professora entrevistada.

Prado Jr. nasceu em São Paulo, em 11 de fevereiro de 1907. Em seu ambiente familiar cultuavam-se características de personalidade ligadas ao conceito de masculinidade, que direcionassem a um provável futuro na esfera do poder e da riqueza, como por exemplo, iniciativa, inteligência e caráter. Os livros constituíam um dos eixos básicos de sua formação e dos valores compartilhados. Assim sendo, Prado Jr. foi incentivado a escrever e a ler desde muito cedo, além de ser preparado para a administração dos bens da família, dentre os quais figuravam fazendas de café no estado de São Paulo. “Quando pequeno, correspondeu aos estímulos e foi aluno brilhante do Colégio São Luiz,

contemplado com menções honrosas por seu desempenho, como se constata em seu boletim.” (IUMATTI, 2007, p. 55).

Herdeiro de uma família da elite paulista, vivia em um campo em que as relações pessoais e familiares se cruzavam com as questões culturais e políticas. Inclusive, nos círculos e eventos domésticos, comentava-se sobre os acontecimentos relacionados aos campos político, social, cultural e econômico do País, o que, segundo Iumatti (2007, p. 152), pode ter contribuído para o interesse de Prado Jr. pela história do Brasil. Militante comunista e ateu era discriminado inclusive dentro da família, e da formação em colégio jesuíta, parece não ter guardado resquícios. Engajou-se nas lutas sociais com o intuito de transformar uma ordem social extremamente desigual e acumulou, durante sua trajetória social, os capitais cultural, econômico, simbólico, social e cosmopolita.

Em 1945, foi eleito suplente de deputado federal pelo PCB paulista, mas não chegou a ocupar a vaga na Assembleia Legislativa. Concorreu, novamente, um ano depois, ao cargo de deputado estadual e conseguiu eleger-se com 5.257 votos. Permaneceu pouco tempo no cargo, período em que “foi extremamente ativo, lutando por medidas que beneficiassem as classes menos favorecidas e pelo aperfeiçoamento das instituições políticas do estado, de modo a evitar que fossem manipuladas pelas classes dominantes.” (IUMATTI, 2007, p. 157). O seu mandato foi interrompido pela cassação do registro do PCB, em 1948.

Prado Jr. fez o primário em casa - com a preceptora Altina Jardim - e o secundário no Colégio São Luiz. Passou o ano de 1920 estudando na Inglaterra; de 1924 a 1928, cursou Direito na Faculdade do Largo São Francisco e, no ano de 1927, alinhou-se ao movimento estudantil. No mesmo ano em que concluiu o ensino superior, inscreveu-se no Partido Democrático que fazia a campanha liberal e apoiava a candidatura de Vargas. Foi preso por algumas horas por ter manifestado apoio à campanha getulista. De 1928 a 1929, trabalhou no escritório de advocacia “Abraão Ribeiro” e, em 1930, colaborou com a Revolução. Entre 1932 e 1941, publicou vários artigos, ensaios e resenhas e, em

1942, uma de suas principais obras, *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. No ano de 1944, fez articulações políticas para a derrubada do Estado Novo. Em 1945, escreveu *História Econômica do Brasil* e, em 1948, quando teve cassado o mandato de deputado pelo PCB foi novamente preso, agora por três meses. Entre 1979 e 1982, acabou adoecendo, vítima do mal de Alzheimer. Morreu em 1990, em São Paulo, aos 83 anos de idade.

A estrutura de *Formação do Brasil contemporâneo: colônia* (1942) compõe-se de três grandes partes: *Povoamento, Vida Material e Vida Social*, as quais se subdividem, respectivamente, em quatro, nove e três capítulos. Essas são antecedidas por uma *Introdução* e por um capítulo inicial intitulado *Sentido da Colonização*, o qual traz a síntese e a tese de toda a argumentação desenvolvida pelo autor ao longo dos demais capítulos. Nessa obra, ao seguir a tríade “população, vida material e vida social”, Prado Jr. tenta “deslindar, em uma linguagem informal e densa, a um só tempo detalhada e sintética, cada um desses três fatores, colocando-os em um jogo dialético.” (IUMATTI, 2007, p. 17). Logo na introdução, o autor deixa claro seu objeto de estudo: as marcas de um passado colonial nas dimensões econômica, geográfica, política e social do Brasil [de 1942] definido por ele como “um organismo em franca e ativa transformação e que não se sedimentou ainda em linhas definidas; que não ‘tomou forma’.” (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 11). Ao abordar o período colonial, Prado Jr. enfatiza aquilo que chama de “ponto morto”, que corresponde justamente ao período final da colônia, quando há a transição para a Nação. Esse período, e principalmente a fase da transição, é definido pelo autor como a “chave preciosa e insubstituível para se acompanhar e interpretar o processo histórico posterior e a resultante dele que é o Brasil de hoje [de 1942].” (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 09). Assim, Prado Jr. justifica a necessidade de “mergulhar” no passado para compreender o presente que trazia em sua estrutura o “sentido de colonização”, marcado por resquícios de um ranço colonialista que impedia o País de completar a evolução da economia colonial para a nacional.

Em outra obra, escrita em 1945, *História Econômica do Brasil*, Prado Jr. aborda desde os tempos em que o Brasil era colônia de Portugal até o processo de industrialização e do estabelecimento da economia brasileira de mercado interno. Nesse sentido, o livro constitui uma fonte fundamental para a compreensão da formação e do

desenvolvimento da economia do Brasil. Uma característica importante que marca a forma com que Prado Jr. desenvolve sua análise é o fato de transcender o campo econômico relacionando-o com os campos político e social do contexto abordado. A partir da relação história/economia/sociedade, o autor traz desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil até a transição Império-República, abordando as questões da escravidão e do trabalho assalariado. Temporalmente, Prado Jr. desenvolve sua análise partindo do período anterior ao descobrimento do Brasil passando pela fase da exploração do pau-brasil, a efetiva ocupação do território e o início da agricultura, a expansão da colonização com os ciclos do açúcar, mineração e café, e, por fim, o início da industrialização do País e a crise no sistema cafeeiro. A descrição dos fatores geográficos do Brasil é um recurso frequente utilizado pelo autor, sobretudo quando se refere aos ciclos do açúcar, ouro e café. Dessa forma, o meio geográfico é apontado pelo autor como fator condicionante da fixação populacional nas regiões do País.

Uma das principais concepções desenvolvidas com ênfase por Prado Jr., no livro *História Econômica do Brasil*, é a política do Pacto Colonial, “destinado a reservar o mercado nacional de cada país às produções de suas respectivas colônias, e o comércio à marinha de sua bandeira.” (PRADO JUNIOR, 2006, p. 79). Em suma, o Pacto Colonial conferia um exclusivismo econômico, garantindo o lucro às metrópoles, e controlava a produção das colônias. Veremos mais à frente que Eglê Malheiros (fundamentada em Prado Jr.) traz para a sala de aula a reflexão acerca dessa política, temática que, segundo ela, não era comumente tratada pelos livros didáticos.

Prado Jr. inspirou-se no materialismo histórico idealizado por Karl Marx, incorporando os conceitos e esquemas interpretativos além do método dialético de investigação. Além do referencial teórico marxista, o autor em questão também fundamentou suas análises nos conhecimentos adquiridos no curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, que, embora não concluído, proporcionou-lhe contato com subsídios que o aproximaram ainda mais da realidade brasileira. O foco de interesse de Prado Jr. era a

formação da sociedade brasileira e, de forma especial, os condicionantes do processo de transição entre a Colônia e a Nação. O autor percebia a importância de empreender uma maneira de interpretar o Brasil refletindo, de forma global, sua real identidade. O principal tema de seus estudos foi a questão agrária. Fato que reflete na grande quantidade de documentos de seu arquivo e biblioteca relativos a esta temática. Para Iumatti, (2007, p. 163), na perspectiva de Prado Jr. “a estrutura fundiária brasileira preservava a herança colonial com a produção econômica voltada não à satisfação das necessidades internas do país e de sua população, mas ao mercado mundial.”

Na próxima seção, apresentam-se exemplos de como a inspiração vinda da obra de Prado Jr. “tomou corpo” e fundamentou as aulas de História lecionadas por Eglê Malheiros. Ela rememora pelo menos duas ocasiões em que fez uso da teoria marxista como “instrumento” ou lente para apropriar-se, de forma singular, do currículo prescrito para essa disciplina. Uma das ocasiões refere-se à reflexão acerca de conceitos como monocultura, latifúndio e, de forma especial, Pacto Colonial, e a outra, ao estudo da invasão holandesa em Pernambuco e a atuação de Calabar.

3.2.2 Política do Pacto Colonial

Eglê Malheiros relembra que tratava de conceitos que não apareciam nos livros didáticos como, por exemplo, latifúndio, monocultura e Pacto Colonial. De acordo com suas memórias, enquanto boa parte dos professores se limitava a adotar um livro e cobrar dos alunos a tradicional “decoreba”, ela e outros se propunham à análise crítica dos fatos, o que, segundo a professora, era a base da sua prática. Os conceitos citados por Eglê Malheiros foram operacionalizados nas análises empreendidas por Prado Jr. na tentativa de compreender o desenvolvimento histórico da economia brasileira. Nesse momento, propõe-se a reflexão sobre um deles, em especial o conceito marxista de Pacto Colonial.

A política do Pacto Colonial é compreendida como um conjunto de regras, leis e normas impostas pelas metrópoles às suas colônias durante o período colonial. O objetivo central de tal “acordo” era garantir que as colônias só se relacionassem comercialmente com suas metrópoles. Essa “exclusividade econômica” garantia o lucro às

metrópoles europeias que compravam matérias-primas baratas e vendiam, às colônias, produtos manufaturados por valores elevados. Muito comum entre os séculos XVI e XVIII, o Pacto Colonial determinava a proibição, por parte das metrópoles, do comércio de suas colônias com outros países além de criarem impostos tão altos que inviabilizavam o comércio fora do pacto. Na relação entre Portugal e Brasil, além do Pacto Colonial, proibiu-se o estabelecimento de manufaturas em solo brasileiro. Assim, o Brasil ficou, durante grande parte do período colonial, totalmente dependente dos produtos manufaturados portugueses.

Somente em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, quebra-se o Pacto Colonial, quando D. João VI promove a abertura dos portos às nações amigas (Reino Unido). De acordo com Prado Jr. (2006, p. 123), “o antigo sistema colonial, fundado naquilo que se convencionou chamar o Pacto Colonial, e que representa o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles, entra em declínio”, e essa queda resulta em uma profunda transformação econômica: a emergência do capitalismo industrial em substituição ao então “capitalismo comercial”. Isso significa dizer que com a abertura dos portos e, em decorrência do estabelecimento da liberdade comercial, o Pacto Colonial sobre o Brasil não mais existia. Assim, o País ingressava em um sistema econômico liberal, que configurou um passo fundamental para alcançar sua emancipação política em relação a Portugal.

Para a presente pesquisa, faz-se mister compreender qual a relação existente entre lecionar História, a partir da perspectiva marxista, e refletir sobre a política do Pacto Colonial em sala de aula.

Vale lembrar: os autores que fundamentam suas análises na perspectiva teórico-metodológica do marxismo, como Prado Jr., consideram que a sociedade se estrutura com base na forma pela qual o homem organiza sua produção. Essa forma é responsável por definir o modo de produção de tal grupo social. Nesse sentido, relacionam-se as forças produtivas (condições naturais de produção e recursos da natureza extraídos pelo homem), os meios de produção (ferramentas e

força humana de trabalho) e as relações de produção (formas de organização da atividade produtiva) (FERREIRA, 2003). Esses autores tratam a política do Pacto Colonial como o vértice da política mercantilista, responsável por garantir o acúmulo de capital econômico para as metrópoles, as quais detinham o controle absoluto e despótico sobre as colônias, negando a elas a possibilidade de desenvolvimento e acumulação interna.

No livro *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*, Prado Jr. reflete sobre o Brasil a partir da sua condição de submissão à metrópole portuguesa, pois a economia estruturava-se de modo a transferir todos os lucros para Portugal, e sua base se fundamentava na exportação, monocultura, latifúndio e escravidão. Dito de outro modo, a metrópole administrava suas colônias e reservava para si o monopólio das atividades econômicas, e às colônias restava produzir o máximo possível de riquezas para a metrópole. A sua produção voltava-se para o exterior, produzindo e exportando o que faltava e ao mesmo tempo era rentável na Europa.

Trazer tais questões para a sala de aula - com base na perspectiva adotada - significa, no mínimo, criar condições para que os alunos compreendam a história de forma crítica, atentando para como as relações entre os indivíduos e os grupos estão fortemente ligadas à questão da posse do capital. Ao compreender o modo de produção da sua sociedade e a existência de classes que se antagonizam, o aluno poderia visualizar a história como um processo, relacionando os fatos passados com os presentes. Nesse sentido, os estudos sobre a realidade social não deveriam restringir-se à sua descrição, apenas, mas, “à análise como essa realidade se produz e se reproduz ao longo da História.” (FERREIRA, 2003, p. 55).

Para Prado Jr. (1999), a sociedade brasileira foi moldada ao longo da colonização para atender objetivos metropolitanos, e, partir deles, constituiu-se uma sociedade voltada para o mercado externo, com bases sociais internas frágeis. O autor defende a tese de que esse “sentido de colonização” entranhou-se na formação da sociedade brasileira durante os três séculos como colônia, e permaneceu ao longo do Império e da República. Em ambos os períodos, a essência baseava-se no papel do Brasil como fornecedor de produtos para o exterior. Claro que a diversificação das atividades produtivas e o processo de industrialização trouxeram mudanças para a economia nacional e

contribuíram para a superação da ordem colonial. Contudo, a produção ainda se mantém destinada ao mercado externo, essa produção ainda é coordenada por interesses do mercado internacional e várias pessoas ainda são excluídas do mercado consumidor e produtivo.

Com base na perspectiva marxista de análise, afirmar que a sociedade brasileira foi moldada a partir do “sentido de colonização”, cuja base era a exploração, significa dizer que a consequência desse modo de produção específico resultará em um modo de vida, já que este depende das condições materiais de produção de cada grupo. Assim, a questão do latifúndio, da exploração, monocultura e política do Pacto Colonial e até mesmo da escravidão (nas suas faces variadas), são aspectos que emergem no período colonial, porém acompanham o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ousa-se afirmar que ensinar História - neste caso, História do Brasil - a partir de lentes marxistas, significa analisar macroscopicamente o desenvolvimento do Brasil de forma a “encaixá-lo” no contexto internacional e conjuntura interna. Além disso, relacioná-lo aos interesses metropolitanos, com o objetivo de criar condições de um entendimento mais amplo e menos factualista dos principais fatos históricos que constroem - ininterruptamente - a sociedade brasileira.

3.2.3 Caso Calabar

Ao rememorar como traduzia em sala de aula a perspectiva marxista, Eglê Malheiros conta, de forma breve, como - ao ensinar História do Brasil - tratou a questão da invasão holandesa em Pernambuco e, em especial, a atuação de Calabar nesse episódio histórico. Ela rememora:

Nos livros [didáticos] Calabar era o TRAIADOR, por não ter ficado ao lado dos patriotas “brasileiros”. O que se deixava de lado era um embate entre empresas coloniais. Na época eu disse que o Calabar não poderia ser considerado traidor do Brasil, porque na

verdade nosso País era uma colônia de Portugal e uma colônia da Holanda. Era o poder colonial querendo se definir ali, não era possível considerá-lo um traidor. (MALHEIROS, 2012b, p. 03; 2011a, p. 13, grifo nosso).

Ressalta-se a importância de relembrar o contexto dessa “história”...

Domingos Fernandes Calabar nasceu na primeira década do século XVII, na região de Porto Calvo (atual estado de Alagoas). Filho de pai português e mãe indígena, foi batizado em uma das Igrejas da paróquia de Porto Calvo e educado numa escola de padres jesuítas. Alguns autores como Schalkwijk (2000) afirmam que, quando adulto, era proprietário de três engenhos de açúcar na costa do Nordeste, região que, em 1630, foi invadida por holandeses. O Reino de Portugal fora unificado pelo império espanhol caracterizando a chamada União Ibérica (1580-1640); assim, Portugal e suas colônias estavam sob o domínio espanhol desde 1580 quando Filipe II conquistara a coroa portuguesa; portanto, foi neste contexto de conflito que o “caso Calabar” se desenvolveu.

Diante do domínio espanhol, que proibia o comércio entre Brasil e Holanda, os comerciantes holandeses resolveram enviar suas expedições militares para conquistar a região do nordeste brasileiro, sendo o alvo Pernambuco, ou melhor, o açúcar e a produção dos engenhos e canaviais (HOLANDA; GUERRA, 1996). No conflito, portugueses instalados na colônia brasileira ofereceram resistência e contaram com muitos soldados brasileiros, entre os quais Domingos Fernandes Calabar, que atuou como um dos homens de confiança do governador Matias de Albuquerque de 1630 a 1632. Em 20 de abril de 1632, Calabar abandona as tropas portuguesas e passa para o lado holandês. Profundo conhecedor da região, dos portos, cursos d’água e veredas, com o poder de diálogo e convencimento para com os índios, além de apontado como mestre nas táticas de guerra, Calabar aprendeu o idioma holandês e assim pôde conquistar a simpatia e a confiança dos seus superiores.

Com o seu apoio, os holandeses aprimoraram a técnica militar da guerrilha e igualaram-se belicamente à resistência portuguesa. Sendo assim, a deserção de Calabar contribuiu para que os holandeses dominassem quatro das mais prósperas capitânicas do Brasil: Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande do Norte. Após

aproximadamente três anos de luta ao lado das tropas holandesas, em 22 de julho de 1635, Calabar foi preso, torturado e executado, “capturado pelo governador Matias de Albuquerque, foi sumariamente condenado à morte. Enforcado e esquartejado, com a cabeça e os membros espalhados em Porto Calvo.” (VAINFAS, 2012, p. 04).

Na historiografia brasileira, as primeiras reflexões acerca do personagem Calabar, e, de forma mais ampla, da dominação holandesa no Brasil, começaram a ser desenvolvidas em meados do século XIX. Nesse contexto, emerge o projeto de construção da nação brasileira, que intensifica a criação dos institutos históricos e geográficos, instituições preocupadas em produzir uma história oficial. Entre elas, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sediado no Rio de Janeiro e criado em 1838, que visava unificar a nação e, para tanto, recorria à construção de um passado que se pretendia singular através da seleção intencional de fatos históricos. Foi assim, na tentativa de forjar uma história “oficial”, que Calabar ficou conhecido. Tendo sua imagem ligada à ideia de traição e antipatriotismo, procurava-se construir uma “história nacional” que fosse uma continuação da história portuguesa. Nessa perspectiva Calabar é tomado como traidor também da “pátria brasileira” (VAINFAS, 2012, p. 04).

Mas, como considerar Calabar um traidor da pátria se à sua época, de acordo com MARIZ (2003), tão pouco havia o “sentimento de nacionalidade”, “brasilidade” ou patriotismo? Percebe-se que esse discurso é posterior à sua existência. Calabar é tomado como “bode expiatório”, para comprovar a tese de que desde o contexto da invasão holandesa já havia na colônia brasileira uma “consciência de unidade nacional”. Este sentimento de brasilidade é contestado por Mariz (2003), para quem não é aceitável considerar Calabar um patriota, ou um traidor da pátria, pelo fato de não haver sentimento de pátria, nem de unidade nacional em sua época. Tal sentimento só começou a ser esboçado no final do século XVII.

Contudo, o que mais interessa para a presente pesquisa é constatar como a temática da invasão holandesa no Brasil e a atuação de Calabar foram retratadas nos livros didáticos de Joaquim Silva,

responsável pela produção dos livros mais escolhidos pelos professores nas décadas de 1940 e 1950. De acordo com Ribeiro Júnior (2007, p. 89),

Os manuais escolares de Joaquim Silva estavam em conformidade com o currículo oficial estabelecido, com o saber histórico reconhecido como verdadeiro na época, assentavam-se nos pressupostos pedagógicos valorizados pela comissão [Nacional do Livro Didático], não havia graves erros linguísticos e gramaticais e estavam de acordo com os valores políticos e sociais do Brasil.

Os livros didáticos do professor Joaquim Silva fazem parte da história do ensino de História no Brasil e foram exemplos de produções didáticas bem sucedidas da Companhia Editora Nacional, empresa que liderou o mercado brasileiro por aproximadamente meio século. O sucesso editorial desses livros resultou de um conjunto de elementos que ultrapassavam as estratégias mercadológicas planejadas e executadas pelos editores. Essas obras foram produzidas para atender às demandas pedagógicas varguistas e, portanto, eram portadoras de concepções relacionadas às abordagens eurocêntricas, nas quais prevaleciam as marcas da hierarquização sociocultural. Por meio de suas produções, Joaquim Silva contribuiu para “o processo de consolidação de um ensino de História no Brasil notadamente elitista, conservador, técnico instrumental, bem ao gosto dos grupos sociais atendidos no ensino secundário em meados do século XX.” (PINTO JR., 2010).

Para efeito de exemplo, toma-se a obra intitulada “História do Brasil para a quarta série ginásial” (32ª edição), publicada pela Companhia Editora Nacional em 1958, de acordo com os programas prescritos pelas portarias ministeriais postas em prática no ano de 1951. O livro focaliza os conteúdos em dez unidades divididas em quarenta e um capítulos:

1 - O Descobrimento:

I. Os dois ciclos ibéricos de navegação. II. O Tratado de Tordesilhas. III. Cabral e o descobrimento. IV. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil.

2 - A formação étnica.

I. O elemento branco. II. O silvícola brasileiro. III. O negro. IV. A obra da catequese.

3 - **A colonização.** I. As primeiras expedições. II. As capitanias hereditárias. III. Governo Geral. IV. As primeiras cidades. V. A conquista do Norte.

4 - **A expansão geográfica e a defesa do território:** I. As entradas e as bandeiras. II. Os tratados de limites. III. Os franceses no Brasil. IV. Os holandeses no Brasil.

5 - **O sentimento nacional e a independência.** I. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas; emboabas e mascates. II. Os movimentos revolucionários. III. D. João VI no Brasil. IV. A regência de D. Pedro e o Grito do Ipiranga.

6 - **O primeiro reinado e o período regencial.** I. A guerra da independência e as agitações internas. II. A política exterior do primeiro reinado. III. A abdicação. IV. As regências.

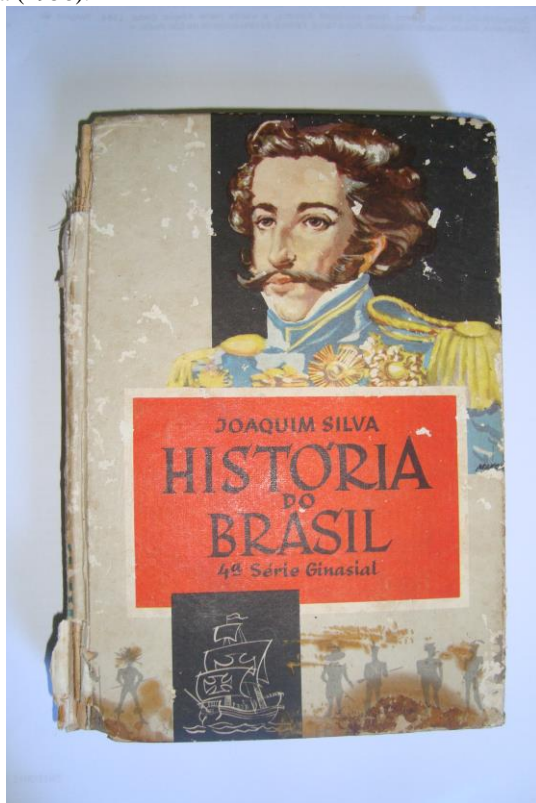
7 - **O segundo reinado.** I. A maioria. II. As lutas civis; a ação pacificadora de Caxias. III. As lutas no Prata. IV. A guerra do Paraguai.

8 - **A evolução nacional no Império.** I. O progresso econômico e material. II. As ciências, letras e artes. III. A escravidão negra: o tráfico dos escravos. IV. A campanha abolicionista; seu triunfo.

9 - **A República.** I. A propaganda republicana. II. A proclamação da República. III. A Constituição de 1891. IV. Principais cultos e episódios da fase republicana.

10 - **As condições atuais do Brasil.** I. O sentido da política interna. II. Os rumos da política exterior. III. A obra de aproximação continental. IV. O progresso geral do país.

Figura 9 - Livro Didático História do Brasil para a quarta série ginásial - Joaquim Silva (1958).



Fonte: Acervo pessoal de Maristela da Rosa.

Entre as páginas 115 e 138 do referido livro, Joaquim Silva trata da questão da expansão geográfica e a defesa do território, conteúdo através do qual menciona a questão da invasão holandesa no Brasil. Em primeiro lugar, o autor se remete à primeira invasão, ocorrida na Bahia e, logo em seguida, à segunda invasão, ou seja, o ataque a Pernambuco, “principal centro de produção de açúcar e o empório mais rico do norte da colônia” (SILVA, 1958, p. 118). O autor cita Matias de Albuquerque como o governador da capitania que oferece resistência aos holandeses. Como já foi dito, é ao lado desse comandante que Calabar entra na luta.

Quando Joaquim Silva trata da frustração dos holandeses que, segundo ele, já pensavam em abandonar a colônia brasileira, eis que surge a referência ao nome de Calabar: “mudou-se inesperadamente a situação, com a traição de Domingos Calabar, que se tornou auxiliar valiosíssimo para os flamengos [holandeses]; guiado por ele, pôde o inimigo conquistar Iguaraçu, Rio Formoso e até o Rio Grande do Norte.” (SILVA, 1958, p. 120). Ao referir-se à prisão do “traidor”, Silva (1958, p. 120-121) declara: “ao passar em Porto Calvo, os retirantes derrotaram os holandeses e aprisionaram Calabar, que foi enforcado por traição e por muitos males, agravos, furtos e extorsões que havia feito. (grifo nosso)”

Ao final de cada capítulo, Joaquim Silva relata trechos de possíveis leituras feitas sobre as temáticas tratadas em seu livro. Em relação à Calabar, Silva (1958, p. 128) traz uma passagem que identifica como sendo de Capistrano de Abreu em “Capítulos de História Colonial” (1952):

Quem era Calabar - “Segundo se pôde concluir das poucas e suspeitas notícias encontradas a seu respeito nos escritos contemporâneos, Calabar exercia os roubos feitos à fazenda real, de que o acusam os nossos. Era o único homem capaz de se medir com Matias de Albuquerque; e como tinha sobre este a vantagem de dispor do mar, desfechou-lhe os golpes mais certos. Qual móvel o levou a abandonar os compatriotas, nunca se saberá; talvez a ambição, ou a esperança de fazer mais rápida carreira entre estranhos, tornando-se pela singularidade de seus talentos indispensável aos novos patrões ou, talvez, o desânimo, a convicção da vitória certa e fácil do invasor.”

E a historiografia parece não se esquecer de Calabar. A representação desse mito político está atrelada a uma série de narrativas sobre o passado, que oferecem inúmeras ressignificações, até mesmo

opostas, como “vilão” e “herói”. É possível afirmar que esse personagem foi apropriado literariamente, conforme Chartier (1991, p. 179-180), enfatizando “a pluralidade de empregos e compreensões” e “a liberdade criadora dos agentes.” Ao contextualizar as produções sobre Calabar, é possível verificar que as representações sobre ele referem-se às apropriações específicas dos agentes que as produzem. Por representações compreendem-se as classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Tais representações são variáveis a partir das disposições dos grupos ou classes sociais, aspirando à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. As representações não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas que tendem a legitimar escolhas, impondo autoridade (CHARTIER, 1990a). Portanto, as representações são compreendidas como forças reguladoras da vida coletiva e exercício do poder.

Se as primeiras produções literárias/historiográficas acerca de Calabar, no século XIX, representavam-no a partir da figura de um traidor da nação, as do século XX tendem a amenizar a sua carga de culpa. Entre essas construções, cita-se a versão romanceada escrita por João Felício dos Santos em *Major Calabar* (1986). Nesse texto Calabar é o grande protagonista; como herói ele representa a individualização de uma força política, ajudando a executar a ruptura necessária de uma determinada estrutura social. Santos (1986) tende a mostrar que a decisão pela mudança de lado não havia sido mero impulso de selvageria nem desespero do personagem; ao contrário, foi fruto de uma profunda reflexão. Calabar, inclusive, enfrenta uma séria crise de consciência que ocupa considerável parte da obra.

Outra produção datada da década de 1970, o personagem cai nas graças de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra, que escrevem a famosa peça intitulada *Calabar: o Elogio à Traição* em pleno contexto de ditadura militar. Na peça, o protagonista não é Calabar, mas a traição que ele representa, a qual é discutida num jogo satírico, irônico, crítico e dramático, como uma atitude cotidiana, um hábito constante. (HOLANDA; GUERRA, 1996). A peça foi censurada devido à sua conotação fortemente política e ideológica.

Vasco Mariz também escreve sobre a atuação da “personalidade enigmática” Domingos Fernandes Calabar. Inicialmente, em 2003, em forma de artigo para a revista do IHGB, posteriormente, em 2012, o

mesmo artigo fará parte de um livro em que ele organiza uma série de dezoito ensaios tratando de personagens “mais ou menos ilustres” da História do Brasil e de Portugal entre os séculos XVIII e XIX. Para o autor, Calabar não foi traidor nem patriota, apenas um desertor que agiu muito mais por motivações de ordem pessoal, moral e material do que nacional, coletiva ou ainda patriótica (MARIZ, 2003). Isso porque com os holandeses havia a promessa de um País mais livre e melhores condições econômicas e sociais, visto que a colônia brasileira era marcada pelos altos impostos, intolerância religiosa e privação da liberdade. É importante lembrar que Mariz (2003) questiona a afirmação de Schalkwijk (2000) de que Calabar era proprietário de engenhos de açúcar, pelo fato de ser filho de pai desconhecido e de mãe pobre (“de onde saiu o dinheiro para adquirir esses engenhos?”) (MARIZ, 2003, p. 58). Mariz elenca vários possíveis motivos que talvez justificassem a deserção: sentimento de inferioridade pela origem étnica, por desconhecer o pai, pelo fato de sua esposa estar grávida, ou ainda para fugir dos possíveis crimes que cometeu como se viu na passagem escrita por Capistrano de Abreu. Contudo, o autor conclui sua reflexão ressaltando a ambição por melhores condições de vida e, em especial, questão racial como os principais motivos da deserção “por antever [ao lado dos holandeses] um futuro melhor, sob o aspecto racial, para seus filhos, todos mamelucos como ele.” (MARIZ, 2003, p. 65). Parece que jamais se irá saber o real motivo da deserção de Calabar, mas, o interessante é perceber, e foi isso que se tentou aqui, como, em determinados contextos, são atribuídos ao mesmo personagem variados tipos de representações.

Os textos normativos que prescrevem as leis no campo da Educação marcam determinados contextos, carregando marcas dos momentos políticos e das forças econômicas que os produzem e refletindo as tendências pedagógicas dos períodos e os interesses dos grupos que, então, compõem o poder. Por meio de suas memórias, é possível notar que Eglê Malheiros subvertia o currículo clássico e conservador proposto pelas Leis Orgânicas do Ensino Secundário, em

aulas de História regidas por uma perspectiva “revolucionária”, de transformação e conscientização. Nesse sentido, a atuação da professora não se alinhava ao projeto de educação posto em voga pelo governo estadonovista. Autoritário, conservador e seletivo, esse projeto foi implementado e controlado por um numeroso corpo de inspetores prontos para penalizar os que se afastassem de tal modelo, cuja intenção era a manutenção da sociedade brasileira organizada no seu modo capitalista, através da formação de indivíduos dóceis e úteis ao sistema vigente. Motivada pelas lentes epistemológicas fundamentadas no marxismo - que percebem a sociedade estruturada a partir de classes que se antagonizam e se definem pelas relações com os processos econômicos e produtivos - Eglê Malheiros ensinava História com o objetivo da formação crítica dos alunos. Esse objetivo se pode traduzir no comprometimento com a filosofia marxista, que por sua vez, almeja a transformação social.

Militante comunista e modernista, empenhada em refletir sobre as condições sociais e materiais dos grupos sociais, detentora de alto nível de capital cultural, ela opta pelo magistério como profissão e, na escola, é perseguida por sua prática, sofre processos administrativos e é presa no auge do regime militar. Passa quinze anos afastada da sala de aula, e ao retornar não leva muito tempo para requerer sua aposentadoria. Ela conta que ao voltar não consegue se adaptar à nova realidade:

“[Em 1979] retornei ao Instituto e recomecei a dar aula, uma semana depois fiquei doente, uma manifestação de doença do pânico, era o estresse de ter voltado. **Eu voltei pensando encontrar uma coisa que não existia mais.** A escola em que eu tinha trabalhado, os colegas, tudo estava mudado. E o nível do ensino estava horrível. Aulas que eu dava para a segunda, terceira série ginásial, você dava no segundo grau, metade da turma não acompanhava, estava terrível.” (MALHEIROS, 2011a, p. 21, grifo nosso).

Ao final da pesquisa, infere-se que a trajetória social de Eglê Malheiros desde seu nascimento, passando pelas principais instituições de formação, a militância política até sua atuação nos variados campos

em que marcou presença foi condicionante para suas escolhas e, principalmente para a forma com que “praticou a docência”. Através das suas memórias, foi possível perceber que o seu modo de ser (militante, leitora crítica, mulher politizada) e o seu modo de ensinar (para a conscientização crítica) estiveram entrelaçados, interdependentes e interligados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intenção o desenvolvimento de uma microanálise sócio-histórica, que objetivou pensar acerca da complexidade de um caso singular, como um problema historiográfico. As lentes de investigação focaram a trajetória social e a prática docente de Eglê Malheiros. Catarinense, herdeira de uma família relativamente favorecida quanto à questão financeira, ela estudou em instituições educativas de qualidade, foi modernista, militante comunista, Bacharel em Direito e escolheu ser professora de História. Através da perspectiva bourdieusiana, pretendeu-se perceber o quanto e como a origem social, a constituição de um *habitus* específico e o acúmulo de capital cultural e social condicionaram, de forma significativa, as posições de Eglê Malheiros dentro dos campos em que atuou.

No capítulo introdutório, além da delimitação do problema de pesquisa e do período de análise, foram apresentados os objetivos (geral/específicos), as fontes utilizadas, o caminho metodológico escolhido para desenvolver o trabalho, bem como o referencial teórico que fundamentou a análise. Fazendo uso do recurso metodológico da história oral, mediante entrevistas semiestruturadas, foi possível acessar as memórias de Eglê Malheiros e, por meio delas, tecer os fios que delinearão sua atuação nos campos político, cultural e educacional de Florianópolis.

O segundo capítulo versou sobre a trajetória social de Eglê Malheiros. A partir de lentes bourdieusianas, a concepção de trajetória social foi compreendida a partir de três indicadores: *origem sociofamiliar*, atentando para o *habitus* primário constituído no ambiente doméstico, *percursos escolares*, levando em conta as formas de investimento pedagógico e a escolha das instituições educativas e, finalmente, a *carreira profissional*, verificando as escolhas feitas no campo do trabalho pela principal colaboradora deste estudo. Esses indicadores se revelaram como uma série de posições ocupadas por Eglê Malheiros nos vários campos em que atuou ao longo da sua vida.

Verificou-se que Eglê Malheiros teve origem social economicamente favorecida. Ainda que, em certa altura, tenha passado por uma dilapidação social, situação que não impediu sua família de garantir a conversão do capital econômico em capital cultural por meio do ingresso em instituições de ensino renomadas pela qualidade que envolvia disciplina e rigor. Estudou na Escola Alemã e Colégio Coração de Jesus em Florianópolis, Colégio Americano em Porto Alegre, Colégio Bom Jesus em Joinville, e de volta à capital catarinense, graduou-se na Faculdade em Direito, cursando mais tarde pós-graduação em Comunicação no Rio de Janeiro. Viveu, desde a mais tenra infância, cercada de livros e reflexões políticas. Segundo ela, o hábito da leitura combinada com a reflexão sobre os textos constituiu-se uma prática comum em casa e reforçada no universo escolar. Aluna das instituições educativas de mais prestígio da época, ela estabeleceu desde muito cedo uma estreita relação com o mundo intelectual e político. Com a adolescência marcada pela militância pelo Partido Comunista Brasileiro e pela sua inserção no Círculo de Arte Moderna, ocupou lugares que contribuíram para o acúmulo de capital cultural, simbólico e social.

O terceiro e último capítulo versou sobre o ensino de História, sua legislação no período recortado para a análise proposta e a apropriação do seu currículo através da prática docente de Eglê Malheiros. Constatou-se que as reformas educacionais, levadas a efeito durante o Estado Novo, foram responsáveis pelos textos normativos que prescreveram os saberes e as condutas necessárias para a realização do projeto de cidadão e de sociedade afinado com os interesses do grupo que então ocupava o poder. Nesse sentido, foi possível refletir sobre as reformas do campo educacional como instrumentos de regulação social, ferramentas utilizadas pelos dirigentes para inculcar nos indivíduos determinados valores disseminados como universais. A partir daí, realizou-se a análise do currículo prescrito para o ensino de História como um recorte premeditado que determina o conhecimento válido a ser ensinado pelos professores aos seus alunos. Ressalte-se que a professora Eglê Malheiros apropriou-se de tal currículo de maneira singular, o que se procurou demonstrar pelos exemplos de conteúdos ensinados em sala por meio da perspectiva marxista.

Em 1947, aos dezenove anos, Eglê Malheiros era a única representante do gênero feminino na faculdade de Direito de Florianópolis e, por gostar de História, resolveu prestar concurso para o

cargo de professora. Passou em primeiro lugar e lecionou no Colégio Estadual Dias Velho por dezessete anos, até ser afastada da sala de aula acusada de práticas subversivas e presa durante o regime militar. Infere-se que o fato de ter se apropriado do currículo prescrito para o ensino de História de uma forma distinta, em relação à maior parte do corpo docente, está fortemente ligado ao seu acúmulo de capital cultural e o *habitus* constituído ao longo dos seus percursos escolar e militante. A escolha pelo aporte teórico-metodológico marxista foi uma marca distintiva na trajetória dessa profissional.

Esta investigação de cunho sócio-histórico objetivou contribuir para as tendências atuais de pesquisa no campo da Historiografia e no subcampo da História da Educação, no sentido de que direcionou suas lentes para a micro-história de um sujeito, sua trajetória social e sua prática docente. Nesse momento, faz-se necessário pontuar alguns elementos, indissociáveis do processo de interpretação, imprescindíveis para a construção desse trabalho, a saber: empatia e espírito crítico, envolvimento e distanciamento.

Como relatado logo no início da dissertação, fui presenteada pelo meu orientador com o projeto de escrever sobre Eglê Malheiros. Como mulher e também professora, a empatia pela ideia foi imediata, fato que, por vezes, facilitou o trabalho. Entretanto, esse mesmo envolvimento e prazer de escrever sobre alguém como ela, em muitas ocasiões fez-me esquecer o distanciamento necessário à prática investigativa. Muitos professores durante a pós-graduação alertaram para tal “perigo”, orientando-me a tomar os relatos do meu “objeto de pesquisa” como recortes, seleções, “retalhos” que Eglê Malheiros, no teatro das suas memórias, julgava importante compartilhar. Portanto, eu não deveria “endeusá-la” como a personagem principal de um romance ou tomar suas falas como verdades. Tarefa difícil, principalmente pelo fascínio que a entrevista proporciona. Desde o dia em que a conheci soube que seria complicado não admirá-la, não lhe dar crédito absoluto, não considerá-la uma mulher especial. Ao mesmo tempo em que me lembrava dessas recomendações, lembrava também das palavras de outros dois professores: “Mas, ela é uma mulher de vanguarda, como

não descrevê-la como ‘distinta’, diferente, singular?” E, ainda, “Você pode analisar a trajetória dela com paixão, afinal, se não houver paixão, não há escrita.” E foi isso que tentei fazer, apesar de todos os imponderáveis que a pesquisa de um “objeto humano” carrega consigo.

Escrevi sobre a trajetória social e a prática docente de uma mulher que aos oitenta e quatro anos, continua forte, viva e lúcida. Uma mulher que, na sua história, não aceitou o papel de coadjuvante. Ela constituiu família, casou-se, teve filhos e netos. Portanto, exerceu os papéis de dona-de-casa, esposa, mãe e avó, além de ter desenvolvido uma carreira marcada pela militância política e a vontade de transformar o mundo. A sua participação no movimento modernista, seus textos no campo literário, o fato de ter sido presa, sua opção pelo magistério e herança política, todos esses fatores a tornam uma mulher de vanguarda. Entretanto, a mim, que também escolhi ser professora, o que mais sensibiliza é a sua prática docente e seu objetivo declarado de formar cidadãos críticos, pensantes. A forma com que subverteu um currículo clássico e conservador numa aula de História que pretendia muito mais do que formar patriotas. Talvez essa tenha sido a principal aprendizagem trazida pela pesquisa: constatar a potencialidade e a responsabilidade política/social da docência.

Finalizada a pesquisa, penso que meu trabalho atingiu os objetivos propostos. Contudo, reconheço alguns pontos importantes não aprofundados, os quais, escolho encarar como possibilidades de futuras pesquisas a serem desenvolvidas, entre elas: os processos administrativos que Eglê Malheiros afirma ter sofrido e que não foram por mim encontrados, e o fato de sua mãe ter sido militante comunista, ao qual, curiosamente, Eglê Malheiros se refere de forma corriqueira sem dar tanta importância. Além desses, indico como alternativas para investigação: conhecer a prática docente de Eglê Malheiros, a partir das memórias de alguns dos seus ex-alunos, escrever sobre a trajetória social de Salim Miguel e, finalmente, pesquisar sobre a “função curricular” da Revista Sul, no sentido de perceber qual ideologia ela vinculava e que identidades e subjetividades buscava formar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p.103-114, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BARBOSA, Renato. **Cofre aberto: reminiscências da faculdade de Direito entre outros assuntos (no cinquentenário de sua fundação) 11-2-1932/11-2-1982**. Florianópolis: UFSC, 1982.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p.607-639.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História no secundário. In: _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 76-84.

_____. História do Brasil: identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-204.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 09-38.

BOSI, Ecléa. Halbwachs, ou a reconstrução do passado. In: _____. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 53-56.

BOURDIEU, Pierre. Alta Costura e Alta Cultura. In: _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século - Edições, Sociedade Unipessoal 2003a. p. 205-215.

_____. O Capital Social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b. p. 65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003c. p. 73-79.

_____. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003d. p. 41-64.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003e. p. 231-237.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In:

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 59-74.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. **Estabelece as diretrizes para o ensino secundário em todo o território nacional**. Disponível em: <

<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. Decreto-Lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. > Acesso em: 18 set. 2012.

_____. Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.** Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/Decreto-Lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. > Acesso em: 04 out. 2012.

_____. Decreto-Lei nº. 8.460 de 26 de dezembro de 1945a. **Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.** Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. > Acesso em: 04 out. 2012.

_____. Decreto-Lei nº. 8.222 de 26 de novembro de 1945b. **Dá nova redação aos arts. 2º e 3º do Decreto-Lei n. 1417, de 13 de julho de 1939.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8222-26-novembro-1945-416341-publicacaooriginal-1-pe.html>. > Acesso em: 04 out. 2012.

_____. Lei nº. 1.359 de 25 de abril de 1951. **Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-Lei nº 4.244, de 1942.** Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1359-25-abril-1951-362049-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 out. 2012.

_____. Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. > Acesso em: 05 out. 2012.

BRUCHARD, Dorotheé (Org.). **Memória de editor com Salim Miguel & Eglê Malheiros**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2002.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia história das práticas culturais. In: _____. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990a. p. 13-28.

_____. Textos, impressos, leituras. In: _____. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990b. p. 121-139.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DALLABRIDA, Norberto. Ginásio, um luxo aristocrático masculino. In: _____. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001. p. 219-260.

_____. Cultura escolar no ensino secundário: diferenças e cotejos. In: CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC), 12: Diálogos

Interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis - SC. **Anais do XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)**. Florianópolis - SC: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2009a. p. 01-17.

_____. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009b.

_____. Cultura escolar e perfil do corpo docente no Colégio Estadual Dias Velho (1947-1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, 2011, Vitória - ES. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória - ES: Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, 2011a. p. 01-11.

_____. O público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 20, p. 145-159, 2011b.

ESPADA LIMA, Henrique. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FÁVERI, Marlene de. Guardiãs da brasilidade: as mulheres e a educação em Santa Catarina no Estado Novo. **Revista Ártemis**, UFPB - João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 01-11. Jul., 2005. Disponível em: <
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2345/2075>
> Acesso: 20 out. 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. vii - xxv.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, Delson. O pensamento marxista. In: **Manual de Sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2003.p. 53-64.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 139f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

FONTES, Henrique da Silva. A Faculdade de Direito de Santa Catarina e seus primeiros tempos. (Conferência lida em Florianópolis a 06 de fevereiro de 1957) Florianópolis. **Revista de Cultura**, Rio de Janeiro, n. 264, dezembro de 1957. Separata.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Letícia Cortellazzi. Sobre mulheres distintas e disciplinadas práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945). In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (Orgs.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina, final do século XIX - meados do século XX. Campinas: Mercado de Letras; Florianópolis, UDESC, 2007. p. 111-137.

GUERRA, Rogério F.; BLASS, Arno. Grupo Sul e a Revolução Modernista em Santa Catarina. **Revista de Ciências Humanas**, EDUFSC. v. 43, nº 1, p. 09-95, abr. 2009.

HOLLANDA, Guy de. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

IUMATTI, Paulo Teixeira. **Caio Prado Jr.:** uma trajetória intelectual. São Paulo: Brasiliense, 2007.

JUNKES, Lauro. **Aníbal Nunes Pires e o Grupo Sul.** Florianópolis: Ed. da UFSC, Ed. Lunardelli, 1982.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, n.1, p. 09-38., 2001.

KLUG, João. A Escola. In: **Imigração e luteranismo em Santa Catarina:** a comunidade alemã de Desterro - Florianópolis. Florianópolis: Papa-livro, 1994. p.103-120.

_____. A Escola Alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.141-154.

KRELLING, Carolina Malagoli. A Faculdade de Direito de Santa Catarina. In: _____. **José Arthur Boiteux e o ensino superior em Santa Catarina:** a fundação da faculdade de direito em Florianópolis na década de 1930. 2010. 80 p. TCC (graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de História, Florianópolis, 2010. p. 32-67.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LE GOFF, Jacques. Documento Monumento. In: _____. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-549.

MALHEIROS, Eglê. **“Poema para meu pai”.** In: *Manhã*, Cadernos Sul, Florianópolis, p.03, 1952.

_____. As propostas do “Grupo Sul”. **Entrevista concedida a Lina Leal Sabino**. Travessia. Florianópolis, v. 2, nº 4, 1982. p. 95-99. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/18173/17060>. > Acesso em: 03. mai. 2011.

_____. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida**. Florianópolis, 10 de junho de 2008. Entrevista.

_____. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida**. Florianópolis, 20 de julho de 2011a. Entrevista.

_____. **Entrevista concedida a Maristela da Rosa**. Florianópolis, 21 de novembro de 2011b. Entrevista.

_____. **Conversa com a escritora catarinense Eglê Malheiros**. Disponível em: <http://barcadoslivros.org/2009/07/20/conversa-com-a-escritora-catarinense-egle-malheiros/>>. Acesso em: 30 abr. 2012a.

_____. **Respostas ao questionário sobre a trajetória social e a prática docente no CEDV**. Questionário elaborado por Maristela da Rosa. Florianópolis, outubro de 2012. Documento enviado por eglemalheiros@gmail.com em 01 de novembro de 2012 e recebido por mari-.rosa@hotmail.com em 01 de novembro de 2012b.

MARIZ, Vasco. Calabar: traidor ou patriota? **Revista IHGB**. Rio de Janeiro, 164 (420), jul./set. 2003. p. 53-69. Disponível em < <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=21> >. Acesso em 14 nov. 2012.

MARTINS, Celso. **Os Comunas: Álvaro Ventura e o PCB Catarinense**. Florianópolis: Paralelo 27; Fundação Franklin Cascaes, 1995, p. 11 - 255.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. **A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense: 1931-1951**. 231 f. Tese

(Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

MIGUEL, Salim. Salim Miguel: “temas ou personagens é que me procuram”. **Entrevista concedida a Viegas Fernandes da Costa**. Sarau Eletrônico. Florianópolis, setembro de 2008. Disponível em : < http://www.bc.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=32>. Acesso em: 09 set. 2012. Entrevista.

_____. **Primeiro de abril**: narrativas da cadeia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MODERNOS DO SUL. Direção e roteiro de Kátia Klock. Direção de Produção Mauricio Venturi. Produção de Ieda Beck. Florianópolis: Contraponto TV, 2004. 1 Documentário em DVD (52 minutos), NTSC, Português, Áudio Dolby Digital 2.0.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 09, n°. 17, p. 240-264, jan/jun. 2007.

NAHES, Semiramis. **Revista FON-FON**: a imagem da mulher no Estado Novo (1937-1945). São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (Org.). A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: _____. **Bourdieu & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 29 - 47.

NÓVOA. António. Apresentação. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 10.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9 n°. 18, p. 09-18, ago./set. 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2.ed Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação** (USP), São Paulo, v. 13, nº. 2, p. 27-72, 1987.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, A. W; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o INEP/MEC dos anos 1950/60. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (INEP 70 anos, 1). p 147-177.

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: < http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173 - 210.

_____. Uma Sociologia Política da Reforma Educativa: Poder, Conhecimento e Escola. In: **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 21-52.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr./1997a.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, n. 14, fev./1997b. p. 25-39.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: colônia. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-38.

REZNIK, Luís. **Tecendo o Amanhã** (A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945). 284 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1992.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginásial e os livros didáticos**: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 137 f. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SABINO, Lina Leal. **Grupo Sul**: o modernismo em Santa Catarina. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

_____. O Grupo Sul na Literatura Catarinense. **Travessia**. v. 4, n. 10, p. 15-24, 1985.

SALIM NA INTIMIDADE - MAKTUB. Direção de Zeca Nunes Pires. Roteiro de Zeca Nunes Pires e Gustavo Remor Moritz. Produção de Maria Emília de Azevedo. Câmeras Andersson de Brito Voцент e Nelson Moraes. Consultoria e pesquisa literária de Luciana Wreg Rassier. Pesquisa Iconográfica Zeca Nunes Pires. Florianópolis: UFSC/SECULT, 2004. 1 Documentário em DVD (78 minutos), Português.

SANTOS, João Felício dos. **Major Calabar**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. **Por que Calabar?** O motivo da traição. Disponível em: <
http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLU ME V 2000 1/Frans_Leonard.pdf> Acesso: 14 nov. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. v. 16, n. 37, p. 92-117, maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SERPA, Januário. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida**. Florianópolis, 27 de janeiro de 2011. Entrevista.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Dr. Nietzsche curricularista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto, 2002. p. 35-52.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.07-117.

SILVA, Cleusa Aparecida Fogaça. Pedro Nava e o ensino secundário no Colégio Pedro II: as estratégias educativas mobilizadas pela família Nava. In: **VI COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA**, 2011, Florianópolis. p. 01-16.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil para a quarta série ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SILVEIRA, Luiz Henrique. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida**. Florianópolis, 06 de maio de 2010. Entrevista.

SOARES, Luana Bergmann. Labor e resistência: tensões no Instituto Bom Jesus em tempos de nacionalização. In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (Orgs.). **O tempo dos ginásios:** ensino secundário em Santa Catarina, final do século XIX - meados do século XX. Campinas: Mercado de Letras; Florianópolis, UDESC, 2007. p. 139-166.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Entrando no Labirinto. In: **“Uma vez normalista, sempre normalista”:** cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008. p. 23-42.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história:** micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VERENA, Alberti. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: _____. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004a. p.13-31.

_____. A Entrevista. In: _____. **Manual De História Oral**. Rio de Janeiro, FGV, 2004b. p. 81-136.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 33-41.

ZIMMERMANN, Joseane. **Ao Sul dos Desejos** - A cidade transfigurada na poesia de Eglê Malheiros. Florianópolis, 1996. 133f. Dissertação (Mestrado em História) - Curso de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. São Paulo: Papirus, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. A noite escura do Estado Novo. In: _____. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 105-137.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARIZ, Vasco. Calabar: traidor, patriota ou apenas desertor? In: _____. **Depois da glória**: ensaios históricos sobre personalidades e episódios controvertidos da história do Brasil e de Portugal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 135-160.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1988.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de Memórias, Bastidores de Histórias** - O Legado Pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

PELLETIER, Madeleine. **Memórias de uma feminista**. Tradução: Paula Berinson. Florianópolis: Mulheres, 2005.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. Como fazer um projeto de memória oral. In: _____. **História Falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 198-237.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM EGLÊ MALHEIROS EM 20 DE JULHO DE 2011.

- Estímulo à vida cultural na família.
- Diferenças entre as escolas que frequentou: Escola Alemã, Colégio Coração de Jesus, Colégio Americano e Instituto Bom Jesus.
- Por que optou pelo Curso de Direito.
- Prática pedagógica como professora de História no Instituto Estadual de Educação (níveis de ensino em que ministrou aulas, perspectiva marxista (exemplos), estímulo à leitura além de livros didáticos, perfil dos alunos, relação com os colegas).
- Militância política e vida literária.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM EGLÊ MALHEIROS EM 21 DE NOVEMBRO DE 2011.

TEMA: trajetória social, com ênfase nos indicadores: origem sociofamiliar e percursos escolares.

Sobre a origem sociofamiliar (questões relativas aos avós, pais e irmãos):

- Local de nascimento de cada um;
- Nível de instrução de cada um;
- Escolas frequentadas (o pai estudou no Colégio Catarinense?);
- Profissão de cada um;
- Participação em grupos (filiação partidária e/ou ideológica);
- Religião;
- Condições e disposições econômicas da família;
- Ordem moral doméstica;
- Formas de autoridade familiar.

Sobre os percursos escolares:

- As formas familiares de cultura escrita;
- A constituição do *habitus* da leitura;
- As formas familiares de investimento pedagógico (escolha das escolas);

- Relembrar escolas em que estudou... recusa no Colégio Catarinense;
- Aproximação com o comunismo;
- Aspectos relevantes dos seus percursos escolares como: aulas de música, dança, idiomas, viagens nacionais e internacionais, frequência a associações culturais, esportivas, frequência ao cinema, ao teatro, etc.
- *Habitus* constituído na escola que se relacione à escolha profissional.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO A EGLÊ MALHEIROS VIA E-MAIL NO MÊS DE OUTUBRO DE 2012.

Questionário relacionado à pesquisa de mestrado atualmente intitulada “**ROMPENDO NORMAS:** trajetória social e prática docente da professora Eglê Malheiros no Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis, 1947-64)”.

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGE/UDESC.

Remetente: Maristela da Rosa <mari.-rosa@hotmail.com>

Destinatário: Eglê Malheiros <eglemalheiros@gmail.com>

Data de envio por e-mail: 05 de outubro de 2012.

Bloco I - trajetória social

a) Professora Eglê Malheiros, gostaria que a senhora escrevesse um pouco sobre os filhos que teve com o Sr. Salim... foram cinco, certo? Em quais instituições eles estudaram? Quais profissões seguiram? E os seus netos, quais profissões seguiram?

b) Em entrevistas anteriores, a senhora conta que mudou várias vezes de cidade: de Lages para Florianópolis, depois para Porto Alegre,

Joinville, até voltar para a capital catarinense. Quais os motivos das mudanças, especialmente no caso de Porto Alegre para Joinville?

c) O *Kindergarten* que a senhora frequentou fazia parte da Escola Alemã? Com que idade ingressou no Jardim de Infância? Para a admissão no curso ginásial, a senhora prestou exame, certo? Fez curso preparatório?

d) Em entrevista anterior, a senhora afirma que, com o incêndio no armazém do seu avô materno, sua família passou de uma situação confortável para uma situação de contar dinheiro. No entanto, classifica seu grupo familiar como “de classe média” ou até de “classe média alta” por causa da família, da influência na história do estado e tal. Pode falar mais sobre isso? Qual era a influência dos Costa no estado catarinense? (capital social?)

Bloco II - prática docente no CEDV

a) Seria possível elencar alguns motivos que a levaram escolher o magistério e não a carreira no Direito?

b) Em quais níveis a senhora lecionou no CEDV? (Escola Normal, Colégio, Ginásio, Cursos científico ou clássico). Quais eram os livros didáticos (oficiais) adotados para a disciplina de História? A senhora reconhece algum destes autores: Joaquim Silva; Borges Hermida; Jhonatas Serrano?

c) Qual o programa do Colégio Estadual Dias Velho? (tinha um específico ou era o nacional prescrito pelas Leis Orgânicas do Ensino?) No contexto em que era professora, qual era a finalidade do ensino secundário? Qual o papel da disciplina História nesse propósito?

d) A senhora afirmou em entrevista anterior que se apoiava, em especial, nos livros “Formação Política do Brasil” e “História Econômica” ambos de Caio Prado Jr. Estaria se referindo a **“Formação do Brasil Contemporâneo”** e **“História Econômica do Brasil”**, ou ainda a **“Evolução Política do Brasil”**?

e) Quem eram os seus colegas que também lecionavam História? Além da senhora e do Professor Jaldyr Faustino da Silva - foi diretor do CEDV- havia outros? Diferente da senhora, esses professores trabalhavam a História numa perspectiva tradicional?

f) Em entrevista anterior a senhora relata que trabalhava a disciplina História numa perspectiva marxista, trazendo, para a sala de aula, conceitos não muito comuns como “Pacto Colonial”, “latifúndio” e “monocultura”. Esses conceitos apareciam no livro didático oficial? De que forma? E como a senhora os abordava em suas aulas?

g) A senhora relatou também sobre um episódio ocorrido quando trabalhava a questão da “Invasão holandesa em Pernambuco” e a atuação de Calabar. Como essa questão era abordada no livro didático? Como a senhora a trouxe para a sala de aula?

h) O fato de a senhora lecionar História numa perspectiva “não tradicional” gerou conflitos com os professores de Ensino Religioso? Havia divergências? Em relação a quais temas?

i) Em seu livro sobre os Comunas em SC, Celso Martins cita o nome de sua mãe, Rita Malheiros, como uma figura importante na militância pelo PCB. Como era a atuação dela no partido? Ela foi sua grande influência para o ingresso no campo político?

j) Eu li sobre um “curso básico de doutrinação marxista” no qual a senhora, junto com Mário Bastos, ministrava as aulas. Como e onde funcionava o curso? Qual a sua fundamentação teórica (existiam livros-base)? Quem frequentava?

k) Como descreveria seus pais? E a si mesma?