

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

JULIANA TOPANOTTI DOS SANTOS DE MELLO

HERDEIROS DA ESCOLA:

TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO CATARINENSE
(1951-1960)



FLORIANÓPOLIS/SC

2012

JULIANA TOPANOTTI DOS SANTOS DE MELLO

HERDEIROS DA ESCOLA:

**TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO CATARINENSE
(1951-1960)**

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

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador:

Professor Dr. Norberto Dallabrida

Florianópolis/SC

2012

JULIANA TOPANOTTI DOS SANTOS DE MELLO

HERDEIROS DA ESCOLA:

TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO CATARINENSE
(1951-1960)

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profº Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: Prof. Dr. Décio Gatti Jr.
Universidade Federal de Uberlândia

Membro: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro: Profa. Dra. Gisela EggertSteindel
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 24/02/2012

A todos os egressos do Colégio Catarinense que gentilmente aceitaram participar da presente pesquisa.

À Maria Lídia Salvador Topanotti, pelo exemplo de sua trajetória (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos para todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Foram muitas, que me auxiliaram de diferentes maneiras e sem as quais, com certeza, não teria conseguido finalizar esta pesquisa. Quando a vida nos presenteia com a oportunidade de gestar e parir um filho ao mesmo tempo em que se desbrava o território de uma pesquisa é imprescindível contar com o apoio daqueles que estão conosco nestas caminhadas.

Desta forma, gostaria de agradecer a todos os egressos do Colégio Catarinense que contribuíram com este estudo na medida em que aceitaram compartilhar suas trajetórias sociais. Sem eles não seria possível realizar esta dissertação e para eles nunca haverá agradecimentos suficientes.

Ao meu orientador, Professor Norberto Dallabrida, meu muito obrigada. Não apenas por ter guiado meus passos durante toda a caminhada, mas também por servir de modelo, por incentivar a reflexão e o pensar criticamente de seus alunos e por encorajar-me a sempre transpor os meus limites. Também por entender minhas dificuldades e me mostrando as várias possibilidades de superá-las. O seu modo de trabalhar, permeado pela organização e pelo planejamento foram fundamentais para que eu conciliasse as atividades do mestrado e as modificações ocorridas em minha vida pessoal no momento em que me tornei mãe.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa "Ensino Médio em Santa Catarina: Perspectivas Sócio-históricas" pelas discussões, pelas leituras e pelo compartilhar de experiências. Agradeço a todos que um dia compuseram este grupo e principalmente a aquelas que souberam fazer do trabalho um momento de encontro, de diálogo frutífero e de amizade. Gostaria de destacar as colegas Letícia Vieira e Dayane Mezuran pelo auxílio na distribuição dos questionários e por serem sempre muito solícitas.

Também meus agradecimentos à Maristela Rosa, que sempre encontrei com ouvidos atentos, pronta a proferir palavras de ânimo e de encorajamento e com quem muitas vezes dividi dúvidas, questionamentos e reflexões. À Estela Sartori Martini meu obrigada por todas as conversas que empreendemos e por todas as experiências que vivenciamos nesse período de convivência. Mesmo nos períodos mais difíceis sempre pude contar com seu apoio e com suas palavras alegres e animadoras. À Fernanda Prates agradeço pela companhia, diminuindo

a solidão da escrita individual com suas palavras de incentivo e de reflexão. Gostaria também de agradecer à Fernanda dos Santos, que com muito bom-humor torna a jornada acadêmica mais agradável e instigante.

Também sou grata pela oportunidade de ter sido aluna dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Em especial, agradeço à Professora Vera Lucia Gaspar da Silva pelo comprometimento com que exerce sua profissão, questionando minhas certezas, mostrando-me fatos e idéias novas, acolhendo minhas limitações, enfim me proporcionando um crescimento pessoal e profissional por meio das suas aulas.

Agradeço aos Professores: Décio Gatti Júnior, Alexandre Fernandez Vaz e Gisela Eggert Steindel por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora dessa dissertação, bem como pelas muitas sugestões e críticas que enriqueceram essa pesquisa, na ocasião do exame de Qualificação.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa e todo o apoio que obtive na UDESC.

Gostaria de agradecer também às amigas e amigos, que direta ou indiretamente, me acompanharam nesse percurso. À Eliane agradeço por ser uma presença constante em minha vida, aquela que mesmo estando longe se faz perto e me deixa com a certeza de nunca estar sozinha. Agradeço igualmente a seu esposo Gerson, um grande amigo e que sendo também um egresso do Colégio Catarinense contribuiu com esta pesquisa de diferentes formas. Aos amigos Cíntia e Carlinhos, eu também sou grata pelas longas conversas, onde a educação está constantemente em pauta, quando debatemos os problemas e pensamos em soluções, sonhando com um dia em que as difíceis situações no campo educacional sejam ao menos amenizadas. À Cíntia também agradeço por compartilhar sua experiência como professora da rede pública, mostrando-me esta realidade com muita seriedade, mas também repleta de esperança. À Rubiara sou grata por poder partilhar os desafios da atividade de pesquisa, por estar presente em diversos momentos do meu caminho como profissional, trocando experiências e dividindo conhecimentos e sentimentos.

Aos meus pais eu agradeço por terem despertado em mim o gosto pela leitura e pelos estudos e por terem sempre primado pela minha educação escolar mesmo que isso significasse esforços e privações. Este trabalho é também um pouco de vocês que sempre estiveram na torcida por meu sucesso profissional e pessoal, contribuindo sempre que possível para que

isso acontecesse. Obrigada também por terem me dado dois irmãos que, ao longo da vida, tornaram-se meus dois amigos com quem eu posso contar sempre que necessito. Ao meu irmão André e minha cunhada Gelta eu agradeço os seus exemplos de trabalho e de dedicação à família. Ao Felipe agradeço pela sua postura carinhosa e por todas as reflexões que ele me suscita em nossas conversas. Nesta ocasião agradeço principalmente por seu auxílio na confecção desse trabalho. À minha sobrinha Letícia, agradeço por compartilhar suas curiosidades e inquietações diante de um mundo que ainda está sendo descoberto, auxiliando a manter vivas as minhas curiosidades e inquietações.

Aos meus sogros agradeço por todo carinho e cuidado despendido.

À Graziela de Souza agradeço por ter cuidado do meu filho, de minha casa e também de mim, possibilitando que eu tivesse as condições necessárias para continuar as atividades do mestrado.

Ao meu marido Luciano, eu agradeço por estar presente nas conquistas e nas dificuldades não só inerentes a essa pesquisa, mas também presentes no convívio familiar. Obrigada por estar sempre oferecendo seu apoio, procurando soluções para meus percalços e comemorando as minhas vitórias. Busco, cotidianamente, ser uma pessoa melhor motivada pelo seu amor e por nossos projetos em comum. Seu companheirismo foi fundamental na execução deste trabalho.

Agradeço ao meu filho Leonardo por encher a minha casa de alegria, iluminando todos os meus dias com seu sorriso espontâneo, renovando as minhas forças e meus ânimos para seguir trabalhando por uma educação mais justa e mais promissora.

(...) afinal de contas tudo está fora, tudo, até nós mesmos: fora, no mundo, entre os outros. Não é em sabe-se lá qual reatamento que nos descobriremos: é na estrada, na cidade, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens.
(Jean-Paul Sartre)

RESUMO

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos. **Herdeiros da Escola:** trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense (1951 – 1960). 2012. 152 f. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

A presente pesquisa possui como objetivo analisar as trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense que concluíram o curso colegial nesta instituição entre os anos de 1951 e 1960. Este estudo sobre as trajetórias possui três principais aspectos, quais sejam: as origens sócio-familiares, os percursos escolares e as carreiras profissionais. No período selecionado para esta pesquisa, constatou-se, pela análise dos dados verificados, que no Colégio Catarinense havia alunos admitidos por meio de bolsas de estudo e que diferiam dos alunos pagantes em relação às condições econômicas e sociais. Buscou-se compreender as diferenças e semelhanças existentes entre as trajetórias sociais dos ex-alunos bolsistas e pagantes. Bem como observar quais as características que dificultavam o percurso escolar e carreira profissional dos egressos bolsistas e que outras possibilidades esses ex-alunos tinham para alcançar o êxito em suas trajetórias sociais. Após precisar as diferenças sociais e culturais dos ex-alunos pagantes, também será objeto deste estudo observar se essas diferenças concorreram para uma apropriação distinta da cultura escolar existente no Colégio Catarinense. Questionários e entrevistas foram utilizados como instrumentos para verificação dos dados, sendo que as informações pesquisadas foram analisadas sob a ótica dos sociólogos Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, por meio de seus principais conceitos, quais sejam: a visão polimorfa do capital, *habitus*, mediadores sociais e processos de socialização, entre outros. Foi verificado que as famílias dos alunos pagantes possuíam além do capital econômico, necessário para custear as despesas escolares, capital cultural e social. Em relação aos alunos bolsistas foi evidenciado que seus pais e avôs possuíam pouco capital cultural e econômico. As bolsas foram conseguidas por meio do capital social acumulado por estas famílias, que possuíam relações com pessoas influentes. Todos os egressos participantes da pesquisa concluíram ao menos uma graduação e muitos obtiveram longas escolarizações, realizando pós-graduações. Foi comum em suas carreiras profissionais o acúmulo de cargos e funções, principalmente conciliando empregos públicos e atividades no setor privado, bem como desempenhando suas profissões como profissionais liberais. No detalhamento das trajetórias dos egressos bolsistas buscou-se dar ênfase aos mediadores sociais encontrados para superar as dificuldades colocadas pela mudança nos rumos de suas trajetórias em relação aos caminhos traçados por seus pais e avôs. A análise das entrevistas demonstrou que há situações similares entre as três trajetórias sociais: os três eram oriundos de locais do Estado catarinense que na década de 1940 e 1950 possuíam uma rede escolar reduzida e precária. Para concluir o ensino secundário, foi necessário o deslocamento dos três participantes da pesquisa para a capital Florianópolis, pois o Colégio Catarinense era um dos poucos educandários que ministrava o ensino secundário completo. Como suas famílias não possuíam recursos, todos os três tiveram que contar com bolsas de estudo, adquiridas por meio do capital social de seus parentes. O estudo das trajetórias sociais dos ex-alunos do Colégio Catarinense trouxe reflexões acerca das relações existentes entre a escola e as famílias dos alunos e como essas podem influenciar o desenvolvimento dos percursos escolares e as carreiras profissionais.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino Secundário. Colégio Catarinense. Trajetórias Sociais.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze the social trajectories of graduates of the College of Santa Catarina who completed high school at this institution between the years of 1951's and 1960's. This study of the trajectories has three main aspects, namely: the social and family backgrounds, the school courses and the professional careers. In the period selected for this study, it was found by analyzing the actual data, that the College of Santa Catarina admitted students through scholarships and that differed from the paying students in relation to economic and social conditions. We sought to understand the differences and similarities between the social trajectories of former students and fellows paying. And this research aim to observe what features hindered the educational background and professional careers of graduates with scholarship and what other opportunities these former students had to achieve success in their social trajectories. After clarifying the social and cultural differences of the ex-paying students the object of this study will be also to see whether these differences contributed to a separate appropriation of school culture at the College of Santa Catarina. Questionnaires and interviews were used as tools for data verification, and the information surveyed were analyzed from the perspective of the sociologists Pierre Bourdieu and Bernard Lahire, through their main concepts, namely: the polymorphous vision of capital, *habitus*, social mediators and socialization processes, among others. It was found that the families of paying students had beyond the economic capital necessary to fund school fees, social and cultural capital. In relation to scholarship's students it was evident that their fathers and grandfathers had little economic and cultural capital. The grants were obtained through the social capital accumulated by these families, who had relationships with influential people. All graduates participating in the research completed at least one graduation and many of them had long schoolings, doing post-graduations. It was common in their professional careers the accumulation of positions and functions, manly reconciling government jobs and private sector activities, as well as performing their jobs as liberal professionals. The details of trajectories of graduate scholars sought to emphasize the social mediators found to overcome the difficulties posed by the change in the direction of their careers in relation to the paths traced by their parents and grandparents. The analysis of the interviews showed that there are similar situations among the three social trajectories: the three were from the local state of Santa Catarina that in the decade of 1940 and the 1950's had a limited and precarious school system. To complete secondary education, it was necessary to offset the three participants of this research to the capital Florianopolis, since the College of Santa Catarina was one of the few schools who ministered the full secondary education. Because their families had no resources, all three had to rely on scholarships, acquired through the capital of their relatives. The study of social trajectories of former students of the College of Santa Catarina brought reflections on the relationships between the school and students's families and how these may influence the development of educational pathways and professional careers.

Keywords: History of Education. Secondary Education. College of Santa Catarina. Social trajectories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto do espaço interno do Ginásio Catarinense - 1943.....	41
Figura 2 - Foto da Nova Ala, inaugurada em 1951.....	42
Figura 3 - Vista aérea do Colégio Catarinense em 1952.	43
Figura 4 - Casa de Retiros Vila de Fátima situada no Morro das Pedras (Florianópolis).....	44
Gráfico 1 – Percentual da Escolaridade dos avôs (paternos e maternos) dos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense (1951-1960).....	73
Gráfico 2 – Percentual da Escolaridade dos Pais dos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense (1951-1960).....	76
Gráfico 3 – Percentual de Pós-graduações realizadas pelos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense (1951-1960).....	81
Gráfico 4 – Percentual da Escolaridade dos avôs (paternos e maternos) dos ex-alunos bolsistas do Colégio Catarinense (1951-1960).....	85
Gráfico 5 – Percentual da Escolaridade dos Pais dos ex-alunos bolsistas do Colégio Catarinense (1951-1960).....	87
Gráfico 6 – Percentual de Pós-graduações realizadas pelos ex-alunos bolsistas do Colégio Catarinense (1951-1960).....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Profissões dos Avôs dos Egressos Pagantes do Colégio Catarinense.....	75
Tabela 2 - Profissões dos Pais dos egressos pagantes do Colégio Catarinense.....	77
Tabela 3 – Cursos superiores concluídos pelos egressos pagantes do Colégio Catarinense...80	
Tabela 4 – Profissões desempenhadas pelos egressos pagantes do Colégio Catarinense.....	82
Tabela 5 – Profissões dos Avôs dos Egressos Bolsistas do Colégio Catarinense.....	86
Tabela 6 – Profissões dos Pais dos Bolsistas do Colégio Catarinense.....	87
Tabela 7 - Cursos superiores concluídos pelos egressos bolsistas do Colégio Catarinense....	90
Tabela 8 - Profissões desempenhadas pelos egressos bolsistas do Colégio Catarinense.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
A. D. Colegial	Associação Desportiva Colegial
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BESC	Banco do Estado de Santa Catarina
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
CODESUL	Conselho do Desenvolvimento do Extremo Sul
DEM	Democratas
ESAG	Escola Superior de Administração e Gestão
FAED	Faculdade de Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDC	Partido da Democracia Cristã

PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP	Partido Republicano Progressista
PSD	Partido Social Democrático
PSP	Partido Social Progressista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDN	União Democrática Nacional
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CULTURA ESCOLAR JESUÍTA E DE ELITE NO COLÉGIO CATARINENSE (1951 - 1960) ..	36
2.1 O ESPAÇO ESCOLAR DO COLÉGIO CATARINENSE NA DÉCADA DE 1950.....	40
2.2 OS SABERES CONTEMPLADOS.....	44
2.3 A ORDEM CORPORAL EXIGIDA.....	52
2.3.1 Hierarquia e disciplina.....	52
2.3.2 Ritos de distinção.....	58
2.3.3 Formas de sociabilidades	59
3 CAMINHOS PERCORRIDOS: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO CATARINENSE	68
3.1 AS DIVERSAS HERANÇAS TRANSMITIDAS: OS EX-ALUNOS PAGANTES	72
3.2 TRAJETÓRIAS SOCIAIS TRILHADAS NAS CONTRADIÇÕES DAS HERANÇAS: OS EGRESSOS BOLSISTAS.....	84
4 HERDEIROS DA ESCOLA: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE TRÂNSFUGAS	94
4.1 ARARY CARDOZO BITTENCOURT – UM MÉDICO PEDIATRA ESCRITOR.....	98
4.2 CELESTINO SACHET – UM HUMANISTA APAIXONADO PELAS PALAVRAS	107
4.3 WILMAR DALLANHOL – UM POLÍTICO EMPREENDEDOR.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

Entre as décadas de 1940 e 1950, a cidade de Florianópolis assistiu a expansão do ensino secundário, que até 1949 contava apenas com o Colégio Catarinense como estabelecimento de ensino a formar alunos no segundo ciclo dessa etapa de escolarização. Nesse ano, o Colégio Coração de Jesus, educandário feminino, confessional e voltado para atender filhas da elite e das camadas médias, formou a primeira turma concluinte do ensino secundário. Em 1951, o Colégio Estadual Dias Velho, público, gratuito e laico, forma também sua primeira turma nesse ramo de ensino. Desta forma, em Florianópolis, na década de 1950, havia três colégios, duas instituições de ensino privadas, regidas por ordens religiosas católicas e distintas em gênero e uma pública, laica e que praticava a coeducação.

Nesse cenário do ensino secundário catarinense da década de 1950, a presente pesquisa busca, como seu objetivo geral, compreender as trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense que concluíram o ensino secundário entre os anos de 1951 e 1960¹. Neste estudo sociológico em perspectiva histórica, essas trajetórias serão explicitadas, mais especificamente, com base em alguns marcadores sociais desses egressos, e, para efeito deste estudo, os caminhos percorridos serão divididos em três conjuntos de dados: primeiramente as condições econômicas, profissionais e culturais das famílias de origem, buscando compreender a origem social desses egressos; os percursos escolares empreendidos por esses ex-alunos do Colégio Catarinense, visando pesquisar desde a pré-escola até a pós-graduação se houver em termos de instituições de ensino frequentadas, períodos de estudos, cursos escolhidos, etc.; e as carreiras profissionais desenvolvidas por tais egressos, verificando quais cargos e funções ocupados na iniciativa privada ou em órgãos públicos e em quais instituições tiveram seus trabalhos realizados, além de informações pertinentes para a compreensão de toda a trajetória social.

No período selecionado para esta pesquisa, constatou-se, pela análise dos dados verificados, que no Colégio Catarinense havia alunos admitidos por meio de bolsas de estudo

¹ Este estudo é parte integrante da pesquisa “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950”, empreendida pelo Grupo de Pesquisa “Ensino Médio em Santa Catarina: Perspectivas Sócio-históricas”. Este grupo de pesquisadores é coordenado pelo Prof. Dr. Norberto Dallabrida e buscou abarcar o estudo das trajetórias sociais dos egressos formados nos três colégios de Florianópolis concludentes do ensino secundário entre os anos de 1951 e 1960.

e que diferiam dos alunos pagantes² em relação às condições econômicas e sociais. A presente pesquisa possui também como objetivo específico compreender em que medida esses dois grupos de ex-alunos eram diferentes, em que outros aspectos se assemelhavam aos alunos pagantes, quais as características que dificultavam a trajetória escolar e que outras possibilidades esses alunos bolsistas tinham para alcançar o êxito em seu percurso escolar, com isso concluindo o ensino secundário num Colégio que oferecia cultura e distinção social. Após precisar as diferenças sociais e culturais dos alunos pagantes, também será objeto deste estudo observar se essas diferenças concorreram para uma apropriação distinta da cultura escolar existente no Colégio Catarinense.

Os alunos bolsistas provinham de classes populares, tendo suas famílias pouca ou nenhuma condição de pagar as mensalidades do Colégio; por isso eram beneficiados com bolsas do governo ou de outras instituições. Por meio das entrevistas, o detalhamento de suas trajetórias permitirá que se vislumbrem quais foram os mediadores sociais presentes em seus percursos escolares e profissionais, permitindo que avançassem por um caminho incomum aos seus pares. Além disso, será verificada a forma de consecução dessas bolsas, os requisitos necessários e as condições que permitiram o ingresso e a permanência no Colégio Catarinense como bolsistas.

O recorte temporal para esta pesquisa foi escolhido de forma a contemplar o período entre 1951 e 1960, pois entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950 houve uma ampliação nos estabelecimentos florianopolitanos que ofereciam o ensino secundário. Nesse momento, algumas famílias catarinenses passaram a poder escolher onde matricular seus filhos, ainda que tais escolhas fossem parcas. Em 1951, pela primeira vez, temos na capital catarinense três colégios formando alunos no ensino secundário. Também, ao final da década de 1950, houve uma ampliação da educação de nível superior em Santa Catarina, pois em 1960 ocorreu a fundação da Universidade Federal (UFSC), que alterou o panorama do ensino superior em Florianópolis e em todo território catarinense, abrindo novos cursos e possibilitando uma educação pública e gratuita para os estudos superiores. Tais modificações no campo educacional influenciaram diretamente as trajetórias dos que concluíam o ensino secundário em colégios catarinenses.

² Na presente pesquisa, serão designados como alunos pagantes aqueles estudantes oriundos de famílias que arcavam com todas as despesas do Educandário.

Nesse período, as possibilidades de inserção no ensino superior na capital catarinense eram restritas, com poucos cursos oferecidos, as faculdades existentes eram privadas e as condições de ensino precárias. Segundo Rodrigues Júnior (2005, p. 118), por não serem federalizadas, mas apenas reconhecidas pela União, essas instituições de ensino possuíam poucos recursos, como por exemplo, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, que não tinha uma boa infraestrutura e os professores não conseguiam dedicar muito tempo para a docência, pois recebiam pouco (ou nem recebiam). As possibilidades de cursar o ensino superior na capital eram poucas, pois havia apenas algumas faculdades isoladas, priorizando cursos de baixo custo de implantação e manutenção. Na década de 1950, existiam em Florianópolis as Faculdade de Direito (fundada em 1932), Ciências Econômicas (1943), Odontologia (1946), Farmácia e Bioquímica (1946), Filosofia, Ciências e Letras (1952), Medicina (1957) e Serviço Social (1958), conforme pesquisa empreendida por Rodrigues (2010, p.18). Havia, portanto, poucos cursos e com isso menos possibilidades de inserção dos egressos do ensino secundário florianopolitano e catarinense, principalmente no início da década de 1950. Essa timidez concernente ao ensino superior talvez auxilie a compreensão da elitização dos alunos que tiveram o privilégio de obter graduação fora do estado de Santa Catarina.

Nosella e Buffa (2005, p.352-354) fazem uma análise das pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca das instituições escolares, desde a década de 1950, quando começaram a ser feitos os primeiros estudos sobre o tema. Esses autores concluem que o estudo das trajetórias dos ex-alunos pode ser útil no momento de compreender os estabelecimentos de ensino. Principalmente quando o objetivo é pesquisá-los não apenas internamente, o que Julia (2001, p. 13) nomeou de ‘a “caixa-preta” da escola’, mas também observar as relações existentes entre os contextos sociais e as instituições formadoras, quando a escola é influenciada pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais e também possui uma função na sociedade (NOSELLA e BUFFA, 2005, p.362). Segundo eles, o estudo da “origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar” pode auxiliar na compreensão do seu sentido social (NOSELLA e BUFFA, 2005, p.365).

Além disso, existem poucos estudos que enfocam o ensino secundário brasileiro no período selecionado. Em Santa Catarina, esta pesquisa é uma das poucas a priorizar esse tipo de análise, tentando compreender as trajetórias sociais empreendidas por egressos de um estabelecimento de ensino. O avanço desta pesquisa possibilitará um maior conhecimento

acerca do ensino secundário catarinense e sua posição em relação à sociedade, quais seus limites e possibilidades à época.

No que concerne ao estudo do Colégio Catarinense, sua cultura escolar e as trajetórias sociais de seus alunos, este estudo vem colaborar com as pesquisas já realizadas sobre esse educandário. Dallabrida (2001), em *“A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República”*, faz um extenso estudo do então Ginásio Catarinense que envolveu a cultura escolar e as trajetórias sociais dos alunos egressos formados nessa instituição nas três primeiras décadas do século XX. No entanto, não foi encontrado estudo que focalizasse as trajetórias dos egressos do Colégio Catarinense após a modificação do campo escolar na cidade de Florianópolis, quando outros dois colégios passaram a oferecer esse nível de ensino.

Investigar a realidade cultural das escolas e quais os possíveis efeitos dos diversos mediadores sociais nas trajetórias pessoais e sociais de seus ex-alunos é importante num País como o Brasil, onde o dualismo escolar, a divisão entre escola pública e privada permanece ao longo das décadas, definindo destinos e recortando possibilidades. Ao identificar na instituição os elementos presentes e decisivos nas trajetórias dos egressos, bem como que outras instituições sociais tiveram influência nas posições sociais alcançadas, há a possibilidade de identificar em outros contextos o que fez a diferença nos caminhos trilhados por seus alunos.

Em se tratando de alunos bolsistas (aqueles que de alguma forma conseguiram romper com seu destino de classe), será importante verificar quais foram os mediadores sociais que possibilitaram essa ascensão social, e permitindo que vencessem as barreiras financeiras, culturais e sociais. Possibilitará um outro olhar sobre os alunos provenientes das classes desfavorecidas, elucidando, em alguns casos, em que consiste essa caminhada permeada pelo sucesso. Ressalte-se que nesta pesquisa as trajetórias sociais serão consideradas de sucesso sob o prisma de uma perspectiva relacional, ou seja, os caminhos percorridos pelos egressos participantes não possuem o sucesso ou o fracasso intrinsecamente, mas sempre em relação a outras trajetórias. As comparações serão feitas entre as trajetórias sociais de alunos pagantes e bolsistas, bem como entre as gerações de avôs, pais e ex-alunos. Os indicadores utilizados serão, principalmente, o alcance escolar, profissional e social empreendido por cada ex-estudante do Colégio Catarinense, em comparação com seus colegas formados no período recortado para pesquisa e seus antepassados (duas gerações anteriores). Para Lahire (2004, p.

19), o sucesso e o fracasso escolar podem ser compreendidos sociologicamente, ou seja, dependem de como se aproximam ou se distanciam os modos de socialização escolares e familiares. Tais indicativos serão observados de forma mais contundente por meio da análise das trajetórias dos ex-alunos bolsistas.

No âmbito catarinense, alguns pesquisadores já se debruçaram sobre o estudo das trajetórias de egressos do ensino secundário. Dallabrida (2001) analisou as trajetórias de alguns ex-alunos do Colégio Catarinense que concluíram o ensino secundário no período da Primeira República. Martini (2011) pesquisou as trajetórias de egressas do Colégio Coração de Jesus, sendo que as participantes da pesquisa haviam terminado seus estudos secundaristas entre os anos de 1949 e 1960. Além desses, Decker (2011), Vieira (2011) e Mezuram (2011), juntamente com Dallabrida, estudaram as trajetórias dos formados no ensino secundário do Colégio Estadual Dias Velho, tendo como recorte temporal 1951 e 1960.

Além de vincular-se a esses estudos, a presente pesquisa foi inspirada no trabalho desenvolvido por Jean Pierre Faguer (1997), sociólogo francês que buscou analisar a trajetória escolar e profissional de egressos de três liceus parisienses, para uma posterior comparação entre dois conjuntos de egressos: os provenientes de escolas públicas e aqueles que concluíram o ensino secundário numa escola privada jesuítica, tendo, portanto, sua formação em duas culturas escolares distintas. Assim, uma das instituições estudadas era privada e confessional, e as outras duas eram públicas e laicas; ambas atendiam rapazes de origem social abastada. Intentando relacionar a cultura escolar desses estabelecimentos e as características das trajetórias sociais desses alunos, Faguer buscava constatar os “efeitos de uma educação total”³, afirmando:

É justamente porque o aprendizado é precoce e dirigido à pessoa inteira que as escolas da alta burguesia podem transmitir um conjunto de hábitos e de obrigações, alicerces de uma forma de solidariedade irredutível à “utilidade” das relações e, portanto, suscetível de sobreviver à consideração de interesses rigorosamente econômicos (FAGUER, 1997, p.11).

³ Para Faguer (1997, p.9) “educação total” é aquela empreendida por instituições que visam preencher completamente o cotidiano do aluno, organizando as atividades intelectuais, sociais, esportivas, religiosas e outras. Esta educação é conseguida sobretudo nos internatos.

No presente estudo, a cultura escolar presente no Colégio Catarinense nos anos de 1951 e 1960 será analisada como o ponto existente em comum entre as trajetórias sociais dos ex-alunos desse educandário. Os egressos possuem diferentes origens sociais, percursos escolares e carreiras profissionais, mas em sua escolarização todos concluíram o ensino secundário na referida Instituição, independentemente do tempo passado nos bancos escolares. Nosella e Buffa (2005, p.362) também abordam a importância da análise dos “currículos utilizados” para que o pesquisador se aproxime dos objetivos sociais das instituições escolares. As instituições de ensino, independentemente do nível e do ramo de estudos, possuem uma cultura escolar que lhes é própria, sendo sempre uma cultura *sui generis*, construída sócio-historicamente nas relações entre as pessoas que fazem parte da instituição. Tal cultura é forjada a partir dos elementos da cultura geral, sendo que a escola se apropria desses elementos e no cotidiano engendra uma nova cultura. Julia (2001, p.10) compreende a cultura escolar como

um conjunto de normas que definem saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, aliados a um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

A cultura escolar é constituída no cotidiano das instituições de ensino, sob um jogo de forças entre as prescrições das leis, regimentos e outros documentos que pautam e ditam como a organização das escolas deve ser, e o posto em prática no dia-a-dia dos estabelecimentos escolares. Assim, faz parte dessa cultura escolar não apenas o que regulamenta os documentos oficiais, mas principalmente as apropriações que cada grupo presente na escola faz dessas regras efetivadas por aqueles que põem em marcha a cultura escolar, privilegiando determinados aspectos em detrimento de outros. Às vezes tais predileções são feitas ao acaso, ou mesmo sem motivo explícito, mas na maioria das situações ela acontece com objetivos definidos. Por isso mesmo, observa-se que leis, decretos e prescrições não diferem em seu conteúdo para o conjunto de instituições de ensino as quais abrangem, mas dependendo do contexto social e temporal no qual se inserem os frequentadores da escola (professores, diretores, alunos, etc.) são realizadas diversas apropriações. As ações educacionais concorrem tais apropriações sejam feitas de acordo com os fins ou objetivos a serem alcançados por cada instituição escolar.

É importante destacar que uma apropriação nunca ocorre passivamente, mas é efetivada pelos dirigentes, docentes e alunos, sob uma perspectiva escolhida crítica ou mesmo espontaneamente. Para Chartier (1990, p.16-17), 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”. Tal construção é composta por individualidades que se organizam em diferentes grupos e nesse movimento entre realidade singular e a realidade social e vice-versa, os indivíduos observam, refletem e constroem novamente as realidades sociais. Por meio das “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p. 17) engendradas pelos educadores e educandos, a cultura escolar vai se tornando uma estrutura que irá, concomitantemente, estruturar as práticas escolares.

Julia (2002, p.40) também se preocupa em compreender como ocorre a apropriação no interior do espaço escolar. As instituições escolares efetuam um recorte de saberes a serem ensinados aos seus alunos, e tal seleção não é neutra ou realizada ao acaso, mas feita para corresponder às finalidades pretendidas. Segundo o autor, a “transposição didática” possibilita a interiorização dos conteúdos selecionados pelos alunos, ou seja, ocorre a “apropriação dos mecanismos ensinados”. Esse processo, que frequentemente envolve repetições e exercícios, geralmente constitui nos alunos os esquemas operatórios e está em constante relação com o momento sócio-histórico-cultural em que os sujeitos estão inseridos; havendo, para os mesmos conteúdos, diversas apropriações diferentes.

Outras variáveis também fazem parte, constituem e são constituídas pela cultura escolar, porém, é necessário atentar-se para o que está presente em determinadas instituições de ensino e ausente em outras. Na busca em compreender a cultura escolar de uma instituição faz-se necessário prestar maior atenção ao que é mais valorizado, mais destacado no cotidiano escolar, e nos contextos sociais e históricos, bem como suas permanências e transformações. É por tudo isso que Vinão Frago define a cultura escolar como

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartilhadas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar [...]. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Esse todo que compõe a cultura escolar de um estabelecimento de ensino, além de ser forjado pelas subjetividades dos indivíduos envolvidos, também constitui essas subjetividades. São alunos e professores tecendo suas trajetórias escolares, imbricadas com os demais ramos de suas trajetórias pessoais. Para compreender o objeto de estudo em foco no presente trabalho, além da cultura escolar do Colégio Catarinense é necessário deter-se também no conceito de *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Antes de adentrar na concepção de *habitus*, é importante compreender como Bourdieu, ao analisar as desigualdades sociais dentro e fora da escola, formulou um aporte teórico baseado no conceito de capital cultural, social e simbólico. Perante esse conjunto conceitual será possível entender como o *habitus* influencia os destinos das trajetórias sociais.

Na década de 1960, na França republicana, que proclamava igualdade nos sistemas escolares, Bourdieu, juntamente com Passeron (2008a), analisa as diferenças entre desempenhos escolares de jovens matriculados no ensino superior. Fazendo diversas pesquisas quantitativas e relacionando as variáveis como classe social, local de moradia, desempenho escolar e as trajetórias escolares, os autores concluem que os alunos provenientes dos grupos mais abastados tinham maior probabilidade de destaque nos estabelecimentos de ensino pelas boas notas e pelos elogios ao comportamento. Já os alunos das frações das classes médias conseguiam também bons resultados, mas à custa de muito esforço e estudo. Já os estudantes oriundos das camadas populares, frequentemente tinham desempenhos ruins nas escolas e uma trajetória escolar mais curta que os demais (BOURDIEU e PASSERON, 2008a).

Observando que as disparidades entre os alunos das diferentes classes não eram apenas financeiras, Bourdieu (2007d) propõe uma visão polimorfa do capital, concluindo que as diferenças culturais possuem um grande peso no desenvolvimento escolar. Assim as famílias com maior alcance financeiro possuem um refinamento cultural ausente nas outras classes sociais. Anos de acúmulo, do que Bourdieu chamou de capital cultural (transmitido às gerações mais novas por meio de diversas estratégias cotidianas), asseguram que esses herdeiros, quando em idade escolar, não terão dificuldades com os conteúdos escolares (línguas, história, artes, cálculo etc.). Isso porque desde a tenra infância entram em contato com esses conteúdos por meio das próprias relações familiares. Para Bourdieu (2007d, p.73),

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

O capital cultural pode ser encontrado em três estados diferentes: o capital incorporado, aquele constituído de “disposições duráveis do organismo” (BOURDIEU, 2007d, p.74), onde a cultura familiar, os comportamentos, atitudes utilizadas em determinadas situações, bem como todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações é internalizado e forma uma espécie de marca no corpo socializado. É algo que em princípio estava externalizado e que, pouco a pouco, tendo como mediação as relações familiares, vai sendo interiorizado e apropriado, passando a fazer parte dos indivíduos. O tempo é o preço que cada um paga para possuir o capital cultural incorporado, pois não é um processo que possa ser realizado por terceiros. É preciso dedicar-se às oportunidades encontradas para adquirir esse capital.

Outro conceito cunhado por Bourdieu (1994, p. 60-61) é o *habitus*, que por vezes em sua obra aproxima-se do capital cultural incorporado pois também é sempre individual ou subjetivo, embora constituído nas relações sociais, que são objetivas. Dessa forma está relacionado com a origem social de cada indivíduo e de forma semelhante ao capital cultural incorporado pode ser observado na socialização corporeificada. Segundo Wacquant, no trabalho de Bourdieu há a superação do objetivismo e do subjetivismo:

a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (...) (WACQUANT, 2007, p.6)

Vislumbrando a superação entre subjetivismo e objetivismo, tentando compreender como as condutas sociais são internalizadas, Bourdieu concebeu o conceito de *habitus*. Observando que as capacidades, propensões, modos de agir e de pensar, não diferiam muito nas diferentes classes sociais, o sociólogo francês foi percebendo a relação entre as condutas individuais e sociais. As mediações familiares e posteriormente escolares, entre outras, possibilitam que cada indivíduo constitua seu *habitus* de acordo com a materialidade que possui em seu entorno. Teive (2008, p.29), também refletindo sobre o processo de constituição do *habitus*, ressalta:

Nessa perspectiva, podemos concluir que o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que, segundo Bourdieu, ocorre de forma subjetiva, mas não exclusivamente individual, haja vista que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, segundo a classe ou grupo social a que pertencem.

Assim sendo, o *habitus* adquire uma durabilidade difícil de ser modificada ao longo da vida; mesmo que o indivíduo posteriormente entre em contato com uma objetividade diferente da possuída na infância, manterá os mesmos dispositivos para a ação. Mais uma vez as experiências muito precoces são importantes na formação das condutas e, por conseguinte, possuem influência decisiva nos percursos futuros. Bourdieu denomina esse processo de *histerese do habitus* (BOURDIEU, 2008b, p.134). Pode-se também pensar que uma vez que o capital cultural é incorporado faz-se necessário um longo processo de socialização com grupos de classe sociais distintas para modificá-lo.

Além do capital cultural incorporado, ele pode ser encontrado também em sua forma objetivada. Já o capital cultural objetivado mantém uma íntima relação com o capital cultural incorporado, pois o primeiro só adquire valor e significação na medida em que existem pessoas que em algum momento de suas vidas começaram a valorizar tais objetos. O capital cultural objetivado são quadros, estátuas, monumentos, livros, (BOURDIEU, 2007d, p.77) que estão vinculados à cultura legítima, ou seja, são obras que compõe os chamados “clássicos universais”. As famílias de elite não apenas frequentam museus e castelos que possuem em seu acervo tais obras clássicas, como muito usualmente as colecionam. Sendo de uma forma ou de outra, as crianças, desde muito pequenas, convivem com tais objetos, sendo sempre apresentadas à história e às características de tais obras. Isso permite que, aos poucos, códigos artísticos sejam incorporados e posteriormente servirão como elementos de distinção social. Quanto mais precocemente o capital cultural for adquirido, maior será a probabilidade de ter influências sobre a trajetória social do indivíduo.

Por fim, o capital cultural pode também adquirir a forma institucionalizada (BOURDIEU, 2007d, p. 78), ou seja, os diplomas reconhecidos pelas instituições de ensino e fornecidos para aqueles que cumprirem com os critérios estabelecidos para esse fim. Serve como uma legitimação social, quando o capital cultural incorporado é validado pelos professores e pelas escolas. São regras socialmente criadas e impostas e que magicamente conferem a algumas pessoas determinados títulos e cargos. Todo esse processo é envolvido em uma aura de democracia e igualdade, onde a meritocracia predominaria. Compreendendo

o fenômeno a partir dos capitais culturais expostos e verificando como há um forte componente de classe, Bourdieu (2007d, p.78) critica essa atmosfera democrática, pois

Vê-se claramente, nesse caso, a magia *performática do poder de instituir*, poder de fazer ver e de fazer crer, ou numa só palavra, de fazer *reconhecer*. Não existe fronteira que não seja mágica, isto é, imposta e mantida (às vezes com risco de vida) pela crença coletiva. (Grifos do autor)

Além de acumularem o capital cultural (em suas três formas), há o cuidado para que as crianças e jovens da elite, durante a sua vida, também cultivem relações sociais entre seus pares, o que Bourdieu chamou de capital social. As estratégias de socialização vivenciadas pelas famílias permitem que as relações sociais sejam bem pensadas, no intuito de futuramente renderem colocações profissionais, além de arranjos matrimoniais.

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, 2007c, p.67).

Em seu estudo sobre os egressos dos liceus parisienses, Faguer (1997) observou que esses locais eram muito profícuos para a acumulação do capital social. Como o liceu confessional imprimia um enquadramento disciplinar maior que os existentes nos públicos e laicos, o autor observou que no primeiro havia mais possibilidades de fortalecimento do capital social entre os alunos. Segundo ele,

Não é de se espantar, portanto, que os laços de solidariedade entre alunos de uma escola com métodos de recrutamento tão homogêneos se mantenham até depois da dissolução do grupo, por definição provisório, fadado a dissolver-se a cada etapa da biografia escolar. Isso é ilustrado, por exemplo, pela existência de associações de ex-alunos particularmente ativas nos grandes estabelecimentos particulares. (FAGUER, 1997, p.11)

Os colégios, principalmente os internatos, os encontros entre famílias, as diversas associações (inclusive as associações escolares), os bailes em ocasiões especiais, as festas de aniversários, enfim, todo tipo de compromisso social pode converter-se em acúmulo de capital social. A seletividade é importante, pois possibilita que os membros dos grupos

tenham o apoio e a solidariedade geralmente restrita aos integrantes de tais grupos. Geralmente tais seleções são feitas com base em outros capitais, incluindo o capital econômico; quanto mais alta for a seletividade, quanto mais fechado for o grupo, maior será o capital social. Com isso,

O rendimento desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital, sendo que o limite é representado pelos detentores de um capital social herdado, simbolizado por um sobrenome importante, que não tem que “relacionar-se” com todos os seus “conhecidos”, que são conhecidos por mais pessoas do que as que conhecem e que, sendo procurados por seu capital social, e tendo valor porque “conhecidos” (cf. “eu o conheci bem”), estão em condição de transformar todas as relações circunstanciais em ligações duráveis. (BOURDIEU, 2007c, p.69)

Já o capital simbólico, ou os efeitos simbólicos dos capitais, confere a uma pessoa prestígio frente a uma determinada parcela do grupo social ou na sociedade em geral (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.51). Quem possui o poder de conferir o capital simbólico são os outros e não o detentor deste capital. Ele é um desdobramento dos outros capitais (cultural, social e econômico), conseguidos ao longo do tempo e da dedicação pessoal, mas quem prestigia e demonstra a legitimidade do capital simbólico são os outros sujeitos, por meio de premiações, homenagens, validações de opiniões, etc. O capital simbólico, assim como os demais, define os rumos das trajetórias sociais, pois muitos cargos e posições profissionais e sociais são alcançados por meio do prestígio detido por determinadas pessoas. O capital simbólico pode ser transferido de um indivíduo para outro, quando aquele que possui maior capital simbólico deixa explícito seu apoio a outro que detém menos simbolismo. Tais processos acontecem pela socialização primária ocorrida na família (muito comum no simbolismo de certos sobrenomes), e secundária, que ocorre na escola e nos demais grupos sociais.

Ressalte-se que os diferentes capitais não possuem um valor absoluto nas relações sociais, pois são mais ou menos valorizados em função do campo no qual estão inseridos. O capital cultural, por exemplo, é muito valorizado no campo educacional, o capital social facilita as trajetórias sociais no campo político, já em outros campos (como o campo empresarial) muitas vezes o importante é o capital econômico. Ao esclarecer o conceito de campo, Bourdieu (1983b, p.155) conclui:

Chamo de campo um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto. (...) Num campo, e esta é a lei geral dos campos, os detentores da posição dominante, os que têm maior capital específico, se opõem por uma série de meios aos entrantes (emprego de propósito esta metáfora emprestada da economia), recém-chegados, chegados tarde, arrivistas que chegaram sem possuir muito capital específico. Os antigos possuem **estratégias de conservação** que têm por objetivo obter lucro do capital progressivamente acumulado. Os recém-chegados possuem **estratégias de subversão** orientadas para uma acumulação de capital específica que supõe uma inversão mais ou menos radical do quadro de valores, uma redefinição mais ou menos revolucionária dos princípios de produção e da apreciação dos produtos, e ao mesmo tempo, uma desvalorização do capital detido pelos dominantes. (Grifos do autor)

Dessa forma os campos não são estanques, mas estão em constante movimento, seja pelas mudanças operadas pelos antigos como forma de se manterem como dominantes (e a reconversão de um capital em outro é uma dessas maneiras), seja nas vitórias alcançadas pelos recém-chegados, que alteram as posições de dominação. Sempre há embates entre os dois grupos na busca da distinção social e de um maior domínio do campo.

Mas sabe-se que em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve cada vez procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência. (BOURDIEU, 1983a, p. 89)

Assim, os capitais são paulatinamente adquiridos no contexto da socialização primária, empreendida pela família, e na socialização secundária, empreendida pela escola e pelos demais grupos sociais; é por meio das relações sociais entre pais e filhos, avós e netos, tios e sobrinhos, professores e alunos que os capitais vão sendo transmitidos e recebidos.

Compreendendo que a trajetória individual em meio aos diversos campos sociais é demarcada pela configuração familiar (classe social, condições culturais, religiosas e étnicas), e que por sua vez é a família que na maioria das vezes escolhe o estabelecimento no qual seus filhos irão estudar, infere-se que possivelmente a cultura familiar e a cultura escolar coincidem em muitos aspectos. As expectativas depositadas pelos pais nos filhos e os projetos educacionais colocados em marcha pela escola devem ter em seu horizonte mais coisas em comum do que divergências.

No cenário florianopolitano, no qual os pais poderiam, na década de 1950, optar entre um estabelecimento privado e confessional e outro público e laico, havia situações familiares que os impeliam a fazerem tal escolha. Segundo Faguer (1997, p.12), na França, os pais que

matriculavam seus filhos em escolas privadas e confessionais buscavam uma educação além dos conteúdos escolares e que cuidasse também dos valores morais, concorrendo para uma distinção social.

Além da confluência entre os projetos familiares e as instituições escolares, para Faguer (1997), a homogeneidade entre os alunos dos colégios de elite é outro fator que contribui para intensificar os efeitos da educação total. Tal homogeneidade seria intensificada pela convivência ocorrida nos estabelecimentos de ensino, onde todos os discentes vivenciariam situações muito similares, em companhia uns dos outros, aumentando a possibilidade de que a cultura escolar, permeando as relações entre o grupo de alunos, influísse no curso posterior de suas vidas.

Outro aspecto contribuinte para a homogeneização era o currículo prescrito, pois nele estavam os objetivos a ser alcançados por todos os alunos, tanto os aspectos culturais como os comportamentais. Em termos de currículo prescrito, no Brasil, durante todo o período recortado para esta pesquisa, vigorou a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) promulgada pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema com a publicação do Decreto-Lei n. 4.244, em 9 de abril de 1942. Nessa reformulação, o Ministro Capanema manteve o ensino secundário dividido em dois ciclos, embora tenha modificado seu nome e a duração⁴. O primeiro ciclo ou o ginásial passou a ter quatro anos, e o segundo ciclo ou colegial passou a ter três anos, num total de sete anos. O curso colegial compreendia duas modalidades paralelas: Clássico e Científico. Segundo esses critérios, os estabelecimentos que oferecessem apenas o primeiro ciclo eram chamados de ginásio, e aqueles que tivessem o primeiro e o segundo ciclos eram denominados colégios (BRASIL..., 1942).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário pautava esse curso em três objetivos básicos: o primeiro era trabalhar para a formação integral dos adolescentes; o segundo, elevar o espírito humanístico e patriótico dos alunos, e o terceiro era prepará-los com uma educação geral que

⁴ A Reforma Educacional anterior à Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada por Francisco Campos por meio do Decreto N. 19.890, de 18 DE ABRIL DE 1931 (BRASIL..., 1931) e já estabelecia a duração de sete anos para o ensino secundário. A diferença entre a Reforma de Francisco Campo e a Reforma Capanema é que na primeira o primeiro ciclo do ensino secundário chamava-se Curso Fundamental e tinha a duração de cinco anos e o segundo ciclo denominado Curso Complementar era composto por dois anos de estudo. Neste segundo ciclo o aluno poderia optar dentre três possibilidades dependendo de qual curso superior pretendia matricular-se: se no Curso Jurídico, nos Cursos Medicina, Farmácia e Odontologia ou nos Cursos de Engenharia e Arquitetura. Para cada opção um currículo diferenciado que contemplava disciplinas gerais e específicas de cada área de conhecimento (BRASIL..., 1931).

possibilitasse a continuação dos estudos, ou seja, o sucesso no concurso vestibular e a consequente formação em nível superior (BRASIL..., 1942). O segundo objetivo demarca bem qual o contexto sócio-político vivido por ocasião da preparação e promulgação dessa lei (período do Estado Novo), onde o Presidente Getúlio Vargas tinha como uma das principais metas do governo a nacionalização brasileira, efetivada de forma autoritária. Souza (2008, p.171) afirma que “o reformador buscava forjar uma juventude comprometida com a construção da nação, destacando o papel primordial a ser desempenhado pelas elites dirigentes nos destinos do País”, que segundo o ministro Capanema seriam as “individualidades condutoras” do estado brasileiro (BRASIL..., 1942).

Em sua análise sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Romanelli (2009, p.158-159) mostra que esse ramo do ensino pós-primário mantinha o foco no ensino nas Humanidades, com um currículo enciclopédico, mantendo-se “acadêmico, propedêutico e aristocrático”. Fundamentalmente, era uma etapa do ensino com o objetivo de encaminhar os alunos para o ingresso no ensino superior. Com tais características e sendo oferecido por poucos estabelecimentos públicos – cerca de 73% dos alunos matriculados no Brasil eram atendidos pela rede particular de ensino no ano de 1954 (SOUZA, 2008, p.205) – pode-se observar que o ensino secundário acabava sendo frequentado em sua maioria por rapazes oriundos dos meios mais abastados.

Uma educação voltada para a inserção nos cursos superiores e visando preparar os líderes da nação, era a educação pretendida pelos governantes locais e por muitas famílias dos alunos, quando em 1906, sob a direção dos padres jesuítas da Companhia de Jesus e tendo o aval do governo do Estado de Santa Catarina, é fundado o Ginásio Catarinense (DALLABRIDA, 2001, p.38). Vinha suprir a necessidade das famílias catarinenses de terem uma instituição que ministrasse o ensino secundário com qualidade para a educação dos rapazes provenientes dos grupos sociais mais abastados. Na história dessa Instituição temos várias gerações sendo educadas nos mesmos princípios de “VIRTUS ET SCIENTIA”, que, segundo o Pe. João Alfredo Rohr (1978, p. 10) (padre reitor ou diretor do Colégio Catarinense no período de 1946 a 1952 e professor das disciplinas científicas), era o lema que pautava a educação jesuítica. A partir de sua fundação, O Ginásio Catarinense passou a ter um caráter privado e admitir exclusivamente alunos do sexo masculino até o início da década de 1970, em regime de internato e externato até meados da década de 1960.

Desde o início das atividades educativas, o então Ginásio Catarinense⁵ se dedicou prioritariamente ao ensino secundário, ramo escolar que visava à preparação dos alunos para a inserção nos cursos superiores. Na primeira metade do século XX, o secundário em todo o Brasil possuía um caráter humanístico e propedêutico, visando proporcionar uma educação geral voltada para a escolarização longa (estudos superiores e pós-graduações) e sendo altamente seletivo (SOUZA, 2008, p.145).

Além de oferecer esse ramo de ensino, o Ginásio atendia meninos interessados em se submeter ao exame de admissão, prova aplicada para o ingresso no ensino secundário. Esse curso preparatório para o exame de entrada no Ensino Secundário era chamado, à época, de Ensino Médio. Assim, os alunos poderiam passar por uma preparação sistemática, focada nos conteúdos solicitados nas provas e aumentando as chances de serem aprovados e com isso ingressarem no ensino secundário. A existência desse tipo de avaliação demonstra o caráter seletivo do ensino secundário, onde nem todos que concluíam o primário automaticamente poderiam cursar esse nível de ensino (SOUZA, 2008, p.173). A manutenção desse exame foi mais uma das continuidades presentes na Lei Orgânica do Ensino Secundário (SOUZA, 2008, p.173). O exame de admissão somente foi abolido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 5.692/1971, que uniu o curso primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, formando o antigo Primeiro Grau.

Os alunos concludentes do Clássico ou Científico aprovados nos exames de licença (provas realizadas ao final de cada ano letivo) poderiam prestar o concurso vestibular para qualquer ramo do ensino superior, pois para os egressos do ensino secundário não havia restrições (BRASIL..., 1942). Já os alunos que concluíssem qualquer outro curso pós-primário (Curso Normal, Técnico Agrícola, Técnico Industrial ou Técnico Comercial) só poderiam ingressar nos cursos superiores das mesmas áreas de seus cursos técnicos (GHIRALDELLI, 2008, p. 83). Na capital catarinense, até o ano de 1948, apenas os egressos do Colégio Catarinense gozavam da possibilidade de ingressar em qualquer curso superior após concluir o ensino secundário. Em todo o Estado de Santa Catarina existiam poucos

⁵ Em 1906 na sua fundação a instituição de ensino recebeu o nome de Ginásio Catarinense, passando a ser denominado Colégio Catarinense em 1942 (RELATÓRIO..., 1951, p.1).

estabelecimentos a oferecerem o secundário completo e alunos concluindo o colegial⁶. Mesmo com a abertura de outros cursos secundários, o Colégio Catarinense manteve-se como referência nesse ramo de ensino. Ao estudar os colégios franceses, Faguer (1997) ressalta:

A existência de colégios particulares católicos que permaneceram, durante todo o período da expansão escolar, inatingidos pelas transformações da clientela dos liceus públicos, só ajudou a consolidar, por exemplo, a homogeneidade de sua clientela, na medida em que ofereciam contatos interfamiliares mais extensos que os mercados matrimoniais de “conhecidos” controlados pela família. (FAGUER, 1997, p.10).

Em 1951, 390 mil alunos estavam matriculados no ensino secundário em todo o território brasileiro, incluindo o primeiro e o segundo ciclo. Proporcionalmente, esse número de matrículas atingia sete em cada mil brasileiros em idade de cursar tal ramo de ensino (UNIFICAÇÃO..., 1951, p.1). Segundo Souza (2008, p. 205), a grande maioria dos alunos matriculados no ensino secundário cursava o primeiro ciclo, o que também é visível no Colégio Catarinense, pois em 1952 o educandário contava com 414 alunos matriculados no ginásio (primeiro ciclo) e apenas 99 no curso científico (segundo ciclo ou colegial) (COLÉGIO..., 1952, p.6)

Os alunos ingressantes no ensino secundário do Colégio Catarinense eram comumente de famílias abastadas, com condições financeiras para arcar com as despesas escolares, como taxas de matrícula, mensalidades, uniformes e materiais; e para os internos os custos com hospedagem e alimentação, com exceção dos agraciados com as bolsas estudantis. Além disso, todos precisavam ser aprovados no exame de admissão, o que apresentava um corte entre aqueles que possuíssem capital cultural necessário para responder satisfatoriamente à avaliação e os que por ventura não dominassem os conteúdos solicitados. Uma outra condição é que as famílias professassem a fé católica, pois o Colégio Catarinense era uma instituição onde o discurso e a prática cristã-católica permeava todo o cotidiano. Tais condições familiares e individuais eram requisitadas no momento de ingresso na escola e permitiam uma certa homogeneização da clientela da Instituição, que era perpetuada nos anos escolares. Faguer (1997) também constatou que as instituições de ensino que atendiam à elite francesa preocupavam-se com a homogeneização do grupo de alunos:

⁶ No início da década de 1950 no Estado de Santa Catarina funcionavam sete colégios. Além dos três educandários presentes na capital, havia no interior, quatro instituições de ensino que ofereciam os dois ciclos do ensino secundário: Colégio Diocesano em Lages, Colégio Santo Antônio em Blumenau, Colégio Bom Jesus em Joinville e Colégio Barão de Antonina em Mafra. (DALLABRIDA, 2011)

É preciso considerar, antes de mais nada, a ação de homogeneização exercida por um sistema pedagógico que mescla estreitamente educação escolar e educação religiosa, mobilizando em torno de uma concepção comum da moral familiar um conjunto de famílias mais amplo que o das relações de bairro, das relações profissionais ou das relações de lazer (...) (FAGUER, 1997, p.17)

Na busca pela compreensão das trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense, não apenas os documentos oficiais são utilizados nesta pesquisa, mas também outras fontes, tais como fotos, biografias de egressos, jornais de circulação local e relatórios do Colégio. Contudo, importa destacar que os dados das trajetórias sociais de egressos foram pesquisados, tendo principalmente como instrumento de pesquisa questionários e entrevistas. Assim, abrem-se novas possibilidades de investigação e compreensão no campo da história da educação, das instituições escolares e dos sujeitos que foram participantes dessa história.

O questionário foi pensado conjuntamente no Grupo de Pesquisa “Ensino Médio em Santa Catarina: Perspectivas Sócio-históricas”. Como cada pesquisadora possuía um grupo de egressos com características próprias (ex-alunos de colégios privados e públicos, masculinos e femininos), no questionário desenvolvido havia questões comuns e também questões específicas. O questionário específico para os ex-alunos do Colégio Catarinense (Anexo 1) traz questões sobre a origem social de cada um (dados sócio-econômicos dos pais e dos avôs), sobre o percurso escolar (escolas e universidades frequentadas, datas de formatura, cursos e outras informações) e ao fim busca pesquisar a carreira profissional dos ex-alunos participantes desta pesquisa.

Os nomes dos ex-alunos foram conseguidos por meio da publicação “Livro dos Formandos: Colégio Catarinense – 100 anos” (SOBIERAJSKI, 2005), uma edição comemorativa pela passagem do centésimo aniversário da Instituição. No livro há uma compilação dos nomes de todos os alunos e alunas que concluíram o ensino secundário no Colégio Catarinense no período de 1910 a 2005. Após tomar contato com nomes dos formados entre 1951 e 1960, foi realizada uma pesquisa em listas telefônicas e sites de busca, visando encontrar algum telefone de contato no qual os egressos pudessem ser encontrados e consultados acerca de sua participação na pesquisa. Foram convidados todos os egressos formados no Colégio Catarinense no período recortado para este estudo. A grande maioria aceitou participar, mas alguns relataram impedimentos e declinaram do convite.

Um aprofundamento foi feito com os alunos bolsistas que concluíram o ensino secundário nesse educandário, e, dentre os encontrados e que aceitaram contribuir para esta pesquisa concedendo uma entrevista (Roteiro da entrevista semi-estruturada – Anexo 2), foram escolhidos três. As entrevistas foram realizadas tentando detalhar um pouco mais as trajetórias sociais já expressas por meio dos questionários. Lahire (2004, p. 34) nos alerta sobre os limites das pesquisas, quando se utilizam apenas dados obtidos com a aplicação de questionários:

Todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas. Os traços, propriedades, características *extraídos* das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações.

Escolher como fontes centrais para esta pesquisa os questionários aplicados a todos os egressos encontrados e entrevistas com alunos bolsistas selecionados é embasar este estudo, não somente, mas principalmente, nas memórias do grupo de ex-alunos do Colégio Catarinense participantes da pesquisa. Para Halbwachs (2004, p.30), as memórias são individuais apenas abstratamente, pois concretamente uma memória é sempre uma recordação entre, no mínimo, duas pessoas. Para esse autor, recordar envolve a experiência sociológica, onde um indivíduo, ao ter presente um fato passado, está sempre em contato com a sociedade. Ele pondera:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2004, p.30)

Dessa maneira, as memórias individuais sempre compõem a memória coletiva, e só podemos acessar esta última entrando em contato com as individualidades. Cada indivíduo terá uma visão sobre a memória coletiva, e essa visão dependerá do lugar ocupado no grupo e de sua relação com os locais ocupados em outros agrupamentos (HALBWACHS, 2004, p. 55). Na pesquisa, é preciso relativizar as memórias estudadas e confrontá-las com outras fontes para que se possa ter uma visão mais ampla sobre o passado vivido por determinado grupo. Os egressos aqui pesquisados perpassaram diversos grupos durante suas trajetórias

sociais; além da família e instituições de ensino e locais de trabalho, houve outras relações significativas que afetam e influenciam as memórias dos ex-alunos.

Para alguns autores, a memória social e a educação estão intimamente ligadas e até mesmo se confundem. Seria por meio da educação que a memória é gerada e regenerada, possibilitando que os indivíduos se tornem seres humanos, entrando em contato com a cultura socialmente produzida ao longo dos anos (Souza, 2004, p. 42. Nesse processo a escola tem um papel primordial, pois seria responsável em transmitir esse arcabouço de conhecimentos àqueles que estão se inserindo na vida humana – as crianças e adolescentes– por excelência.

Abarcando a memória existente na cultura escolar do Colégio Catarinense, em forma de conteúdos e sociabilidades a serem transmitidos e as memórias do grupo de alunos egressos, este trabalho conta no primeiro capítulo com a apresentação dos principais traços presentes na cultura escolar do Colégio Catarinense, focando na transmissão dos saberes e na inculcação dos comportamentos marcadamente masculinos, católicos e elitizados. No segundo capítulo, serão descritos e analisados os dados obtidos com a aplicação dos questionários a todos os egressos encontrados, quando serão apresentadas as respostas quantitativas e qualitativas referentes às origens sociais desses ex-alunos, os locais onde realizaram seus estudos e as ocupações profissionais que fizeram ou fazem parte de sua carreira profissional. No terceiro e último capítulo, serão abordadas, especificamente e com mais detalhes (obtidos em entrevistas gravadas, transcritas e posteriormente autorizadas pelos entrevistados), as trajetórias sociais dos ex-alunos bolsistas, dando um enfoque maior nas estratégias de superação das adversidades e nos mediadores sociais encontrados ao longo do percurso de vida. Após a apresentação dos dados e finalizando, será efetuada uma reflexão sobre as trajetórias sociais dos egressos que aceitaram participar da pesquisa, observando as funções das diferentes origens sociais, da cultura escolar do Colégio Catarinense na década de 1950, bem como a mediação dos diferentes grupos sociais atuantes para que as trajetórias sociais se concretizassem.

2 CULTURA ESCOLAR JESUÍTA E DE ELITE NO COLÉGIO CATARINENSE (1951 - 1960)

Com a graça de Deus, o Colégio Catarinense chegou ao término do seu 46º. ano de fecunda atividade. Não tem sido infrutífera esta 46ª. jornada. No campo cultural e educativo, 560 alunos têm aqui bebido das fontes puras do saber, tem enriquecidos suas mentes de novos conhecimentos, tem-se aproximado mais do seu Creador. Dentre eles 29 conquistaram o diploma de conclusão do 3º. ano colegial e ingressarão nas escolas superiores. (RELATÓRIO..., 1951, p. 2)

Assim inicia a apresentação do Relatório do Colégio Catarinense, publicado ao final do ano letivo de 1951. Evidencia algumas características da cultura escolar constituída ao longo dos anos por essa instituição de ensino. Um ensino que se pretendia pautado na sólida aquisição de saberes e de novos conhecimentos e amalgamado pela fé católica. No trecho também fica clara a intenção do ensino secundário no período, ou seja, conceder a possibilidade de seus egressos continuarem os estudos nas “escolas superiores”. A educação desenvolvida objetivava a formação de homens instruídos, capazes de desempenhar diversas posições de destaque na sociedade.

Esses são apenas alguns traços da cultura escolar do Colégio Catarinense na década de 1950, e o objetivo do capítulo é compreender, de forma mais detalhada, em que consistia essa cultura escolar, quais os saberes transmitidos e as condutas almejadas. Tal descrição será feita pelo estudo das normas instituídas à época e generalizadas para todas as escolas, ou mesmo para todos os alunos do Colégio por meio das leis e regimentos que prescreviam a cultura escolar. Esses documentos eram lidos, e suas orientações postas em prática por todos os envolvidos com o trabalho educativo na Instituição. Assim, é preciso ter a atenção voltada para como as normas foram postas em prática, no cotidiano das atividades escolares, para que se compreenda o conjunto formado pelo instituído legalmente e as diversas formas de uso dessas prescrições.

Julia (2001, p.10) ressalta que os saberes ensinados e as condutas inculcadas nas culturas escolares são sempre escolhidos segundo uma finalidade a alcançar. A formação do Colégio Catarinense tinha por finalidade “formar lideranças dentro das altas classes” (RODRIGUES JR, 2005, p.63), e no caminho para tornarem-se líderes era preciso passar pelas instituições de ensino superior. Um diploma universitário legitimava a cultura adquirida

em todo o percurso escolar e firmava a posição social de líder. Para isso, era necessário enfrentar o vestibular, e o número de aprovações nas diversas faculdades e universidades de ensino fazia com que os egressos do Colégio Catarinense fossem reconhecidos nos concursos vestibulares dos quais participavam. João Batista Rodrigues Jr., egresso formado no curso científico em 1951, relata em seu livro de memórias:

Só para se ter uma idéia da formação proporcionada pelo Colégio, em época de vestibular, os paranaenses perguntavam:

- Quantos vieram do Catarinense?

- Quinze.

- Então só restam oitenta e cinco das cem vagas a serem preenchidas – diziam eles, tamanha era a fama do Catarinense por lá. (RODRIGUES JR, 2005, p.59)

Formado no Colégio Catarinense em 1955, o egresso Arary Cardozo Bittencourt corrobora com a mesma visão. Para ele o Colégio, por meio dos conteúdos ensinados no curso secundário, possibilitava aos alunos aplicados aos estudos, grandes chances de serem aprovados nos diferentes cursos, nas faculdades existentes em Florianópolis, bem como nas universidades presentes nas capitais brasileiras. Em seu livro de memórias, Arary, descreve:

O colégio, praticamente, garantia para os considerados bons alunos, o ingresso nas faculdades a que se destinariam. Naqueles anos, as universidades situadas nas grandes cidades selecionavam seus universitários pelo vestibular, incluindo prova oral. O Colégio Catarinense preparava os candidatos para engenharia, arquitetura, medicina, odontologia, farmácia e outros cursos para exames fora do estado, como nas cidades de Porto Alegre, Curitiba, São Paulo. Os vestibulandos dos cursos de Direito, Economia, e outros de menor expressão, embora tão importantes quanto os das grandes universidades, praticamente prestavam provas em Florianópolis. (BITTENCOURT, 2012, p.398)

A cultura escolar insere-se na realidade social, e a constituição dessa parcela da realidade não é concretizada de forma aleatória. As escolhas feitas pelo corpo dirigente e docente, o que é salientado e o que é omitido, as diferentes formas como os grupos de alunos se apropriam das atividades escolares, tudo isso segue uma direção e em nenhum momento esses objetivos devem ser vistos como imparciais. Sobre isso Chartier (1990, p.17) afirma:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma

autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Nesse esforço em compreender a cultura escolar, dois outros elementos importantes estabelecidos por Vinão Frago e Escolano (2001, p.61) são *o espaço* e *o tempo* escolares. Para esses autores, a “educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa”. Com a maior organização e sistematização das instituições escolares, o seu tempo e o seu espaço escolar passaram a ser pensados e orquestrados para alcançarem objetivos educacionais, favorecendo uma apropriação única realizada por cada grupo de educadores e alunos nos diferentes estabelecimentos escolares.

No que se refere ao espaço, o primeiro passo para sua materialização se efetiva a partir do desenvolvimento do seu projeto arquitetônico. Depois esses prédios escolares são ocupados e a partir da sua utilização para as atividades pedagógicas, educadores e alunos constroem um lugar educativo, tendo o espaço como suporte. Esse lugar educativo passa, então, a ter funções, significações e utilidades que lhe são próprios. Os autores salientam que essas funções e significados podem ser alterados com o passar do tempo, mas, para isso é necessário que as relações entre as pessoas que educam e são educadas nesses espaços sejam modificadas.

O tempo, assim como o espaço, também possui uma dimensão que é planejada e organizada, ou seja, racionalizada e também uma face que é o tempo espontaneamente vivido. São períodos temporais ocupados de diferentes formas, em atividades pensadas pela equipe pedagógica e também por outras ações que surgem diretamente da relação entre os membros da instituição escolar e que aos poucos vão compondo a cultura escolar.

Dentro dos espaços e dos tempos escolares a figura do professor se sobressai. Em suas reflexões acerca da cultura escolar, Julia (2001, p.14) salienta a função dos professores na constituição desta cultura, focando principalmente na questão “quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor?” (JULIA, 2001, p.24). Sendo a atividade do professor desempenhada no trabalho que envolve saberes a serem ensinados e comportamentos a serem inculcados, e tendo na sua figura pessoal o principal instrumento profissional, o *habitus* influencia diretamente sua prática profissional. Assim, a formação dos professores e suas condutas são fundamentais para compreender sua função em determinadas

culturas escolares, pois o corpo dirigente e docente é responsável pela mediação entre o currículo prescrito e o currículo posto em ação das instituições escolares.

No Colégio Catarinense, durante a década de 1950, a direção administrativa e pedagógica era formada integralmente por padres jesuítas. O quadro de professores, até meados dessa década, era em sua maioria, também formado por padres. Os poucos professores leigos, todos do sexo masculino, eram contratados pela Instituição conforme as normas e ideias que nela circulavam (DALLABRIDA, 2008). Geralmente eram ex-alunos familiarizados com os preceitos e condutas do Colégio. Por se tratar de uma Instituição privada, a contratação desses professores era efetuada diretamente pela direção, segundo o professor Gabriel Antônio Pereira (1978, p.3), que ministrou aulas no Colégio Catarinense entre as décadas de 1950 e 1970. Isso possibilitava um maior enquadramento e homogeneização do perfil dos docentes.

O corpo docente era formado na sua maioria por padres de origem européia. O restante era educado por eles nos seminários para tornarem-se mestres qualificados. Como professores também figuravam um pequeno número de leigos, mas de grande gabarito intelectual (RODRIGUES JR, 2005, p.60).

Sobre os professores padres e leigos atuantes no Colégio Catarinense em meados da década de 1950, Arary Cardozo Bittencourt, egresso formado no curso científico em 1955, observa:

Entre os professores do Colégio Catarinense, existiam vários nomes conhecidos e respeitados além de Florianópolis. Nomes famosos como padre João Alfredo Rohr, o pioneiro da arqueologia litorânea catarinense, grande professor de química, tendo como ponto forte as aulas práticas, que nem sempre funcionavam. Padre Braun, botânico de mão cheia, cuidava do orquidário do Colégio. Sempre tinha, em seu Jeep, mudas de plantas, carcaças de pequenos animais e produtos para consumo que trazia do sítio. Padre Breno, professor de física, tinha a pretensão de construir um enorme órgão feito com tubos de bambus, sonhando, um dia, instalar na capela do Colégio. Uma conversa macia que entretinha os alunos, padre Armando ou “pomboquinha”, profundo conhecedor da gramática e literatura portuguesas, tinha jeito muito especial de lecionar, até espirituoso, mas era um “baita” professor. Complementavam a equipe professores leigos como Aníbal Nunes, advogado, muito bom em matemática e José Warken em história e geografia. (BITTENCOURT, 2012, p. 398)

O Colégio Catarinense, na década de 1950, praticava uma educação objetivando a formação integral de seus alunos. Nesse sentido, Faguer (1997, p.30) mostra que tal

característica não diz respeito apenas às instituições privadas, mas principalmente às instituições jesuítas que fundavam seu sistema disciplinar “na emulação e num contato contínuo e pessoal entre aluno e educador”, buscando assim atingir as finalidades de sua cultura escolar.

A primeira parte deste capítulo se atém em descrever quais saberes eram ensinados no Colégio Catarinense na década de 1950, bem como as formas didáticas utilizadas, e quais eram os meios oferecidos que estimulavam a apropriação do conteúdo (laboratórios, saídas a campo, museus, memorização, etc). Numa segunda etapa desse capítulo, o foco está nas condutas e comportamentos normatizados e priorizados pela direção e pelos professores, bem como as práticas educacionais que visavam à incorporação desses comportamentos pelos alunos. Também serão destacadas as estratégias de reforçamento positivo e negativo, com as quais os padres jesuítas e os professores leigos buscavam moldar as personalidades de seus alunos para que desenvolvessem os comportamentos socialmente exigidos.

2.1 O ESPAÇO ESCOLAR DO COLÉGIO CATARINENSE NA DÉCADA DE 1950

O Colégio Catarinense desde sua fundação, em 1906, situou-se no bairro Praia de Fora que à época ficava próximo do centro da cidade de Florianópolis. Próximo do mar, na Baía norte, nesta área existiam muitas chácaras, que famílias abastadas da capital frequentavam nos finais de semana (DALLABRIDA, 2001, p. 57). Inicialmente, os padres jesuítas responsáveis pela Instituição utilizaram construções já existentes no amplo terreno doado pelo então Governador Vidal Ramos, e ao longo das décadas foram edificando outras construções dando forma ao Educandário.

Na década de 1940, o Colégio contava com “um bloco onde ficavam o teatro e a capela, outro onde funcionava a recepção, severamente vigiada pelo irmão Jacó, e o grande bloco em forma de ‘E’”. (RODRIGUES, 2005, p. 62). Esse bloco possuía três pisos, e no térreo ficava o gabinete do Padre Diretor, a portaria, as salas de aula, a cozinha, o refeitório, os banheiros, a sala dos professores, o gabinete do padre-prefeito geral e o laboratório de Química. Os quartos dos padres e a clausura⁷ ficavam no segundo andar, junto com outras

⁷ A clausura era uma parte da estrutura física destinada apenas aos padres e algumas poucas visitas autorizadas. As mulheres eram proibidas de adentrarem nesta parte da Instituição.

salas de aulas e os laboratórios de Biologia e Física. No terceiro piso, situava-se a outra parte da clausura, a enfermaria e o dormitório. Além dessas edificações havia os espaços destinados à prática de esportes: campos de futebol, galpão que abrigava os utensílios destinados à ginástica olímpica, quadras de tênis, basquete, vôlei e futebol. Existia também o teatro, vestiários, salas de estudo e o orquidário cuidado pelo Pe. Rohr. Na figura 1 é possível visualizar uma parte do espaço físico do Colégio Catarinense na década de 1940, em primeiro plano a edificação principal, ao fundo o prédio auxiliar. Neste retrato também é possível ver um dos campos de futebol e o galpão, utilizado para recreação nos intervalos das aulas e para a realização de esportes.



Figura 1 - Foto do espaço interno do Ginásio Catarinense -1943.
Fonte: Acervo digital Colégio Catarinense, 2011.

No início da década de 1950, sendo liderada pelo Pe. João Alfredo Rohr, então diretor do Colégio, houve uma grande ampliação nas dependências da Instituição. A inauguração da nova ala, nomeada “Ala Coronel Vidal Ramos” (uma homenagem ao grande benfeitor do colégio) e do Salão Orlando Brasil, foi amplamente divulgada pela imprensa em novembro de

1952 (RELATÓRIO..., 1952, p.12-20). Com muitas festividades e a presença do Presidente da Câmara Federal dos Deputados, Dr. Nereu Ramos, ex-aluno e filho do “Coronel” Vidal Ramos foi inaugurado o prédio com cinco pavimentos na parte central e três nas demais (RELATÓRIO..., 1952, p.15). A remodelação do espaço institucional visava disponibilizar aos alunos outros locais, onde as atividades educativas, didáticas e sociais poderiam ser desenvolvidas de forma mais organizada. Além disso, com a construção foi ampliada a fachada do Colégio conferindo-lhe uma maior imponência no cenário florianopolitano (RELATÓRIO..., 1952, p. 18). A figura 2 mostra as obras dessa ampliação e a figura 3, numa vista panorâmica, evidencia a modificação no espaço escolar depois do aumento na área construída.



Figura 2 - Foto da Nova Ala, inaugurada em 1951
Fonte: Acervo digital do Colégio Catarinense, 2011



Figura 3 - Vista aérea do Colégio Catarinense - 1952

Fonte: Acervo Digital Colégio Catarinense, 2011

Além da sede principal, localizada no centro da cidade, na década de 1950 o Colégio Catarinense construiu dois outros locais destinadas a retiros espirituais e saídas recreativas: a Casa de Pinheiral e a Vila de Fátima. A primeira ficava situada no interior do estado de Santa Catarina e era utilizada para “expansões de férias: passeios, acampamentos, banhos no lago, formação social e espiritual” (RELATÓRIO..., 1958, p.94-95). A Vila de Fátima era descrita como “centro de irradiação espiritual” e foi construída no bairro do Morro das Pedras. A localização e a construção feita neste terreno foram projetadas com o objetivo de reunir os jovens em torno da reflexão e da oração sobre as “importantes verdades da nossa eterna salvação”. (RELATÓRIO..., 1955, p.44). A construção toda em pedra manteve a imponência presente na sede situada na área central da capital, como pode ser visualizado na figura 4. Sua inauguração foi noticiada nos principais jornais citadinos

Será inaugurado no dia 14 do corrente o conjunto “Vila de Fátima” no Morro das Pedras, que é uma casa de retiros planejada e construída sob os mais modernos modelos, com todas as instalações que o conforto exige, tudo com a finalidade de precipitar o homem nas profundezas de sua própria alma (CAMARGO, 1956b, p.6)



Figura 4 - Casa de Retiros Vila de Fátima situada no Morro das Pedras (Florianópolis)
Fonte: Acervo Digital Colégio Catarinense, 2011

2.2 OS SABERES CONTEMPLADOS

O Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, ao propor a estruturação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244/1942), vislumbrou um conjunto de conteúdos que permitisse aos alunos uma formação integral de suas personalidades. Havia uma preocupação com a formação das “individualidades condutoras” do País (BRASIL..., 1942). Na época o ensino secundário era para poucos, um seletivo grupo que teria uma educação diferenciada da educação técnica e profissionalizante. Souza (2008, p.171-172) ressalta que essa reforma do ensino secundário pautava-se no projeto de “forjar uma juventude comprometida com a construção da nação”, e para isso era necessária uma formação embasada em sólidos conhecimentos, bem como em valores patrióticos e morais, posteriormente repassado pelos jovens ao povo que seria por eles conduzido.

O Ginásio Catarinense foi reconhecido como Colégio Catarinense, pelo Decreto Presidencial n. 11.236 de 6 de janeiro de 1943, demonstrando que o estabelecimento estava apto a oferecer os dois ciclos do ensino secundário: **ginasial** e **colegial**. Em poucos meses, o Colégio se ajustou à legislação vigente tornando-se Colégio⁸ (RELATÓRIO..., 1958, p.63) e passou a seguir rigorosamente a Lei Orgânica que prescrevia para o ciclo colegial as disciplinas de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil. No curso clássico, a esses saberes deveriam ser acrescentadas as disciplinas de Latim e Grego, e no curso científico Desenho. A reforma no ensino secundário prescrevia também a carga horária dedicada a cada disciplina, sendo que havia diferenças neste aspecto entre o curso Clássico e o Curso Científico (SOUZA, 2008, p.183). Observa-se que mesmo no curso científico a carga horária dedicada ao estudo das Humanidades era extensa, denotando o caráter humanístico do ensino secundário de uma forma geral.

Um dos objetivos principais do ensino dos saberes era a preparação para o vestibular. Segundo Souza (2005, p.152), “quem conseguisse a aprovação final no terceiro científico poderia apresentar-se ‘destemido e de viseira erguida’ nos exames vestibulares, porque, segundo profecias do diretor, seria com certeza aprovado.” O conteúdo das disciplinas era consoante ao solicitado em tal exame. Entre as avaliações eram previstas as arguições orais e as demonstrações escritas, visando preparar os alunos para os diversos tipos de testes exigidos para adentrar às faculdades e universidades. Dessa forma, a preocupação dos dirigentes e docentes dos Colégios – neste caso inclui-se o Colégio Catarinense – não era ensinar conteúdos de ordem técnico- profissional ou que os alunos imediatamente aplicassem em sua vida prática.

Celestino Sachet (1978, p.4), ex-aluno e ex-professor do Colégio Catarinense, formado na turma de 1951, destaca que a educação proporcionada não tinha a preocupação de vincular o ensino e as atividades cotidianas da vida, mas sim um grande empenho em ensinar, em formar numa cultura geral. Inclusive, quando voltava de férias, seu pai sempre tinha um choque, pois era interno e tirava os primeiros lugares nas premiações, mas quando seu pai lhe

⁸ Conforme consta no Relatório do Colégio Catarinense de 1958, que incluía os acontecimentos dos anos de 1956, 1957 e 1958, inclusive uma retrospectiva dos principais acontecimentos dos primeiros cinquenta anos de funcionamento, numa comemoração pelo primeiro Cinquentenário.

pedia ajuda nas tarefas de serralheiro do seu cotidiano profissional, ele não sabia. Sachet caracterizou o estudo no Colégio como muito “puxado”, muito profundo e informativo.

Com a reforma realizada por Gustavo Capanema em 1942, o currículo prescrito retomou sua tradição propedêutica e humanista, pois na reforma anterior do ensino secundário, proposta por Francisco Campos, enfatizavam-se os conteúdos científicos. Souza (2008, p.175) ressalta que essa foi uma das marcas da reforma Capanema: a primazia dos estudos das Línguas e das Humanidades, algo que ficou evidente na “relevância dada ao estudo do Latim, a inclusão do Grego no curso clássico”, bem como a “redistribuição das matérias literárias e científicas constantes nos programas” que dessa forma redefiniam o lugar e a importância de cada conteúdo da formação dos adolescentes que cursavam o secundário. Cabe lembrar que essa reforma estava inserida num projeto maior, colocado em prática pelo governo do Estado Novo, que objetivava a reformulação da sociedade brasileira, em que a brasilidade, a cultura clássica e o patriotismo deveriam perpassar todas as disciplinas escolares. A escola era mais uma vez convocada a fazer parte de um projeto político e social (SOUZA, 2008, p. 176).

O ensino da Língua Portuguesa era baseado no Português Clássico, os professores primavam pelo ensino da forma culta da língua portuguesa. (SACHET, 1978, p. 5). As obras utilizadas para a leitura eram os livros clássicos de autores historicamente consagrados. Nesse contexto, a Cruzada Eucarística (RELATÓRIO..., 1958, p.48), promoveu, em 1950, uma campanha lançada pelo aluno e integrante do grupo, Márcio Dias, que visava recolher “todos os jornais infantis perniciosos” e revistas em quadrinhos, para serem queimados numa grande fogueira, o que indica que tais publicações não eram bem vistas pelos padres jesuítas. Essas revistas não eram consideradas boas leituras para a infância e adolescência e além de não contribuírem para o aprendizado da língua culta, poderiam incutir maus exemplos de comportamento.

Para que os alunos tivessem acesso aos livros consagrados da literatura clássica nacional e internacional, bem como aos títulos científicos trabalhados em sala de aula, contava-se com uma Biblioteca e uma Sala de Leitura, esta última inaugurada em 1955 (RELATÓRIO..., 1958, p.53). Embora alguns alunos relatem que tinham acesso a livros literários e científicos em casa e em bibliotecas particulares da família, os locais destinados à leitura eram muito utilizados pelos alunos. Principalmente pelos bolsistas internos que não

possuíam em suas famílias o capital cultural objetivado e, nos momentos de ócio no internato, faziam da leitura um dos poucos passatempos (BITTENCOURT, 2012, p. 395). As saídas do Colégio eram poucas (uma ou duas vezes ao mês, sempre aos domingos) e mesmo nessas situações não tinham condições financeiras para sair e aproveitarem outras distrações oferecidas pela cidade.

Os livros utilizados em sala de aula e incorporados à biblioteca do Colégio eram cuidadosamente selecionados pelos padres jesuítas dirigentes. Segundo Santos (2003), que empreendeu um estudo acerca das sugestões de leituras identificadas na coleção do jornal “O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense”⁹, havia um rígido controle das leituras feitas, mas concomitantemente era incentivado o hábito de ler.

Orientar e restringir as leituras feitas dentro do Colégio era uma maneira de procurar manter o controle de um imaginário que se delineava. Mas aliado a esse controle estava muito presente a cultura de ler, a quantidade de leituras sugeridas aos alunos demonstra a preocupação em construir dentro do Colégio um sujeito leitor [...] (SANTOS, 2003, p.35)

Embora o estudo de Santos (2003) tenha como recorte temporal o período compreendido entre 1945 e 1950, não há indícios de que esta prescrição de leituras tenha se modificado ao longo da década de 1950. Segundo essa autora, os tipos de livros mais sugeridos no jornal eram: romances, livros didáticos, romances históricos, biografias e exercícios de fé. Esses diversos tipos de livros traziam como assuntos mais abordados aqueles que dizem respeito à formação cívica, moral e religiosa, onde se observa uma consonância com os objetivos do ensino secundário explicitados na Lei Orgânica que regia esse ramo educacional (SANTOS, 2003).

A nacionalidade e a brasilidade presentes no projeto do governo federal, nesse período, também trouxeram modificações para as disciplinas de línguas estrangeiras, História e Geografia e pautavam o currículo prescrito. Segundo Souza (2005, p.140), a disciplina de Língua Alemã, antes facultativa, foi excluída por influência dos conflitos mundiais da época, pois o idioma alemão era visto como ameaça nacional. A tonificação dos conteúdos nacionais

⁹ O Colegial era um periódico publicado pelos alunos do Colégio Catarinense sob a supervisão dos padres jesuítas. Circulou na cidade de Florianópolis de 1945 a 1950.

visava formar uma juventude que compreendesse a situação nacional presente e passada, já que o objetivo era formar aqueles que futuramente iriam lidar com essas problemáticas e buscar soluções para resolvê-las.

No Colégio Catarinense da década de 1950, havia dois outros elementos que caminhavam juntos e concorriam para a constituição desse projeto humanístico do ensino secundário: a Religião e a Ciência. Segundo Pe. João Alfredo Rohr (1978, p. 10), reitor ou diretor do Colégio Catarinense (período de 1946 a 1952) e também professor das disciplinas científicas, “VIRTUS ET SCIENTIA” era o princípio que norteava as ações de ensino no Colégio. Os dirigentes e docentes pretendiam que fossem incutidos nos seus alunos, além de uma boa formação cívica, o amor à ciência, ao estudo, ao saber e à formação geral, bem como que fossem católicos virtuosos e respeitosos dos preceitos da Igreja. Nessa direção Souza (2005, p.11) acrescenta: “Reconhecia-se o zelo dos padres jesuítas pela ciência, pela arte e pela virtude, sendo considerado preferível seu ensino a qualquer outro”. O ensino das humanidades e das línguas não foi negligenciado, mas o ensino da Religião e da Ciência exigiu o mesmo cuidado e atenção.

O Ensino Religioso era ministrado a todas as séries do ensino colegial; além das aulas, os alunos internos assistiam à missa diariamente e aos externos era cobrada a presença nas missas dominicais. A religião estava presente em todos os aspectos escolares, mesmo nas disciplinas não religiosas, os conteúdos que por princípio seriam laicos, eram perpassados pela lógica religiosa. Isso servia inclusive como forma de seleção, pois no ato da inscrição o aluno deveria informar a religião da sua família e alguns alunos que não eram praticantes da religião católica eram excluídos já no momento de inscrição, já que “havia uma alta seletividade religiosa” (SACHET, 1978, p.14). Buscava-se que os jovens líderes formados pelo Colégio Catarinense fossem católicos além de cultos.

Os padres da Companhia de Jesus possuíam, por tradição, uma vasta formação científica, e no Colégio Catarinense isto não era diferente. Esse histórico de aprimoramento nas ciências era refletido no ensino das disciplinas presentes no currículo da instituição (DALLABRIDA, 2008, p.4). Na década de 1940, o estabelecimento possuía entre seus docentes padres jesuítas que eram verdadeiras referências nacionais e internacionais na área das ciências, a exemplo dos padres Steiner, na área de História Natural, e Godofredo Schrader na área de Física e Química.

Além destes, nas décadas de 1940 e 1950 “teve destaque o trabalho científico do padre João Alfredo Rohr, professor de Física e de Química” (RELATÓRIO..., 1952, p.22), que também se dedicou aos estudos de Arqueologia e coordenou a implantação do Museu do Homem do Sambaqui no Colégio Catarinense (DALLABRIDA, 2008, p.4). No Relatório do Colégio Catarinense de 1951, há um ensaio escrito pelo Pe. João Alfredo Rohr, fazendo uma descrição detalhada das espécies de orquídeas existentes nos solos catarinenses. Há ainda uma denúncia sobre “queimas sistemáticas e redução gradual das nossas reservas florestais”, o que justificaria a importância desse estudo, que primava pela organização de herbários, visando salvar aquelas plantas ameaçadas de extinção. Para a realização das pesquisas, o Pe. Alfredo Rohr, juntamente com os alunos do internato, fazia excursões pela Ilha de Santa Catarina e em alguns locais do continente (RELATÓRIO..., 1951, p.5). O reconhecimento desse trabalho de pesquisa e cuidado das diversas espécies de orquídeas ia além dos muros do Colégio, conforme artigo no Jornal A Gazeta de 1956:

Não se pode deixar de falar aqui do famoso orquidário do Catarinense, que é uma verdadeira riqueza onde as belas orquídeas, desde os mais comuns espécimes aos mais raros, são tratadas e cultivadas por meios exímios e particulares que requerem um conhecimento extraordinário em botânica. O orquidário é um verdadeiro tesouro, onde a ciência e a beleza se misturam em dose harmoniosa e deslumbrante. (ZANELLA, 1956, p.1)

Esses professores, além de ministrarem as aulas das disciplinas científicas e realizarem pesquisas em suas áreas de conhecimento, também zelavam pela ampliação e conservação do material didático-pedagógico de cunho científico. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL..., 1942) prescrevia que os alunos deveriam ter aulas práticas das disciplinas científicas, e a direção do Colégio Catarinense, mais uma vez, buscava cumprir o que estava prescrito, adequando as instalações ao que era solicitado, como foi descrito no jornal A Gazeta de 1956, por ocasião das comemorações do cinquentenário de fundação do Colégio:

A história do Colégio Catarinense, velha de meio século, é sempre nova, sempre renovada por outras instalações. Os laboratórios de Física, Química e Biologia equipados com moderno aparelhamento, permitem a realização de um sólido estudo. (CAMARGO, 1956a, p.1)

A percepção da importância dos laboratórios do Colégio foi expressa pelo egresso João Batista Rodrigues Jr (2005, p.59): “A escola tinha um respeitável acervo laboratorial de grande qualidade – Química, Física, Biologia, Matemática, etc. Tudo isso nos proporcionou adquirir um invejável grau de cultura”. As instalações eram frequentemente usadas para ministrar aulas e realizar pesquisas, ampliando os saberes aprendidos em sala de aula. Assim como as pesquisas sobre as orquídeas, outras investigações eram feitas, principalmente no campo da Química e da Biologia, no intuito de aprimorar o aprendizado das questões teóricas. A divulgação científica de tais descobertas, por meio da publicação de livros e artigos nos relatórios anuais do colégio, para outros que, igualmente, pudessem delas se beneficiar era também um dos objetivos dessas pesquisas. As instalações físicas do Colégio Catarinense e as pesquisas ali realizadas foram tema de um artigo do jornal A Gazeta no ano de 1956

O Colégio possui ótimos e bem montados laboratórios de química, física e biologia, com aparelhamentos completos e práticos onde as lições são ministradas de tal forma a não se restringirem a mera teoria, mas sim a se condensarem em resultados visíveis e palpáveis. Experiências, pesquisas, ensaios são realizados e acompanhados com vivo interesse por alunos desejosos do saber e mestres em busca de conhecimentos mais amplos e aperfeiçoados, apesar de já serem verdadeiras autoridades em tais matérias. (...) Nem mesmo a ciência agrícola e a pecuária foi esquecida. Experiências e tentativas de melhoramento dos produtos vegetais e animais são frequentemente feitas, pelo emprego do método científico e os resultados tem feito sentir na abundância das colheitas e na beleza da criação que podem ser vistas na chácara do Colégio. Aliás a ciência agropecuária está sendo levada pela imprensa, numa iniciativa louvável dos filhos de Santo Inácio, aos colonos, numa campanha em prol da redenção da lavoura desta terra. (ZANELLA, 1956, p.1)

Celestino Sachet (ex-aluno e ex-professor do Colégio Catarinense (2010, p. 9) também comenta o uso das instalações pedagógicas do Colégio Catarinense, ressaltando que alguns espaços eram mais utilizados que outros, dependendo da forma que o professor de cada disciplina escolhesse para ministrar suas aulas. Os diferentes laboratórios eram de responsabilidade dos padres ministrantes da disciplina em questão; por exemplo, o Laboratório de Física ficava a cargo do professor de Física e assim por diante. Sachet resume os usos desses espaços ao relatar:

Ele [Colégio Catarinense] tinha um belíssimo museu que era visitado muito pouco. Cada padre tinha o seu laboratório. O de Física, com o padre Beno; o de Química, o padre Rohr. O padre Braun, nas aulas de Biologia ele levava pedaço de árvore etc. etc. Nas aulas de Biologia eu não me lembro de termos ido ao laboratório, mas nas de Química e Física sim (SACHET, 2010, p. 9).

Os museus eram outros espaços de ensino e aprendizagem presentes nas instalações do Colégio Catarinense. O Museu Etnológico e o Museu Homem do Sambaqui tinham como objetivo organizar vários objetos comprados ou mesmo encontrados nas saídas investigativas chefiadas pelo Pe. João Alfredo Rohr. Assim, fragmentos da história mais ou menos recente eram colocados à disposição dos alunos, dando-lhes oportunidade de conhecer mais profundamente a história da humanidade. Objetos referentes à biologia mineral e vegetal também eram contemplados nesse museu e utilizados em sala de aula, permitindo que os alunos conhecessem diferentes minérios e plantas.

Há também um museu magnífico, primorosamente armado, onde os objetos histológicos, a mineralogia e as amostras botânicas parecem que se esvaem no passado feito presente por um sem número de relíquias históricas. Este museu é um verdadeiro livro de ciência, integrado por objetos científicos que são eloquentes páginas do saber. (ZANELLA, 1956, p.1)

Quanto aos dois cursos possíveis no ensino secundário (o científico e o clássico), o primeiro foi ministrado durante todo o período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL..., 1942) no Colégio Catarinense, enquanto que o segundo teve pouca duração. Apenas em 1955 e 1957 houve formandos no curso Clássico, e a pouca procura por esta modalidade de curso colegial justificou e ocasionou o seu fechamento. Dallabrida (2008, p.4) afirma que o curso clássico não teve uma existência duradoura no Colégio Catarinense justamente pela “tradição de estudos científicos.” O caráter e o recorte masculino da educação ministrada nesse Colégio e o prestígio do ensino científico na sociedade brasileira também contribuíram para a supremacia do curso científico em relação ao curso clássico.

Segundo Celestino Sachet (1978, p.6) e Hickel (1978, p.3), este último aluno secundarista, formado na turma de 1950, o ensino do Colégio Catarinense utilizava métodos que privilegiavam a repetição das lições como forma de memorização. A maioria das aulas seguiam o método expositivo, e as avaliações privilegiavam as respostas presentes nos livros didáticos. As aulas teóricas, sempre realizadas em salas de aula, eram mescladas com outras atividades desenvolvidas nos laboratórios (Física, Química e História Natural), nos museus (havia no próprio Colégio Catarinense, vários museus, entre eles o Museu Etnológico e o Museu Homem do Sambaqui) e nas viagens pedagógicas feitas pelo estado catarinense.

Outra atividade disponível para os alunos internos era o curso de datilografia, como cita o ex-aluno e ex-professor Celestino Sachet “Para os internos havia ainda a prática de datilografia, o ‘Curso de Datilografia Colombo’, oferecido pelo próprio Colégio Catarinense” (2010, p. 11). Esse curso foi estruturado por iniciativa do Pe. Braum e com a colaboração do egresso Sachet, constituindo-se uma preparação para as atividades profissionais, além dos conteúdos prescritos na Lei Orgânica Ensino Secundário e à época figurava como algo importante, visto que na década de 1950, muitos documentos eram datilografados e em várias ocupações saber manejar a máquina de escrever era uma habilidade requisitada. (SACHET, 2011, p.6).

O Colégio Catarinense em sua linha de atuação buscava sempre consonância com o prescrito nas normas e leis federais referente ao ensino secundário. As modificações solicitadas eram sempre prontamente atendidas, proporcionando aos seus alunos o acesso ao que mais significativo havia na cultura legítima e que por sua vez permitia a inserção dos alunos no ensino superior, mediante aprovação nos concursos vestibulares. Além disso, no cotidiano escolar, os padres jesuítas, pelas próprias características da ordem religiosa a que pertenciam, tonificavam o ensino dos estudos científicos com o avanço de pesquisas e mantinham uma atitude religiosa perante todas as atividades.

2.3 A ORDEM CORPORAL EXIGIDA

2.3.1 Hierarquia e disciplina

Uma estrutura hierárquica sólida e preceitos rígidos marcavam o cotidiano escolar do Colégio Catarinense na década de 1950. Além do ensino dos saberes, havia uma grande preocupação com o disciplinamento físico, moral e intelectual. Para o Pe. João Alfredo Rohr (1978, p. 12) “a primeira condição de um bom aproveitamento e do bom andar (...) de todo estabelecimento é a disciplina. Se não há disciplina não pode ir bem.” Afirma também que a constituição e a manutenção dessa ordem disciplinar somente eram possíveis por meio da observância dos estatutos e regulamentos escritos e aprovados pela Direção do Colégio (ROHR, 1978, p.1). Tais estatutos prescreviam o modo interno de organização, as funções de cada membro, esclarecendo quais eram condutas permitidas e aquelas passíveis de repreensão.

Kurt Otto Richter (ex-aluno do Colégio Catarinense, formado no ano de 1954) relata uma das condutas não toleradas na instituição, exemplificando a rígida disciplina corporal que era impressa aos alunos, onde pequenos deslizes eram percebidos e repreendidos imediatamente:

Todas as manhãs, pelas 6h30, os alunos do internato estavam em fila para dirigirem-se à capela, com o fim de assistir à Missa. Como estava muito quente, resolvi deixar o meu paletó na sala de estudos (O uso do paletó na capela era obrigatório). O Frater que nos acompanhava aproximou-se de mim e, baixinho, sussurrou no meu ouvido “Você, por acaso está lançando moda nova? Volte imediatamente à sala de estudos e vista-se como estabelecem as normas do colégio!” Ordens eram ordens e deviam ser cumpridas sem qualquer questionamento. Acima de tudo vigorava a disciplina que era rígida (RICHTER, 2009, p.11).

A visão que os dirigentes e professores tinham acerca dos alunos era que estes ainda não possuíam um caráter sólido, formado, segundo o Padre Werner Soell (1978, p.3), que desempenhou a função de padre espiritual, atuando nas décadas de 1930, 1940 e 1950 do século XX. Portanto, disciplina e valores éticos deveriam vir principalmente do exemplo moral de dirigentes e professores. Os adultos eram os responsáveis por inculcar nos alunos, utilizando-se de diversas estratégias, a retidão de caráter, os valores morais e os hábitos saudáveis. Cabia a eles impedir que os adolescentes seguissem caminhos que levassem à indisciplina e à desordem, impedindo o bom desenvolvimento integral de suas personalidades.

Para atingir tais objetivos, a rígida divisão do tempo e o controle das atividades, principalmente em relação aos alunos internos, era constantemente observada pelos padres responsáveis pelos diferentes grupos de alunos (eles eram divididos pela idade em maiores e menores e também em alunos internos e externos) e por aqueles que monitoravam a disciplina. A agenda do dia era dividida entre atividades religiosas, aulas, períodos para leituras e estudos, esportes e intervalos para descanso, visando sempre permitir que a atenção estivesse voltada para atividades que viessem a contribuir para um futuro social promissor. Enquanto os alunos permanecessem no interior do Colégio teriam que cumprir as atividades pré-estabelecidas pelos professores e dirigentes.

Em resumo, um dia de internato consistia no seguinte: seis da manhã tocava uma sineta e tínhamos meia hora para nos vestirmos e fazer a higiene corporal. Seis e trinta: missa obrigatória; sete café da manhã; sete e trinta: aulas com cinco minutos de intervalo entre elas; doze horas: almoço. Depois, recreio até às quatorze horas.

Daí até quinze e trinta: estudo; quinze e trinta: café da tarde e recreio até às dezesseis e trinta. Seguiu estudo até às dezoito e trinta. Dos estudos saíamos para o jantar, e para mais um recreio até às dezenove e trinta. Outra vez estudo até às vinte e trinta. Após as orações da noite, em fila, seguíamos para o dormitório. (RODRIGUES JR, 2005, p.60)

As “Normas Educativas vigentes no Colégio Catarinense” (NORMAS..., 1955, p.4-13) especificam a hierarquia presente na Instituição. Nela, o mais alto posto era do Padre Diretor, também chamado de Padre Reitor, sobre quem deveria pesar “a responsabilidade do Colégio”, e este era diretamente escolhido pelos superiores da Companhia de Jesus. Era função do Padre Diretor (NORMAS..., 1955, p.5) cuidar dos assuntos administrativos do Colégio (calendários, finanças e horários), admissão de alunos e professores leigos, organizar reuniões diárias junto aos padres prefeitos e reuniões mensais com professores e subprefeitos, para saber sobre o andamento do Colégio.

Hierarquicamente abaixo, havia o Padre Espiritual, o Padre Prefeito de Estudos e o Padre Prefeito Geral da Disciplina, e a cada um cabia uma série de ações e responsabilidades. O Padre Espiritual era responsável pela orientação religiosa dos alunos, que, entre outras atribuições, ouvia as confissões e realizava as instruções necessárias para outros sacramentos, como a primeira comunhão. O Padre Prefeito de Estudos organizava o cronograma de estudos e acompanhava os alunos em seu desenvolvimento pedagógico, e o Padre Prefeito Geral de Disciplina era incumbido de supervisionar os horários de entradas e saídas dos discentes e docentes, vigiar corredores e salas de aulas, verificando o cumprimento do silêncio e respeito às ordens disciplinares.

Ainda nessa hierarquia, havia os padres subprefeitos que abarcavam as mesmas funções dos Padres: Espiritual, de Estudos e Geral da Disciplina, com a diferença de terem um contato mais próximo e direto com os alunos, pois ficavam responsáveis por um número menor deles. Essa hierarquia (abarcava desde as situações mais gerais até aquelas mais particulares dos alunos) mantinha o controle e a vigilância, a fim de que a inculcação dos comportamentos considerados virtuosos e corretos fosse efetuada satisfatoriamente.

Como base para o estabelecimento da disciplina corporal, as normas eram estabelecidas e deveriam ser rigorosamente cumpridas, e uma delas referia-se à comunicação entre alunos internos e externos. Os alunos do internato não podiam conversar com os alunos

do externato, salvo em dias de festas, como na comemoração do dia de Santo Inácio de Loyola, quando, além de permitir comunicação entre as divisões (externos e internos, menores e maiores), os menores também poderiam fumar (RODRIGUES JR, 2005, p. 67-68). Richter também rememora a rigidez de norma da não comunicação

Uma outra norma disciplinar que vigorava no Colégio, era o fato de o aluno interno não poder conversar no pátio, fora do horário de aula, com aluno externo. O meu colega de classe, Ruben Damiani Carreirão, que residia na rua Esteves Júnior, costumava vir ao Colégio jogar basquete no período da tarde, na cancha próxima do local onde os internos se reuniam nessas horas de lazer, ocasião em que fui repreendido por estar conversando com ele, e através desta atitude estar infringindo as normas pré-estabelecidas (RICHTER, 2009, p.11).

Os professores (nesse período em sua grande maioria padres jesuítas) eram os responsáveis por manter a disciplina e o respeito na sala de aula. O Padre Diretor e o Padre Prefeito Geral da Disciplina instruíam os professores a manter um relacionamento distante com alunos, sem muitos sorrisos, para evitar que a proximidade e intimidade comprometessem a ordem disciplinar. Isso é relatado por Heber Lebarbenchon Poeta (1978, p.2), professor do Colégio nas décadas de 1950 e 1960, e Padre João Alfredo Rohr (1978, p.5). Em seu estudo sobre os colégios administrados pelos Irmãos Maristas, Louro (1995, p. 96) observa que o “Guia de Escolas”, documento redigido para orientar os professores das instituições maristas, preconiza que o professor mantenha uma atitude “grave e modesta”, pois qualquer alteração nas ações dos professores poderia distrair os alunos e com isso prejudicar seus aprendizados. Sabe-se que as duas ordens religiosas (Marista e Jesuíta) possuem diferenças entre si, mas é possível vislumbrar semelhanças nas orientações aos professores em como proceder em suas relações com os alunos.

Além de manter uma postura séria e controlar as atividades e o comportamento dos alunos, os professores do Colégio Catarinense poderiam aplicar castigos aos alunos que não cumprissem as medidas disciplinares. A reprimenda servia para coibir as atitudes julgadas perniciosas quanto ao aspecto moral, bem como aquelas que por algum motivo desviassem a atenção dos estudos. Alguns exemplos de castigos seriam: mandar que o aluno copiasse a mesma frase centenas de vezes ou que ficasse em pé diante da turma. Em casos mais graves, poderiam excluir o aluno de sala.

Quando alguém no internato praticava algum ato indisciplinar, o padre costumava aplicar uma penalidade. Duas eram as mais corriqueiras: dissertar sobre o tema escolhido pelo aplicador, que também estabelecia o número de páginas para tanto. Outro castigo atribuído ao infrator era a decoreba de um poema, que deveria ser declamado no dia e na hora fixados, do contrário, o castigo poderia dobrar... (RICHTER, 2009, p.11)

Quando as estratégias disciplinares dos professores não conseguiam conter atitudes consideradas impróprias, o Padre Prefeito também disciplinava os alunos com castigos morais (ROHR, 1978, p.7) e havia uma atmosfera de medo e de repressão (SACHET, 1978, p.7-8). Os alunos que cometessem faltas mais graves ficavam reclusos no período contrário ao das aulas, que também eram chamados de “prisão”, e onde os alunos faziam cópias e decoravam trechos de livros. Algumas vezes só poderiam voltar para a sala de aula quando decorassem totalmente o trecho que lhe fora incumbido, mesmo que para isso fossem necessários alguns dias. Acontecia também, com os alunos internos que não respeitassem as normas, de perderem sua única saída mensal ao final de semana. Além das “prisões”, os alunos poderiam ser suspensos das atividades do Colégio ou mesmo expulsos.

Outra estratégia disciplinadora utilizada era retirar dos alunos atividades que lhes eram prazerosas (saídas mensais, intervalos, horários livres, etc). Os dirigentes e docentes da instituição de ensino visavam “moldar” e desenvolver os comportamentos, práticas e habilidades que consideravam sadias e positivas à constituição moral e psicológica de seus alunos. Para atingir este objetivo, por um lado impunham atividades trabalhosas e fatigantes, e por outro retiravam atividades esperadas por proporcionarem descanso ou diversão.

Os castigos que utilizavam a violência física, se existiram neste período, ocorreram de forma muito esparsa, pois eram terminantemente proibidos no regulamento escrito do Colégio Catarinense (NORMAS..., 1955, p.10). Professores e ex-alunos entrevistados (ROHR, 1978; POETA, 1978; SACHET, 1978; HICKEL, 1978; PEREIRA, 1978; SOELL, 1978) ou não se recordam de haver presenciado algum castigo desta natureza, ou recordam de um ou outro caso bastante isolado. Gabriel Antônio Pereira relata que nas poucas vezes em que soube que um mestre havia agredido fisicamente um aluno, o próprio professor foi punido (PEREIRA, 1978, p.8).

A tônica da educação jesuítica era “castigar a alma” e não o corpo, por isso a preferência por castigos que atingissem a esfera psicológica do aluno; uma das estratégias consistia em aplicar os castigos publicamente. Era comum que um aluno fosse penalizado na frente de seus colegas, em sala de aula, no corredor, ou mesmo nas proximidades do gabinete do Padre Prefeito, para que outros alunos que passassem por ali vissem e com isso compreendessem que certas atitudes eram passíveis de castigos. Conforme relato de Heber Lebarbenchon Poeta,

O Prefeito [Padre Prefeito Geral de Disciplina] deixava os garotos sentados ou em pé no corredor e eles ficavam ali duas, três, às vezes era uma manhã todinha no corredor em pé, até que o Prefeito então tivesse de bom humor e dispensasse, liberasse esses garotos e autorizasse a entrada deles em sala de aula. (POETA, 1978, p.14)

Eram várias as estratégias utilizadas pelos padres jesuítas para manterem a forte disciplina, considerada por eles como indispensável para o bom andamento do Colégio. Sobre o cotidiano escolar, onde a rígida disciplina impera, Louro (1995, p.97-98) diz ser imprescindível que os regulamentos sejam “aplicados ‘constantemente, invariavelmente e sempre da mesma maneira’. Tudo deve ser estável, regular, constante.” Amparados pelo regimento disciplinar e pela organizada hierarquia descrita neste mesmo regimento, conseguiam impingir um rígido controle aos seus alunos, que aprendiam desde cedo a lidar com regimentos hierárquicos rígidos e a obedecer a regras impostas, o que poderia contribuir para uma preparação da vida profissional futura, onde ao assumirem altas posições nos setores industriais e governamentais teriam que lidar com hierarquias e regras. O cuidadoso regramento das condutas é descrito pelo ex-aluno João Batista Rodrigues Jr:

A Escola seguia um verdadeiro regime militar, com severas regras de disciplina, pois a filosofia dos jesuítas era formar lideranças dentro das altas classes, além de nos dar uma cultura acima da média, e nos preparar espiritualmente para a vida. Tínhamos de ir para as aulas uniformizados como verdadeiros soldados, da cabeça aos pés, e cumprir um regulamento baseado na disciplina e no respeito à autoridade. (RODRIGUES JR, 2005, p.62)

2.3.2 Ritos de distinção

Visando constituir e consolidar o reforço positivo das atitudes e comportamentos selecionados como corretos, havia as competições com premiações dentro e fora de sala de aula, e a individualidade era estimulada em forma de competição. Os padres jesuítas procuravam trabalhar com a própria força individual presente em cada aluno e em cada professor, que tendiam a cumprir as regras disciplinares para manterem sua posição de autoridade no Colégio e continuarem pertencendo à Instituição que detinha muito prestígio e visibilidade no contexto social e político da cidade de Florianópolis e no estado de Santa Catarina. Para isso, também era necessário dar visibilidade pública às competições e premiações; os elogios deveriam ser feitos na presença de todos.

Sempre ao final de cada ano letivo eram organizadas e realizadas solenidades de entrega de prêmios aos alunos que tivessem destaque em rendimento escolar e bom comportamento. Todos os alunos eram lembrados, mas apenas os que conseguiam os primeiros lugares eram homenageados. Assim em uma ordem decrescente, do mais bem colocado ao que obteve o pior desempenho naquele ano letivo, primeiro eram chamados os mais bem colocados, todos os alunos eram chamados ao palco para buscar seu boletim anual. Nessa celebração sempre estavam presentes as autoridades políticas e eclesiásticas da cidade, bem como os inspetores, professores e pais de alunos. Para o Pe. João Alfredo Rohr (1978, p. 11), as cerimônias de encerramento do ano letivo, juntamente com as solenidades de abertura causavam uma “impressão indelével no caráter do próprio aluno”.

Para dar ainda mais visibilidade aos desempenhos individuais, constava em cada Relatório Anual uma publicação realizada pela direção do Colégio, onde aparecia um resumo das principais atividades realizadas no referido ano e os nomes de todos os alunos com suas respectivas notas. Na edição de março no jornal O Colegial do seguinte ano, no retorno às aulas, também era publicada essa relação de resultados referentes ao ano anterior. Assim, o histórico dos alunos matriculados em cada ano letivo era acessado não apenas por seus pares ou suas famílias, mas por toda a sociedade, visto que tais publicações eram distribuídas à comunidade em geral.

As comemorações e homenagens aos padres jesuítas e cidadãos leigos importantes eram feitas por meio de rituais religiosos (missas, sermões) e culturais (cantos de músicas

brasileiras clássicas, discursos, declamações de poesias, solos de piano, acordeon, coral, e interpretação de peças de teatro). Um exemplo foi a homenagem proferida ao Pe. Nunes por ensejo da emissão dos últimos votos religiosos, quando foi totalmente incorporado à Companhia de Jesus (RELATÓRIO..., 1952, p.20). O Colégio sempre prestigiou a alta cultura brasileira e internacional, incitando os alunos a participarem de diferentes formas de exposição pública.

A solenidade de formatura dos alunos concludentes do colegial tinha especial pompa e distinção. Realizada no salão nobre do Colégio e contando com a presença de políticos e membros da Igreja, além dos familiares dos formandos e da comunidade em geral, marcava a importância da conclusão desse grau de ensino. (RELATÓRIO..., 1955, p.33-35). Além disso, era noticiada com destaque nos jornais de circulação local, citando o cronograma das festividades e os nomes dos alunos formandos (FESTA DE..., 1951, p.1) A formatura de 1952 foi igualmente publicada, ressaltando as homenagens ao Pe. Rohr, então diretor do educandário, aos inspetores, professores e autoridades locais (CURSO..., 1952, p.2). Em 1954, além da missa e cerimônia de formatura, a entrega dos diplomas também foi festejada com um “soirée” (palavra francesa usada na época, significando reunião social à noite) realizado nos salões do Lira Tênis Clube (CURSO..., 1954, p. 6).

2.3.3 Formas de sociabilidades

O ensino secundário do Colégio Catarinense preparava seus alunos não apenas para ingressarem em cursos superiores, mas para possuírem uma carreira profissional de sucesso. Para tanto, esmerar-se no ensino de conteúdos das disciplinas, além de imprimir uma severa disciplina comportamental não era suficiente. Era preciso lapidar outras aptidões, principalmente as habilidades de comunicação e expressão. A sociabilidade entre os iguais também deveria ser incentivada e cuidada, por ser formadora de um *habitus* de elite, e para isso existiam as associações estudantis.

No decorrer das atividades das associações estudantis, os alunos desenvolviam habilidades, como por exemplo, a oratória (a arte de falar em público), organização de eventos sociais, a própria organização da associação, que envolvia hierarquias, votações, procedimentos administrativos, contábeis e financeiros etc. Os alunos integrantes das

associações eram sempre acompanhados e supervisionados pelos padres jesuítas e professores da Instituição, mas tinham certa autonomia para realizar as atividades e com isso exercitar tarefas preparatórias para as funções profissionais que iriam desempenhar após terminarem os estudos universitários. Essa preocupação em desenvolver habilidades necessárias para a atuação na esfera pública nos altos cargos políticos e empresariais estava ligada ao caráter elitista e ao recorte masculino de sua clientela.

As Congregações Marianas, associações existentes desde a fundação do Colégio em 1906, eram órgãos religiosos de associativismo estudantil presentes nos estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus. Segundo o padre Werner José Soell (1978, p.18), que desempenhou a função de Padre Espiritual, entre as décadas de 1930 e 1950, além de Diretor das Congregações Marianas do Colégio Catarinense, essas Congregações destinavam-se aos alunos do regime de externato, embora haja registros nos relatórios anuais de que esta atividade, na década de 1950, era também disponibilizada aos internos (RELATÓRIO..., 1952, p. 29). Os grupos eram divididos em duas seções (dos maiores e dos menores) que desenvolviam atividades dentro e fora do Colégio.

Semanalmente, os congregados marianos se encontravam nas dependências do Colégio para a organização de atividades internas e externas, discussão de assuntos religiosos e confecção de trabalhos manuais sempre colocados em exposição. Quinzenalmente, eram realizados encontros no salão nobre do Colégio, quando dois alunos eram escolhidos para pronunciarem discursos com a finalidade “de exercitarem-se na arte de falar em público” (RELATÓRIO..., 1951, p.38). Além dessas atividades, os congregados marianos eram responsáveis por missas semanais e orações do terço do Rosário.

Como exemplo de realizações fora dos muros do Colégio citam-se as Concentrações Marianas, quando diversas congregações se reuniam para comemorarem, entre outras atividades, o Dia Mundial do Congregado. De tempos em tempos, as congregações promoviam encontros estaduais e mesmo nacionais, visando à integração de seus membros e a ampliação de suas funções e visibilidade diante da sociedade em geral. Uma outra atividade externa era o auxílio na preparação de missas populares. Os congregados marianos também se envolviam com expedições missionárias realizadas anualmente no mês de outubro (SOELL, 1978, p.19).

Os esportes também faziam parte das programações marianas. Além do futebol, o vôlei e o basquete eram praticados por times formados pelos membros das Congregações Marianas, (RELATÓRIO..., 1952, p.30). O time esportivo das Congregações Marianas do Colégio Catarinense tinha como adversários diversas equipes da cidade de Florianópolis, como por exemplo, as formadas pelos integrantes do Abrigo de Menores, pelos Cadetes, pelos alunos da Escola Industrial e do Instituto de Educação. A função dos eventos esportivos era complementar a educação colocada em prática em tantas frentes e utilizando a competição desenvolver valores morais e religiosos, como os descritos em uma crônica esportiva referente aos jogos empreendidos pelas Congregações Marianas no Relatório do Colégio Catarinense do ano de 1952.

Esperamos que em 1953 os jogos sejam renhidos e animados para assim cumprirem sua finalidade. Que não sejam simples disputas de medalhas e vitórias, mas que dêem vigor ao corpo e preparem o espírito na rigidez e domínio necessários para as lutas de cada dia. (RELATÓRIO..., 1952, p.30)

Essa associação era parte integrante do projeto educacional dos padres jesuítas de desenvolver a virtude, a justiça e a caridade em seus alunos com as atividades semanais da Congregação (NORMAS..., 1955, p.3). O objetivo era que o grupo fosse formado por um “núcleo de jovens verdadeiramente escolhidos”, admitindo apenas os “alunos cujo grau de desenvolvimento os torne idôneos para compreenderem as finalidades da mesma e as obrigações que contraem nela ingressando” (NORMAS..., 1955, p.19).

Tais normas demonstram o caráter seletivo dessa associação estudantil, evidenciando critérios para que o aluno fosse admitido no grupo. Permanecer no grupo também implicava obedecer às regras, e dependia da nota de comportamento dada pelos professores. Caso os alunos tivessem atitudes repreensíveis ou demonstrassem ações consideradas impróprias pelas normas vigentes, poderiam ser castigados e até expulsos da Congregação. Em 1952, foi publicado o “Manual do Congregado” (RELATÓRIO..., 1952, p.29), tendo sido feita uma explanação das Regras da Congregação Mariana, para que seus membros tivessem muita clareza das orientações a serem seguidas.

A partir de 1945, alunos integrantes das Congregações Marianas passaram a editar um jornal mensal denominado “O Mariano”. Além da sociabilidade proporcionada, o jornal visava doutrinar seus membros, bem como expandir a catequização por meio dos artigos de

cunho religioso publicados, como parte das ações apostólicas que os integrantes das Congregações Marianas tinham como objetivo desenvolver. No ano de 1951 (RELATÓRIO..., 1951, p.38), participaram de outras publicações locais e estaduais, com artigos sobre a Congregação. As Congregações Marianas contavam com o jornal “Avante”, “um poderoso meio para o aperfeiçoamento moral e intelectual dos Congregados e para a conquista de novos elementos” (RELATÓRIO..., 1955, p. 38). Outro modo de propagação da mensagem evangelizadora dessa associação era uma comunicação radiofônica.

No segundo semestre, por iniciativa do presidente, Sr. João Camargo de Oliveira, passou-se a irradiar pelo alto-falante a “VOZ MARIANA”, programa Mariano levado ao ar todas as terças e quintas-feiras, às 19:20hs. Sem dúvida, a “VOZ MARIANA” contribui muito para espalhar pelo Colégio e arredores os ideais Marianos. (RELATÓRIO..., 1955, p.39)

Uma das reuniões religiosas envolvendo os alunos e proporcionadas pelo Colégio Catarinense, que constam nos relatórios anuais de 1951 e 1952 eram as Cruzadas Eucarísticas. Os chamados cruzados desenvolviam atividades missionárias, retiros espirituais e boas ações, constituindo um “movimento dinâmico de atividades juvenis e principalmente de intensa piedade” (RELATÓRIO..., 1955, p.4). Eram responsáveis pela campanha que visava conscientizar sobre a importância da presença na missa diária e a participação na comunhão.

Realizavam também campanhas para levantamento de fundos para concretizarem alguns objetivos da Cruzada Eucarística, como a que recolheu papéis de maços de cigarros (RELATÓRIO..., 1958, p.48), jornais e revistas antigos, vidros inutilizados, tudo para ser vendido e angariar recursos financeiros. Possuíam um jornalzinho mimeografado “O CRUZADO” (RELATÓRIO..., 1955, p.5), que divulgava as atividades realizadas e auxiliavam na evangelização. Também encenavam peças de teatro. Em 1954, por ocasião da Campanha Missionária, encenaram uma peça sobre a conversão dos índios, sob a direção do Pe. Beno (RELATÓRIO..., 1955, p. 46).

Como uma Instituição católica, um dos objetivos da direção escolar era formar seus alunos sob o prisma da fé religiosa, bem como pretendiam expandir a Igreja Católica para além dos limites da Instituição. Para isso, as associações religiosas transformavam-se em veículos, partes de um conjunto que envolvia as atividades institucionais, professores, estudantes e familiares, amalgamando a cultura escolar como um todo. E isso não ocorria

apenas no Colégio Catarinense, mas também em outros educandários jesuíticos. Refletindo sobre essa questão em seu estudo sobre os colégios franceses, Faguer (1997, p.28) ressalta:

Numa instituição que apresentava explicitamente a vocação religiosa, e mais particularmente o ingresso na Companhia de Jesus, como a mais acabada forma de educação, a religião constitui a ligação permitindo que pais, docentes e alunos trabalhem “num mesmo espírito”, isto é, “em plena confiança”. Para retomar a famosa fórmula de um docente dirigindo-se às famílias na revista do colégio, a fé contribui para tornar “crianças, pais professores e prefeitos solidários num mesmo empreendimento”.

Como exemplo de associação cultural, havia no Colégio Catarinense o Grêmio Cultural Padre Schrader, fundado em 1945 (SOUZA, 2005, p.181). Constituía uma outra forma de associação estudantil e promovia o desenvolvimento de habilidades sociais e culturais. Eram realizadas reuniões semanais, quando os alunos recitavam poemas, faziam discursos sobre temas previamente escolhidos, debatiam e discutiam assuntos de seus interesses. Os membros do Grêmio também eram responsáveis pela organização de diversas excursões, dentro e fora da cidade (SACHET, 1978, p.12), como a noticiada no jornal A GAZETA, a “Caravana Irineu Bornhausen” (SILVA, 1951, p.2). Essas viagens buscavam aproximar os alunos da realidade social e econômica do estado de Santa Catarina, dando prioridade aos problemas sociais e empreendimentos econômicos alinhados à doutrina social da Igreja Católica da época (SOUZA, 2005, p.186). Essa doutrina social estava baseada, por um lado, num discurso moral-religioso que reafirmava a autoridade eclesial e impunha “uma conduta que representasse a sobriedade e a ascese para o trabalho em prol da coletividade e por outro no conhecimento científico, para desmistificar certas superstições e interferências sobrenaturais” (SOUZA, 2005, p. 182). Nas visitas a outras cidades, os integrantes do Grêmio Cultural, geralmente, visitavam as empresas cidadinas e eram recebidos por egressos do Colégio Catarinense que ocupavam altos cargos nessas instituições.

Além de tais atividades, suas reuniões proporcionavam momentos de trocas e de constituição de laços de amizade. O professor Heber Lebarbenchon Poeta descreve, de forma geral, a dinâmica desses encontros

(...) os garotos se reuniam uma vez por semana e era indicado pela Diretoria aquele garoto que deveria abordar o tema “X” (...). Então aqueles garotos iam para a

Tribuna e iam expor um assunto qualquer. E depois existiam aqueles também garotos que iam criticar aquilo que ele havia apresentado. E sempre tinha um ou dois padres, não professores, professores, mas professores padres que tinham a responsabilidade de orientar e dar todas as coordenadas a esses jovens (POETA, 1978, p. 17).

O Grêmio Estudantil tinha muita visibilidade na cidade de Florianópolis, e seus integrantes participavam de atividades culturais promovidas em diversas entidades. Essas atividades culturais, realizadas em outros espaços sociais, ensejavam o aumento da rede de relações dos alunos, pois nesses encontros participavam não só outros grêmios, mas também integrantes de diversos grupos políticos e culturais.

Outra organização de associativismo estudantil era o Clube de Oratória Vieira, fundado em 1947 (SOUZA, 2005, p.181), que, destinado aos alunos internos, visava o desenvolvimento da fala em público e desenvoltura para discursar em diferentes ocasiões, denotando novamente a apropriação masculina da educação. Tradicionalmente, os homens ocupavam os cargos públicos e eram chamados a se expressar diante de grandes grupos. Essa atividade consistia em mais uma preparação para profissões carentes de espírito de liderança, boa oratória e desenvoltura em público.

Em 1952, reabre o Clube de Oratória Vieira, tendo “dez membros masculinos, elite escolhida a dedo, e também com a filiação feminina de 14 alunas do Colégio Coração de Jesus” (RELATÓRIO..., 1958, p.52). Algumas atividades do Clube de Oratória eram feitas em conjunto com as alunas do Colégio Coração de Jesus. A participação nessas associações refletia na formação dos alunos, e alguns (como o ex-aluno Ernani Bayer, formado em 1955) relatam a importância dessa experiência na sua atuação profissional.

A minha grande experiência foi a minha participação nas associações estudantis desde o Grêmio Padre Schrader do Catarinense até o Centro Acadêmico XI de Fevereiro da faculdade de Direito da UFSC. Esta foi a base para os cargos que vim a ocupar na área da Educação. (BAYER, 2009, p. 8)

Fundada em 25 de março de 1944, a Associação Desportiva Colegial, ou A. D. Colegial como também era conhecida, consistia em um time de futebol formado integralmente por alunos do Colégio Catarinense. Essa fundação ocorreu por iniciativa dos alunos, ávidos

por um time de futebol que representasse o Colégio Catarinense nas competições municipais e regionais, e contou com o apoio de padres jesuítas que dirigiam o Colégio para que conseguissem concretizar a associação. Desde a fundação do Colégio, o futebol era um esporte muito incentivado pelos padres jesuítas, como forma de proporcionar momentos de lazer, não permitindo situações de ócio, além de ser um esporte que fortificava o corpo, contribuindo para a constituição da boa saúde dos alunos (SOUZA, 2005, p.97). Faguer (1997, p.18) enfatiza a função do esporte na formação dos alunos nos colégios jesuítas:

(...) o ensino dos jesuítas distingue-se tanto das outras formas de ensino confessional quanto de um ensino privado não religioso que se dedica, por exemplo, a valorizar outros aspectos da formação, dando um lugar importante ao esporte ou aos contatos com o mundo exterior.

O futebol, como especial modalidade esportiva, estava presente em diversos momentos cotidianos e festivos do Colégio. Em relato da Festa de São José e Dia da Fundação do Colégio Catarinense, dia 19 de março de 1951, vê-se que depois da Santa Missa, padres e alunos reuniam-se no pátio da liguinha ou no “Campo Grande” para as partidas de futebol entre as classes de alunos. (RELATÓRIO..., 1951, p.19). O futebol estava também presente no Churrasco da Saudade, reunião entre ex-alunos que em 1951 recebeu cerca de 290 inscrições, momentos para relembrar a passagem pelo Colégio, quando o esporte sempre marcava presença. (RELATÓRIO..., 1951, p.20).

Nesse período havia também, para todos os alunos, as excursões organizadas pelos padres dirigentes e professores. Algumas excursões eram apenas recreativas, como a realizada pela Segunda Divisão ou Divisão dos Maiores à Fazenda Estela Maris, localizada na nascente do Rio Tavares (RELATÓRIO..., 1955, p. 63). Outras possuíam fins educativos, como a realizada em 1958 com a turma do Terceiro Científico, que excursionou pelo interior do estado de Santa Catarina visitando algumas cidades do norte e nordeste catarinense.

Sob a direção do Prof. Dr. Celestino Sachet, dezenove dos 22 alunos do curso partiram de Florianópolis a 14 de agosto para uma visita de cinco dias aos três municípios industriais do norte do Estado, a saber: Brusque, Blumenau e Joinville. Transenamente viram também Tijucas, Itajaí e Jaraguá do Sul. (RELATÓRIO..., 1958, p.93)

Segundo Louro (1995, p. 90), a escolarização é corporificada ou incorporada pelos alunos de diversas formas; contudo, é evidenciada nas atividades físicas planejadas, dentre elas o esporte e a ginástica. No caso do Colégio Catarinense, tal corporificação da escola abrangia principalmente os aspectos ligados à religião católica e à masculinidade. A concepção do masculino hegemônica considera que a competição, as atividades esportivas e sociais são pontos centrais na constituição de homens viris e preparados para enfrentar os papéis sociais destinados aos indivíduos do gênero masculino (LOURO, 1995, p.91). As associações estudantis religiosas, culturais e esportivas buscavam tonificar esses elementos considerados indispensáveis para a constituição de sujeitos masculinos e católicos. As viagens orientadas pelos padres e professores leigos visavam ambientar os alunos às situações empresariais e sociais com que os alunos teriam contato em suas carreiras profissionais.

Na década de 1950, o Colégio Catarinense forjou uma cultura escolar baseada na religiosidade, na constituição de homens cultos, líderes habilidosos e profissionais reconhecidos nas diversas esferas sociais, uma educação voltada à constituição de rapazes que possuíssem as características tidas como próprias dos homens de elite. Para atingir tais finalidades, selecionava para o currículo prescrito os saberes relacionados com a cultura legitimada, privilegiando o conhecimento do estado brasileiro, as obras clássicas e a alta cultura. A direção do Colégio buscava atingir as finalidades almejadas pela cultura escolar prescrita nas leis e regulamentos, estimulando bons comportamentos e reprimindo condutas perniciosas. Para tanto, era preciso que professores e alunos observassem continuamente a rígida disciplina e as regras impostas. Para as situações de não cumprimento das ordens, existiam os castigos visando sempre atingir a alma dos alunos, invocando neles a necessidade do bom comportamento.

Conjuntamente, os padres jesuítas, abriam as possibilidades de atuação dos alunos junto às diversas associações estudantis, organizavam excursões e encontros com alunos de outras instituições. A fé e a religiosidade permeavam as ações educativas e as atitudes institucionais, para que cada aluno não esquecesse a importância da espiritualidade. Essa cultura escolar moldou as personalidades dos que por lá passaram, como expressa Sachet em seu discurso de orador de formatura, em 1951

(...) Sim, é a ti, meu saudoso Ginásio, permite-me chamar-te assim, que devo muito do que sou. É a ti que há sete anos atrás nos vistes ainda de calças curtas subindo aquelas vetustas escadarias e encarando a tua construção majestosa e soberba.(...) E chegamos ao fim. Daqui a poucas horas nossos destinos se cruzarão. Iremos às faculdades para encetarmos o que aspirávamos para sermos úteis a Deus, à pátria e à família. Chegou, pois, a hora amarga de pronunciar o que sempre se evita dizer, e quando se o faz é feito da maneira mais rápida possível, simplesmente “adeus”, com a promessa de encontrarmos um dia, em um sítio que os materialistas negam sua existência, mas que nós nem sequer pensamos em duvidar e pronunciarmos então em coro “juntos novamente porque praticamos a perseverança, a honestidade e a justiça” (SACHET, 1951, p.27).

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO CATARINENSE

A educação que recebestes de vossos amados pais, continuada na fase da escola primária, do ginásio e do Colégio, sob as vistas carinhosas e vigilantes de mestres dedicados, será a base sobre a qual levantareis o edifício de vossa virilidade digna e produtiva. (WARKEN, 1951, p.28)

Nessa passagem do discurso do Paraninfo, proferido pelo Professor do Colégio Catarinense, José Warken, por ocasião da formatura no Curso Colegial da turma de 1951, encontram-se dois importantes conjuntos de variáveis que, segundo o referido professor, são a base em que os sujeitos estruturam e desenvolvem suas carreiras profissionais: *a educação familiar e a instrução escolar*. Como no recorte temporal desta pesquisa, o Colégio Catarinense da década de 1950 empenhava-se apenas na formação de indivíduos do sexo masculino, existindo a alusão de que esse caminho, trilhado a partir da formatura no ensino secundário, seria acompanhado da virilidade e produtividade, nunca esquecendo de que os preceitos morais, como a dignidade, deveriam estar presentes no decorrer do trajeto.

As trajetórias sociais dos ex-alunos desse estabelecimento de ensino eram muitas vezes retomadas publicamente, em discursos feitos em comemorações e datas especiais, nos relatórios redigidos ao final dos anos letivos, além de estarem presentes em artigos de jornais que se dispusessem a resgatar os feitos e sucessos de egressos. Em diversas situações, os padres jesuítas atuantes no Colégio como dirigentes e professores recorriam ao desenvolvimento profissional daqueles que um dia haviam sido seus alunos, como forma de incitar os que ainda frequentavam os bancos escolares a buscar um pleno desenvolvimento intelectual, moral e religioso. Tornar públicos os destinos traçados por aqueles que saíam formados do Colégio Catarinense também consistia numa estratégia para assegurar a sua posição de prestígio e distinção, pois com a ampliação da oferta do ensino secundário em Santa Catarina, a partir da década de 1940, tal posição passou a ser disputada com outras instituições escolares (DALLABRIDA, 2008, p.144). Dois trechos de artigos do Jornal A Gazeta demonstram como eram feitas as exaltações das trajetórias:

Em todas as profissões há ex-alunos do velho Ginásio. São eles que comandam a nossa vida profissional, econômica, política, administrativa. Na Justiça, como nos Parlamentos e nos Executivos luzem os antigos alunos do Ginásio. Médicos, advogados, engenheiros, ou simples operários, todos eles mesmo os que destrilharam pelo caminho da descrença, ainda o amam e se orgulham do velho ginásio. (O COLÉGIO..., 1956, p.1)

Neste ano comemora o Catarinense o seu Jubileu de Ouro. Nessa trajetória tem a honra de contar no seu quadro de ex-alunos com um Cardeal, Presidente do Senado e da Câmara, Senadores, Deputados Federais, Governadores de Estado, Ministros de Deus, Embaixadores, Generais do Exército, capitães da indústria, médicos, engenheiros, advogados, técnicos de renome, cientistas, escritores, jornalistas, enfim uma série de homens ilustres que regem os destinos da Nação. (CAMARGO, 1956a, p.1)

O foco deste capítulo serão a descrição e a análise das trajetórias sociais dos egressos do Colégio Catarinense, concludentes do ensino secundário entre 1951 e 1960, e que para a presente pesquisa aceitaram responder a um questionário. A análise aqui realizada terá o sentido de compreender as bases sociais nas quais foram desenvolvidas essas trajetórias. Consideram-se, principalmente, a origem social desses egressos e a educação recebida nos anos passados nas instituições escolares, pois são fundamentais para a estruturação profissional posta em ação a partir do encerramento dos estudos superiores ou concomitante a eles.

Bourdieu e Passeron (2008a), após diversos estudos realizados na França, constataram que a origem sócio-familiar possui implicações nas trajetórias sociais. Para esses autores, a classe social dos progenitores influencia os rumos escolares e profissionais dos indivíduos, pois é na família que se adquirem as disposições posteriormente validadas ou rechaçadas pelos diversos grupos sociais, proporcionando a inclusão ou exclusão nesses mesmos grupos. (BOURDIEU, 2007a, p.41). Martini (2011, p.63), em sua recente pesquisa acerca das trajetórias das egressas do Colégio Coração de Jesus, corrobora esta idéia, acentuando:

O sentido das trajetórias escolares e profissionais do grupo, objeto desta pesquisa, está atrelado às histórias de suas famílias, ao nível cultural, econômico e social dos ascendentes, à transmissão de capital cultural pelas famílias e à apropriação deste pelas filhas, à reconversão do capital econômico em capital escolar de uma geração a outra, ao local da residência das famílias, às características do passado escolar dos pais e avós, bem como ao tipo de estabelecimento frequentado pelas filhas.

O sociólogo francês considera que na sociedade contemporânea a transmissão da herança (na forma dos diversos capitais: econômico, cultural, social e simbólico) não depende apenas do esforço das famílias (BOURDIEU, 2007b, p.231). Para ser transmitida, essa herança acumulada ao longo das gerações necessita também da participação e legitimação de diversas instituições, sendo uma delas a *Escola*. A família é responsável por parte da educação, pela transmissão do projeto familiar desdobrado nas mais diferentes ações e conhecimentos, e à Escola cabe selecionar quais comportamentos e conteúdos serão ensinados, corroborando com a legitimação da cultura de elite e refinando processos de socialização iniciados em ambiente familiar. Para Bourdieu e Passeron (2008a, p.250-251), o sistema educacional é empregado pelas famílias burguesas, que se utilizam da meritocracia desenvolvida por essas instituições para legitimar a manutenção das posições de poder e *status* na sociedade.

Neste estudo, a origem social ou as condições familiares não foram analisados apenas pelos indicadores econômicos, mas também pelas condições culturais (sobretudo escolares) e sociais nas quais essas famílias estavam inseridas. Assim, os capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos foram verificados para que posteriormente possa ser vista sua transmissão ou não aos seus herdeiros, neste caso os egressos do Colégio Catarinense formados entre os anos de 1951 e 1960. Os diplomas adquiridos por pais e avôs fazem parte da herança cultural dos ex-alunos do Colégio Catarinense. O capital escolar adquirido pelas gerações anteriores indica, em parte, a herança cultural recebida pelos egressos do Colégio Catarinense que aceitaram participar desta pesquisa. Outro indicador da origem social desses egressos é a profissão exercida pelos progenitores, pois a ocupação profissional denota um lugar social ocupado e que agrega, conjuntamente com as funções inerentes a essas profissões, um capital social e simbólico, dependendo do prestígio existente em cada atividade desempenhada.

Os percursos escolares desses ex-alunos também são alvo de pesquisa e reflexão. Os desempenhos escolares, as dificuldades e desenvolturas encontradas no decorrer da escolarização são importantes referências para a verificação de como operavam os mecanismos de meritocracia e seleção dos melhores alunos do Colégio Catarinense. As aprovações em vestibulares, e as condições de concluir um curso de nível superior dependeu do bom aproveitamento do conhecimento proporcionado pelas aulas e avaliações. Outro fator que merece atenção é a frequência e inserção dos egressos em associações estudantis de

cunho cultural, religioso e esportivo, onde poderiam lapidar qualidades essenciais para o bom desenvolvimento social e profissional. A cultura escolar, com suas várias facetas, somou-se ao projeto de educação familiar para amalgamar um *habitus*, que posteriormente influenciou o rumo das carreiras profissionais.

Por fim, as carreiras profissionais são objetos de atenção, sendo descritas as diferentes profissões exercidas pelos egressos participantes da pesquisa, demarcando se tais funções profissionais foram postas em prática nos setores públicos e/ou privados. Um outro indicador das carreiras profissionais descrito será a ocupação de cargos de liderança e chefia, bem como os cargos políticos ocupados, sendo eles eletivos ou não. As carreiras profissionais dos egressos são observadas à luz da suas origens sociais e de seus percursos escolares, buscando averiguar em que medida a família, com seus diversos capitais, bem como a escola, com seu poder de validação da herança transmitida pela família e sua capacidade de agregar cultura e relações sociais, serviram de mediadores para o desenvolvimento profissional desses ex-alunos.

O associativismo político, social e profissional será também destacado na geração dos pais e mães, bem como na geração dos egressos participantes da pesquisa. Estas associações tinham por função o acúmulo de capital social e simbólico. Assim, nesta pesquisa é possível vislumbrar se houve diferenças significantes entre as gerações no que tange ao capital social do grupo familiar. Muitas vezes o capital social, convertido em simbólico, influi no desenvolvimento dos percursos escolares e as carreiras profissionais. Um exemplo ocorreu no caso dos alunos bolsistas, que por meio do capital social familiar conseguiram a bolsa de estudos e a oportunidade de estudar no Colégio Catarinense.

É importante ressaltar que na Instituição existiam alunos bolsistas e pagantes, e os dados desses dois grupos são apresentados e analisados separadamente, para melhor compreender o peso da origem social, tanto nos percursos escolares como nas carreiras profissionais de cada ex-aluno participante do estudo. Os dados empíricos que embasam o estudo dessas trajetórias sociais são oriundos da aplicação de um questionário (Questionário - Anexo 1) a todos os egressos encontrados e que aceitaram participar da pesquisa, foram enviados 90 questionários, dos quais 54 retornaram respondidos; 38 eram de alunos pagantes e 16 de alunos bolsistas. Outras fontes de pesquisa foram os relatórios anuais do Colégio Catarinense e jornais de circulação municipal publicados na época em questão.

As trajetórias sociais dos alunos pagantes são descritas e analisadas na primeira parte do capítulo, e posteriormente o mesmo estudo será dedicado às trajetórias sociais dos alunos bolsistas. Essa etapa da pesquisa foi realizada com a tabulação dos dados respondidos pelos questionários sobre as suas origens sociais, seus percursos escolares e suas carreiras profissionais. Sabe-se que esses dois grupos não eram homogêneos; havia inúmeras diferenças entre os ex-alunos que compunham o grupo dos pagantes, e cada bolsista também possuía suas peculiaridades. Essa etapa da pesquisa visa quantificar alguns dados indicativos das trajetórias sociais.

3.1 AS DIVERSAS HERANÇAS TRANSMITIDAS: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DOS EX-ALUNOS PAGANTES

Compreendendo que o mundo social é dividido em campos e subcampos, onde há sempre uma disputa entre aqueles que dominam o campo e o grupo dos que estão dominados, pode-se também refletir sobre as estratégias do grupo dominante para se manter no poder. Ao longo dos anos a escolarização transformou-se em parte dessa estratégia, e as instituições escolares passaram a ser utilizadas para a legitimação da ordem social. Dessa forma, ter um diploma de ensino secundário passou a ser necessário, mas ao mesmo tempo “natural”, pois uma das estratégias da elite para conservar seu *status* social é naturalizar situações e ações socialmente construídas. Tornando-se modelos e parâmetros para as outras classes, disseminam a noção de que “para a classe dominante basta ser quem são para ser quem devem ser” (BOURDIEU, 1983, p. 156); assim, modificam a herança, mas sempre negando que houve mudança, buscando uma perenidade sempre transmitida aos herdeiros mais novos.

A herança familiar, vista de uma perspectiva bourdieusiana, vai além da transmissão legal de bens materiais valiosos. É preciso também considerar a herança cultural que é transmitida ao longo das gerações e, portanto, deve ser levada em conta no estudo das trajetórias sociais. Ao constatar que o capital cultural familiar chega a ser mais decisivo no percurso escolar dos alunos que o capital econômico, Bourdieu (2007a, p.42) conclui que

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra de quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que com o diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai

não seja diplomado ou seja *bachelier*¹⁰, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.

Sendo assim, buscou-se verificar a escolaridade e as atividades profissionais das famílias dos egressos. Em relação ao nível de instrução, todos os avôs (maternos e paternos) tiveram uma escolarização mais longa que as avós. Num total de 76 avôs, 12 concluíram um curso superior (16,21%), dez (13,8%) possuíam o ensino secundário e 30 (39,5%) o curso primário. A escolarização de 24 avôs não foi declarada pelos egressos participantes da pesquisa, conforme descrito no Gráfico 1. No grupo de 12 avôs que possuía ensino superior e detinha como ocupação profissional as carreiras militares, eram donos de empresas ou trabalhavam em setores específicos de sua área de formação superior (medicina veterinária, advocacia, magistratura, entre outras). Eram em sua maioria de nacionalidade brasileira e católicos, residentes em diversos estados brasileiros. Outras nacionalidades dos avôs graduados citadas foram: francesa, italiana, alemã e austríaca.

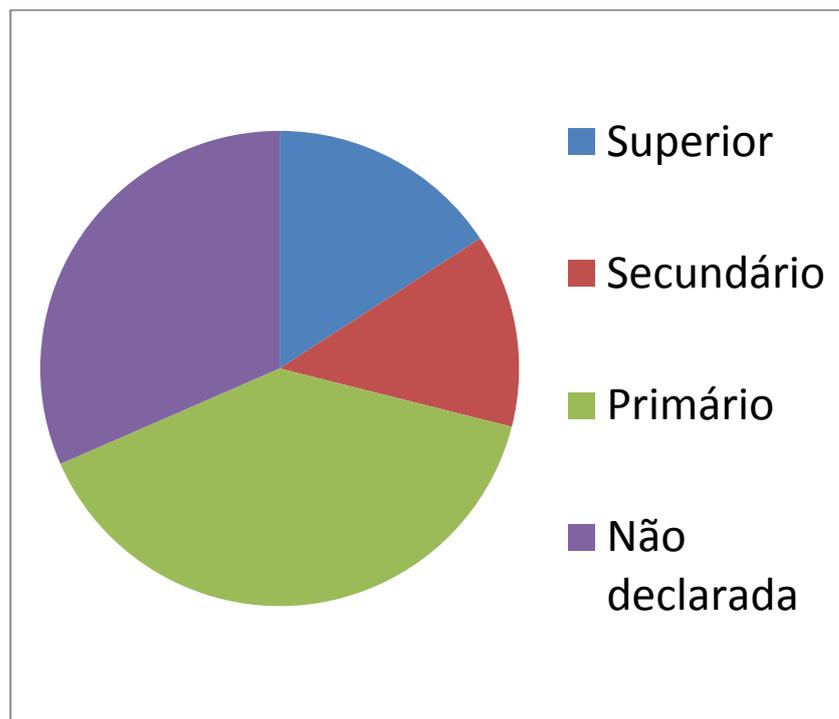


Gráfico 1 – Percentual da Escolaridade dos avôs (paternos e maternos) dos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense (1951-1960)

O comércio era a atividade desempenhada por 18 (um pouco menos de 24%) avôs dos ex-alunos participantes da pesquisa. Nesse grupo, 11 possuíam o curso primário, quatro o

¹⁰ Na França essa denominação designa a pessoa que concluiu o ensino secundário com sucesso.

curso secundário e três não tiveram sua escolaridade declarada. Eram brasileiros, italianos, alemães e poloneses que trabalhavam em suas casas de comércio situadas no interior de Santa Catarina. A religião católica também era predominante, mas havia alguns avôs comerciantes e de confissão luterana.

As funções ligadas ao cultivo da terra e à criação de animais eram desempenhadas por dez avôs dos egressos pagantes; estes possuíam o curso primário (sete avôs) ou não tiveram a sua escolaridade declarada (três avôs). Eram em sua maioria brasileiros, mas também foram encontrados italianos e poloneses. Professavam a fé católica e eram residentes no interior do estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

O funcionalismo público também era ocupado nove avôs que não possuíam curso superior. Eram servidores públicos federais ou estaduais e dois detinham o diploma do ensino secundário, cinco do ensino primário e dois não tiveram sua escolaridade declarada. Os cargos ocupados eram: delegado de polícia, fiscal de tributos, carteiro, guarda livros e outras não especificadas. Esses residiam em Florianópolis ou em outras cidades do interior do Estado, como Lages e Laguna.

Outras profissões desempenhadas pelos avôs: maquinista de navio e agrimensor (esses possuíam o curso secundário), pedreiro, carpinteiro, ferreiro, funileiro, sapateiro, barbeiro, coletor, pescador e mestre de obras (possuíam o curso primário). Eram profissões que exigiam pouca escolarização e possibilitavam um trabalho autônomo. Também a maioria era nascida no Brasil, mas também havia italianos, alemães e portugueses.

Bancário e dono de cartório foram outras ocupações apresentadas, porém sem a escolarização declarada. Dois avôs foram também políticos em suas cidades, atividades exercidas paralelamente a outras. Na Tabela 1 podem-se ser observadas as profissões dos avôs dos egressos pagantes, bem como a quantidade de avôs que desempenhava cada uma das ocupações no final do século XIX e início do século XX.

Tabela 1 – Profissões dos Avôs dos Egressos Pagantes do Colégio Catarinense.

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Comerciante	18	Engenheiro	1
Agricultor	10	Bancário	1
Func. Público	9	Farmacêutico	1
Construtor	4	Telegrafista	1
Militar	4	Pescador	1
Advogado	3	Funileiro	1
Empresário	2	Coletor	1
Carpinteiro	2	Sapateiro	1
Político	2	Maq. De Navio	1
Dono de Cartório	1	Ferreiro	1
Juiz	1	Barbeiro	1
Veterinário	1		
Não declarou	9		

Em relação à escolarização das avós, nenhuma possuía curso superior, 13 avós (17%) detinham o diploma do ensino secundário, 34 avós (cerca de 45%) possuíam o curso primário e uma (1,3%) era analfabeta. A escolaridade de 28 avós não foi informada pelos ex-alunos pagantes participantes da pesquisa. As avós eram em sua maioria donas de casa (cerca de 73% ou 55 avós), duas delas também trabalhavam na agricultura, outra como telegrafista e uma outra como comerciante, funções exercidas conjuntamente com os trabalhos domésticos. A ocupação de 13 delas não foi informada no questionário.

Em relação à escolaridade dos pais e das mães dos egressos pagantes participantes, foi constatado que os pais também possuíam maior número de diplomas escolares do que as mães. Cerca de 42% (16 pais) cursaram o ensino superior, aproximadamente 26% (10 pais) possuíam o diploma de curso secundário, cerca de 5% (dois pais) possuíam o diploma do curso normal, um pouco mais de 18% (sete pais) completaram o curso primário e dois pais (cerca de 5%) não concluíram o curso primário, conforme Gráfico 2. Um egresso deste grupo da pesquisa não declarou a escolaridade do seu pai. Três mães obtiveram um diploma de ensino superior (cerca de 8% das mães), sete mães cursaram o ginásial (18,4% das mães), 16

mães fizeram o curso normal (42%), 10 mães (cerca de 26%) concluíram o curso primário e duas (5% das mães) não chegaram a concluí-lo.

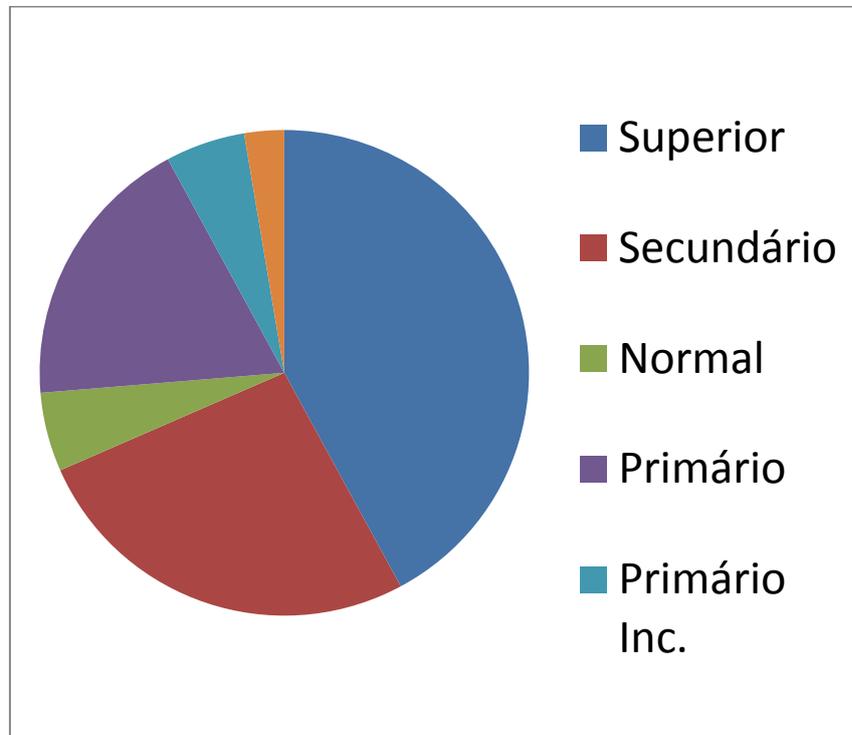


Gráfico 2 – Percentual da Escolaridade dos Pais dos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense (1951-1960)

As mães dos egressos desempenharam atividades laborais mais diversificadas que as avós dos mesmos. A atividade de cuidadora do lar ainda foi majoritária (25 mães ou cerca de 65%), mas concomitantemente algumas mães tiveram outras ocupações. O magistério foi a segunda ocupação mais exercida pelas mães (6 mães ou aproximadamente 16% foram também professoras primárias); costureira e comerciante foi a terceira (duas mães em cada ocupação ou 5% das mães em cada uma dessas profissões). Outras mães foram cirurgiã-dentista, pequena empresária, ajudante no comércio, engenheira civil e funcionária pública estadual. Um egresso não declarou a profissão da sua mãe.

As profissões dos pais dos egressos desempenhadas na década de 1950, semelhante às profissões dos avós, foram diversas, como se pode constatar na Tabela 2. O comércio continuou sendo a atividade mais exercida, pois nove pais (cerca de 25%) trabalhavam nesse ramo profissional. A atividade agrícola quase desapareceu, pois apenas um pai foi

identificado como agricultor. Acompanhando o maior número de diplomas universitários e secundários entre os pais, em relação à escolaridade dos avôs, as profissões mais técnicas e específicas também aumentaram. Da mesma forma que avôs, avós e mães, alguns pais acumulavam diferentes ocupações.

Tabela 2 - Profissões dos Pais dos egressos pagantes do Colégio Catarinense.

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Comerciante	9	Desembargador	1
Engenheiro	4	Industrial	1
Advogado	2	Oficial do Exército	1
Bancário	2	Func. Público Est.	1
Func. Público Fed.	3	Professor prim.	1
Dep. Estadual	2	Inspetor escolar	1
Escrivão Judicial	2	Inspetor geral SC	1
Topógrafo	1	Agente de seguros	1
Médico	1	Rádio-telegrafista	1
Setor hoteleiro	1	Professor secun.	1
Agricultor	1	Veterinário	1
Proprietário	de 1	Farmacêutico	1
Mineração			
Juiz de Direito	1		

Além das relações sociais estabelecidas no âmbito profissional, algumas famílias ampliaram o seu círculo de amigos ou o capital social familiar por meio da participação em diversas associações: clubes recreativos, grupos religiosos e civis. Ao todo 27 famílias (cerca de 71%) pertenciam a alguma associação social. As famílias eram majoritariamente católicas, apenas dois pais e uma mãe frequentavam a Igreja Luterana, um pai era espírita e uma mãe foi identificada como ecumênica.

Uma outra forma de ampliar o capital social e simbólico utilizado pelas famílias dos egressos pagantes era a vinculação aos partidos políticos, e 14 pais possuíam essa forma de vinculação. Os partidos mais citados nos questionários foram UDN (sete pais) e PSD (cinco pais), um pai era vinculado ao Partido Integralista e um outro ao PRP. Na década de 1950,

havia majoritariamente dois partidos em Santa Catarina (UDN e PSD); o primeiro detinha o poder estadual, e o segundo figurava como oposição (TANCREDO, 1998, p.193). Essa situação bipartidária talvez explique a razão pela qual o maior número de pais filiados a partidos políticos pertencessem a essas siglas.

A origem social dos egressos pagantes constituía uma elite catarinense, destacando-se dois pólos: o comercial e dos profissionais liberais. O primeiro era formado em sua maioria por famílias que possuíam pouco capital cultural e considerável capital econômico. Viabilizando um projeto de reconversão do capital econômico em capital escolar, matricularam seus herdeiros no Colégio Catarinense, ampliando o capital cultural da família por meio de longas escolarizações. O outro grupo já possuía um capital cultural consolidado e objetivava a escolarização dos herdeiros num educandário de prestígio a fim de manter ou ampliar o capital cultural da família.

A escolarização dos próprios egressos avançou ainda mais que a escolarização de pais e mães em relação aos avôs e avós. Todos os egressos pagantes que responderam à pesquisa cursaram pelo menos um curso superior. Para 12 egressos (cerca de 31,5%) a escolarização começou no jardim de infância. O primário foi cursado por 18 deles em Florianópolis, 16 no interior de Santa Catarina, um em outro Estado do Brasil e três egressos não responderam sobre a sua escolarização primária. Bourdieu afirma que os primeiros anos de escolarização influenciam fortemente os rumos das trajetórias sociais, pois

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

Na capital catarinense, alguns egressos concluíram o ensino nas escolas particulares: Antonieta de Barros (três egressos cursaram o primário nesta escola); Jurema Cavalazzi (outros três egressos) e Colégio São José. Os Grupos Escolares foram escolhidos pelas famílias de 17 egressos como instituição responsável pelo ensino primário de seus filhos. Essas escolas primárias surgiram no final do século XIX no Estado de São Paulo (SOUZA, 1998). Em Santa Catarina, essas escolas datam do início do século XX e visavam modernizar o ensino primário catarinense por meio de modificações significativas nas estruturas educacionais desse ramo de ensino. Os Grupos Escolares possuíam características inovadoras para a época, e, segundo Nóbrega,

Os Grupos Escolares podem ser entendidos, de maneira geral, como as primeiras escolas públicas primárias que no Brasil utilizaram-se de uma forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais de tipo “moderno” – já em uso em algumas escolas particulares à época, como a Escola Americana de São Paulo -, fundadas num ideal de racionalização, pode-se dizer numa economia escolar, dominantes na Europa e nos EUA na segunda metade do século XIX e início do século XX. Os Grupos Escolares eram amplas construções, em geral, com arquitetura neoclássica, que deveriam apresentar, preferencialmente, simetria bilateral, de modo que as seções masculina e feminina ficassem em lados opostos e separadas por um pátio interno. (NÓBREGA, 2003, p.253)

A escolarização secundária foi realizada integralmente no Colégio Catarinense por 30 egressos (cerca de 79%). O ciclo Ginásial foi cursado em outro estabelecimento de ensino situado no interior de Santa Catarina por quatro egressos (aproximadamente 11%), em outro Estado por um egresso (cerca de 2,5%). Um participante da pesquisa não relatou onde cursou o ginásial. O ciclo Colegial foi cursado parcialmente em outro estabelecimento de ensino da cidade de Florianópolis por dois egressos e parcialmente em outro estabelecimento situado no interior do estado de Santa Catarina por um egresso (5% e 2,5% respectivamente).

Durante o período em que estudaram no Colégio Catarinense, 30 egressos tiveram como residência o centro da cidade de Florianópolis, ou seja, moravam nos arredores do Colégio. Esses ex-alunos residiam ou com suas famílias ou em pensões, no caso de alunos externos que não possuíam parentes residindo na capital. Poucos ex-alunos moravam em outros bairros, distantes do centro da cidade, dois tinham como residência bairros no Continente e um no interior da Ilha de Santa Catarina. Cinco egressos pagantes participantes desta pesquisa eram internos no Colégio Catarinense. Trigo (2001, p.44) reflete sobre o local de residência:

Assim, morar durante a infância nos bairros nobres de uma cidade significa viver a experiência de pertencer às categorias sociais dominantes e, ao mesmo tempo, tomar consciência de que os outros, não morando lá, são diferentes e ocupam lugar diverso na hierarquia social. O bairro de moradia propicia assim uma convivência entre iguais, ao mesmo tempo em que separa os desiguais, promovendo uma segregação espacial.

O objetivo desses grupos familiares e do próprio Colégio era que seus herdeiros ocupassem posições de destaque obtendo muitos diplomas escolares. Sendo assim, todos os ex-alunos desse grupo cursaram pelo menos um curso superior, sendo que três obtiveram dois diplomas nesse nível de ensino. A maioria das escolhas incidiu sobre aqueles cursos considerados de elite, tais como Direito, Medicina, Engenharia e Odontologia, conforme a Tabela 3. Como na cidade de Florianópolis havia poucas possibilidades de educação superior,

alguns egressos optaram por cursar esse nível de ensino em outra capital do País. Curitiba, Porto Alegre e São Paulo, que no período recortado para este estudo já detinham universidades, foram as cidades mais escolhidas para tal fim, mas os egressos formados no final da década de 1950, sobretudo aqueles que concluíram o ensino secundário em 1960 puderam contar com a Universidade Federal de Santa Catarina para completarem o ensino superior.

Tabela 3 – Cursos superiores concluídos pelos egressos pagantes do Colégio Catarinense.

Curso	Florianópolis	Curso	Outra cidade
Direito	12	Medicina	10
Odontologia	4	Engenharia	4
Farmácia	3	História Natural	1
Ciênc. Contábeis	1	Economia	1
Administração	1	Física	1
Medicina	1		
Engenharia	1		
Filosofia	1		

Muitos egressos que responderam à pesquisa continuaram sua escolarização cursando pós-graduações: 30 ex-alunos (cerca de 79%) concluíram especializações, sete conseguiram um título de mestrado, oito um título de doutorado e três egressos realizaram um pós-doutorado, como está descrito no Gráfico 3. Novamente a ampliação do ensino superior no estado de Santa Catarina com a fundação da UFSC, propiciou a muitos egressos pagantes que continuaram residindo na capital catarinense, prolongarem a sua escolarização após a obtenção do diploma de curso superior, mormente aqueles que ingressaram na carreira acadêmica no ensino universitário dedicando-se à atividade de ensino e pesquisa.

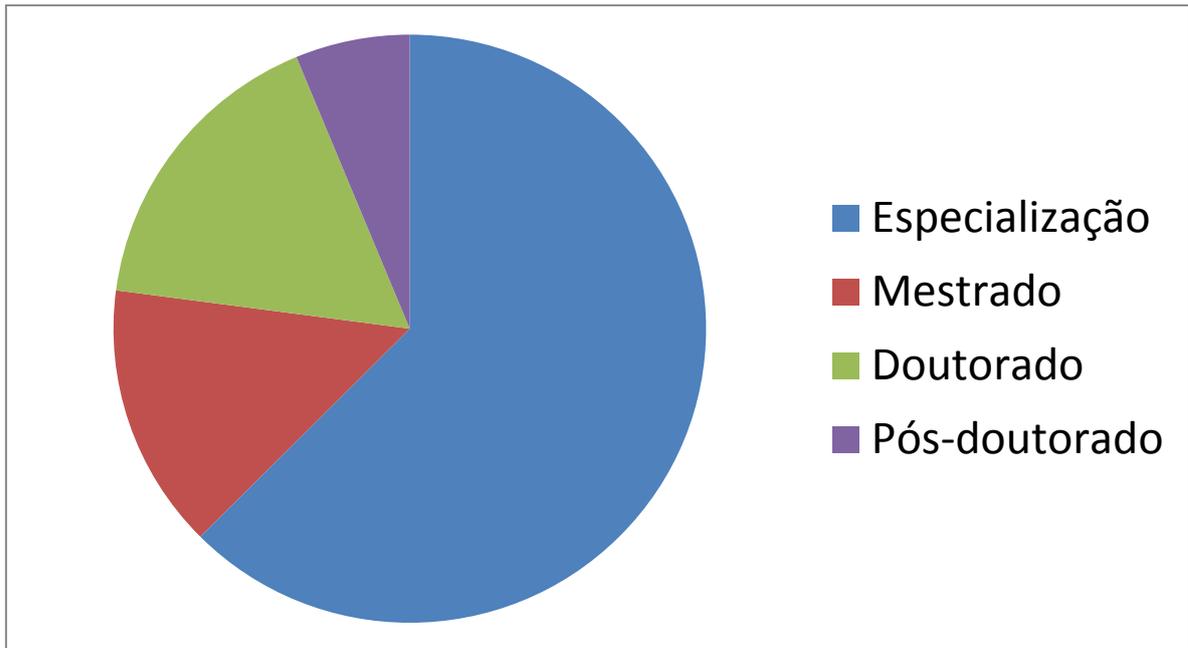


Gráfico 3 – Percentual de Pós-graduações realizadas pelos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense (1951-1960)

A leitura de livros foi citada como prática recorrente, tanto no período de escolarização, como após o seu término, e um número considerável de egressos pagantes tornou-se escritor. Os gêneros de escrita são diversos: autobiografia, história catarinense, religiosos, contos, crônicas, romances e outros. Escreveram livros ligados a sua atividade profissional, bem como a outras disciplinas que não aquelas estudadas e praticadas em suas carreiras.

Em algumas famílias dos egressos pagantes encontramos um fenômeno denominado por Bourdieu como reconversão. Tal situação ocorre quando, estrategicamente, o grupo familiar converte um tipo de capital em outro, que na situação social encontrada é mais rentável. Convertendo o capital econômico, investindo em colégios e faculdades onerosas, a família dos egressos do Colégio Catarinense acumulava capital escolar e assim conseguia manter sua posição privilegiada. São ocasiões onde se mudam as práticas para manter a posição social.

As estratégias de reprodução – conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe – constituem um sistema que, sendo o produto do mesmo princípio unificador e gerador, funciona e transforma-se como tal. Por intermédio da disposição em relação ao futuro – estas estratégias dependem, em primeiro lugar, do volume e estrutura do capital a ser reproduzido, ou seja, do volume atual e potencial do capital econômico, do capital cultural e do capital social, possuídos pelo grupo, assim como

de seu peso relativo na estrutura patrimonial. Em segundo lugar, do estado – por sua vez, dependente do estado da relação de força entre as classes – do sistema dos instrumentos de reprodução, institucionalizados ou não (estado dos costumes e da lei sucessória, do mercado de trabalho, do sistema escolar, etc.) (BOURDIEU, 2008b, p.122).

As carreiras profissionais desses egressos foram longas, e muitos deles atualmente ainda desempenham suas atividades profissionais. O acúmulo de funções, posições profissionais e cargos são comuns no trajeto profissional dos participantes da pesquisa; sobretudo aliando atuação como profissionais autônomos, empregos públicos e posições na esfera privada.

Na década de 1960, muitas mudanças sociais ocorreram no território catarinense, e uma delas foi a fundação da Universidade Federal de Santa Catarina, exigindo mão de obra qualificada que preenchesse tanto os quadros docentes, quanto os quadros técnico-administrativos. Na solenidade de instalação da Universidade Federal de Santa Catarina, João David Ferreira Lima, à época reitor da UFSC, em seu discurso solene destaca o árduo trabalho de criação de uma universidade, ressaltando, entre outras grandes dificuldades, a composição do corpo docente (RODRIGUES, 2010, p.17). Dessa forma os egressos do Colégio Catarinense, que ao final do ensino secundário rumaram para a conclusão do ensino superior, tiveram na criação da UFSC oportunidades de desempenharem a função de professores universitários nos diversos cursos ali oferecidos. Na Tabela 4 é possível visualizar as profissões exercidas pelos egressos pagantes, sendo que muitos deles relataram mais de uma profissão.

Tabela 4 – Profissões desempenhadas pelos egressos pagantes do Colégio Catarinense

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Professor Univer.	16	Comerciante	1
Func. Público Fed.	10	Farmacêutico	1
Médico	9	Administrador	1
Func. Público Est.	7	Economista	1
Advogado	6	Auditor Fiscal	1
Engenheiro	3	Jornalista	1
Juiz de Direito	3	Prefeito	1
Dentista	3	Vice-Prefeito	1
Bancário	2	Vereador	1

Em suas carreiras profissionais, 30 egressos pagantes desempenharam cargos de chefia (aproximadamente 79%). Foram chefes de gabinetes, de departamentos e de unidades hospitalares, gerentes, coordenadores, vice-diretores, diretores, vice-presidentes e presidentes de diversas instituições, inspetores e desembargadores, além de outros cargos de liderança. Alguns egressos foram escolhidos para ocupar cargos políticos indicados, como por exemplo, diversas secretarias do Estado de Santa Catarina.

O associativismo político-partidário esteve presente na trajetória de sete egressos pagantes, e os partidos citados foram: PSD, ARENA, PMDB, PSP, PTB, PDS, PP, PFL e DEM. Em relação aos seus pais, houve uma diminuição no contingente de ex-alunos que pertenciam a algum partido político, mesmo que ao fim do bipartidarismo obrigatório durante a ditadura militar (ARENA e MDB) (TANCREDO, 1998, p.290), proliferassem siglas políticas, ampliando o leque de escolhas para a associação partidária. Três egressos seguiram carreira política e foram eleitos para os cargos de prefeito, vice-prefeito e vereador em cidades do interior catarinense.

Apenas três egressos pagantes não se associaram a nenhum clube. Os demais, ao longo de suas trajetórias, participaram de clubes sociais, esportivos, educacionais, científicos, filosóficos, etc. Na cidade de Florianópolis, os Clubes Doze de Agosto, Lyra Tênis Clube, Lagoa Iate Clube e Veleiros da Ilha foram os mais citados. Nos dois primeiros havia grandes bailes de gala que movimentavam vida social da pacata capital catarinense (TANCREDO, 2009, p.38). A Igreja Católica foi apontada como religião por 14 egressos pagantes e três egressos assinalaram ser católicos e espíritas. Tais inserções nas diversas associações, e a consequente ampliação da rede de relações sociais advinda dessas integrações contribuía para o acúmulo de capital social desses egressos, uma vez que

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2007c, p.67)

As trajetórias sociais – origens sociais, percursos escolares e carreiras escolares – dos ex-alunos pagantes do Colégio Catarinense formados entre 1951 e 1960 e participantes desta pesquisa foram marcadas pela transmissão do capital cultural e econômico acumulado pelos avôs e avós, pais e mães. Os dados desta pesquisa demonstraram trajetórias em que o ex-aluno formado no Colégio Catarinense entre 1951 e 1960 constituiu a terceira geração da sua

família a possuir diploma de curso superior (sete casos). Outros oito egressos foram a segunda geração, neste recorte da pesquisa, a conquistar o referido título escolar.

Muitos tiveram o capital econômico de suas famílias reconvertido em capital escolar, conseguindo em suas trajetórias avançar na aquisição de diplomas e ocupar posições profissionais mais especializadas. Os egressos conseguiram herdar a herança e com isso converter os capitais dos progenitores em seus próprios capitais (cultural, social e econômico). O Colégio Catarinense teve a função de aliar-se às famílias, visando à acumulação da cultura erudita e viabilizando a entrada nas universidades, as longas escolarizações e trajetórias profissionais de sucesso.

3.2 TRAJETÓRIAS SOCIAIS TRILHADAS NAS CONTRADIÇÕES DAS HERANÇAS: OS EGRESSOS BOLSISTAS

Aqueles que nascem em famílias com poucos capitais acumulados possuem poucas chances de obter sucesso escolar e ao mesmo tempo de ter alterado o rumo de suas trajetórias sociais (BOURDIEU, 2007a, p.41). O que geralmente acontece é que há a reprodução das posições sociais ao longo das gerações. Contudo há casos, exceções, nas quais pessoas vindas de meios mais desprovidos consigam não somente percursos escolares bem sucedidos, mas também escolarizações longas e carreiras profissionais promissoras (BOURDIEU, 2007b, p.234).

Para alcançarem tais mudanças nas trajetórias familiares, os que constituem as exceções precisam acumular capitais por meio de outras estratégias que não a transmissão familiar. Negam a herança existente e partem em busca de novos espaços sociais, novos modos de socialização, com outros grupos que não aqueles que seus pais e avós integravam. Muitas vezes há o empenho da família para essas mudanças e os pais e avôs vivem uma ambiguidade: desejam que seus filhos sejam, ao mesmo tempo, iguais e diferentes do restante da família (BOURDIEU, 2007b, p. 234).

Os bolsistas do Colégio Catarinense formados entre os anos de 1951 e 1960, embora fossem oriundos de meios desfavorecidos conseguiram, com o auxílio de mediadores sociais, ingressar num Colégio geralmente frequentado por alunos provenientes de classes mais abastadas. Nesta pesquisa, dos 54 questionários recebidos, 16 estudaram nessa Instituição como bolsistas; catorze bolsas eram do Governo do Estado, uma da Prefeitura Municipal de

Rio do Sul e uma da Legião Brasileira de Assistência, geralmente concedidas por meio do capital social familiar. Os pais e parentes entravam em contato com pessoas do seu relacionamento social, para que, utilizando-se do seu capital político, pudessem intervir na concessão de bolsas. Assim, essas famílias, que possuíam poucos recursos financeiros, convertiam seu capital social em capital cultural e também social para seus filhos.

Segundo as respostas obtidas nos questionários, os avôs dos alunos bolsistas detinham pouco capital cultural acumulado, ou seja, possuíam poucos diplomas escolares. Apenas dois avôs continuaram os estudos após o nível primário (segundo os egressos, esses avôs cursaram o ensino fundamental e médio). O curso primário foi completado por 14 avôs (cerca de 44%). Dois avôs não completaram o curso primário, um era semi-analfabeto e dois outros eram analfabetos. Nesse item do questionário, 11 ex-alunos bolsistas não informaram a escolarização dos seus avôs.

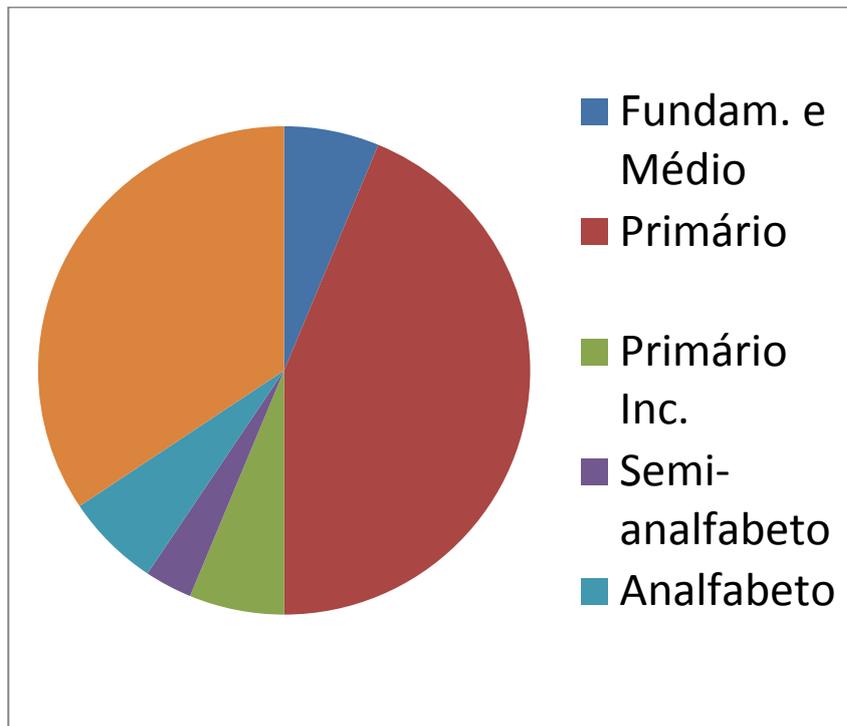


Gráfico 4 – Percentual da Escolaridade dos avôs (paternos e maternos) dos ex-alunos bolsistas do Colégio Catarinense (1951-1960)

As avós possuíam como escolarização máxima o curso primário (14 avós ou aproximadamente 44%), quatro chegaram a cursar o primário, mas não concluíram o curso, uma era semi-analfabeta e três eram analfabetas. Dez ex-alunos não declararam a escolarização das suas avós, e a maioria das avós tinha como ocupação as atividades

domésticas (21 avôs ou 67%), quatro eram agricultoras e sete não tiveram a sua profissão informada.

Os avôs que detinham uma maior escolarização tiveram as suas ocupações identificadas como: secretário municipal e marceneiro. As atividades agrícolas foram as mais desempenhadas pelos avôs, e 12 no total eram pequenos agricultores, conforme retratado na Tabela 5. Possuíam pequenas propriedades no interior dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A maior parte desses avôs nasceu no Brasil, mas também havia italianos, alemães e um português. O comércio foi a segunda ocupação mais mencionada, e cinco avôs eram comerciantes, sendo que possuíam nacionalidade brasileira, italiana e síria e que desempenhavam suas atividades profissionais em pequenas casas de comércio situadas no interior catarinense. Essas informações são referentes às profissões ocupadas pelos avôs no final do século XIX e início do século XX.

Tabela 5 – Profissões dos Avôs dos Egressos Bolsistas do Colégio Catarinense.

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Agricultor	12	Carpinteiro	1
Comerciante	5	Sapateiro	1
Construtor	3	Marinheiro	1
Func. Pub. Munic.	2	Professor	1
		Não declarou	6

A escolarização dos pais dos egressos bolsistas participantes deste estudo consistia em: quatro pais (25%) possuíam o curso ginásial, um pai (um pouco mais de 6%) detinha o diploma do curso normal, sete pais (cerca de 44%) possuíam o curso primário completo e três pais (aproximadamente 19%) não concluíram o curso primário. Um egresso não declarou a escolaridade do seu pai, conforme descrito no Gráfico 5. Já sobre as mães dos egressos que responderam ao questionário da pesquisa, duas possuíam o curso ginásial e outras duas (cerca de 12%) o curso normal. As mães que possuíam o curso primário completo eram em número de seis (aproximadamente 35%) e o primário incompleto em número de cinco (um pouco mais de 31%). Um egresso não informou a escolarização de sua mãe.

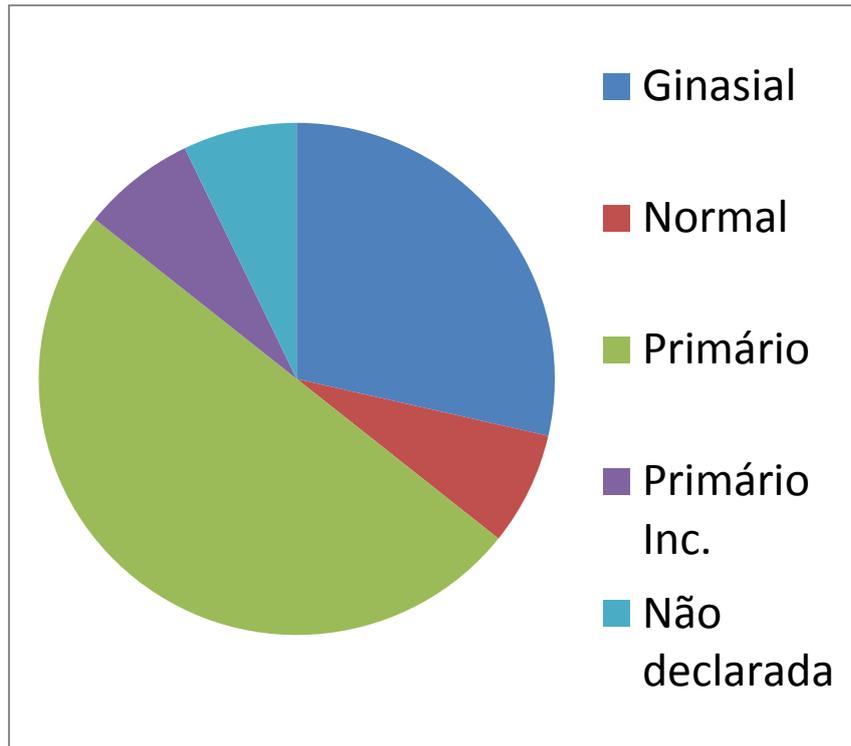


Gráfico 5 – Percentual da Escolaridade dos Pais dos ex-alunos bolsistas do Colégio Catarinense (1951-1960)

Profissionalmente as mães dos egressos eram: donas de casa (cinco mães ou cerca de 31%), costureiras (duas mães ou cerca de 12%), agricultora (uma mãe ou aproximadamente 6%), funcionária pública federal (uma mãe), professora primária (igualmente uma mãe) e cabeleireira (também uma mãe). Sete egressos não declararam a profissão de suas mães, e os pais possuíam diferentes profissões conforme tabela 6, que segue abaixo

Tabela 6 – Profissões dos Pais dos Bolsistas do Colégio Catarinense

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Comerciante	2	Func. Pub. Fed.	1
Empresário	1	Func. Pub. Est.	1
Dentista-Prático	1	Carpinteiro	1
Comerciário	1	Ferrovário	1
Const. de Serraria	1	Inspetor Escolar	1
Açougueiro	1	Agrimensor	1
Func.	1	Operário	1

Administrativo			
Empregado	da	Não declarou	1
Navegação			

As relações sociais dos pais e mães ampliavam-se quando os egressos ingressavam nos clubes recreativos, associações civis e religiosas. Sete famílias (43,75) residentes em sua maioria no interior catarinense (apenas duas famílias de egressos bolsistas participantes desta pesquisa residiam em Florianópolis na década de 1950) participavam da vida social de suas cidades fazendo parte dessas associações. O catolicismo era a religião de 29 pais e mães, um pai era protestante e um casal era vinculado ao centro espírita. Num meio social desprovido de recursos materiais, o conjunto de relações sociais recebe uma dimensão especial e pode fazer diferença nas trajetórias sociais, por isso deve ser estrategicamente sempre cultivado. Ao se associarem aos diversos grupos sociais, as famílias dos egressos bolsistas poderiam ampliar e manter o capital social familiar. Esse aspecto é observado por Bourdieu:

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um “dado social”, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição *genealógica* das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos (BOURDIEU, 2007c, p.68)

Os vínculos com partidos políticos também contribuía para aumentar o capital social familiar dos egressos bolsistas e muitas vezes eram o caminho mais viável para o alcance das próprias bolsas de estudo, permitindo que tais ex-alunos cursassem o ensino secundário no Colégio Catarinense. Os dados recolhidos nos questionários demonstram que oito pais (50%) possuíam vínculos com partidos políticos (dois pais eram vinculados ao PDC, dois ao PSD e quatro à UDN).

Quinze dos dezesseis egressos bolsistas nasceram no interior do estado de Santa Catarina e foi também fora da capital catarinense que eles cursaram a maior parte dos seus percursos escolares. Para Bourdieu (2007a, p.43), o local onde a família reside é outro fator que influencia as trajetórias sociais, pois cidades mais providas culturalmente (com maior e melhor infraestrutura como museus, bibliotecas, teatros), como as capitais costumam ser, proporcionam um maior acúmulo de capital cultural. Os egressos bolsistas oriundos do interior do Estado não gozaram, em sua infância, de uma situação privilegiada em termos

culturais. Muitos, inclusive, tiveram que deixar as suas cidades de origem para conseguir prosseguir com os estudos, pois havia poucos colégios e faculdades no interior catarinense.

O curso primário foi efetuado em Florianópolis apenas por dois ex-alunos bolsistas; os outros 14 estudaram em outras cidades catarinenses, sendo que 11 egressos cursaram o primário em grupos escolares. O primeiro ciclo do ensino secundário (Ginasial) foi concluído e cursado integralmente no próprio Colégio Catarinense por seis alunos, e dez o fizeram em estabelecimentos situados no interior de Santa Catarina. Quanto ao segundo ciclo do secundário (Curso Colegial), 15 egressos bolsistas o cursaram totalmente no Colégio Catarinense, e apenas um fez parte do ciclo em outro colégio no interior de Santa Catarina. Nota-se que à medida que procuravam evoluir nos estudos, esses egressos bolsistas oriundos do interior do Estado de Santa Catarina eram impelidos para a capital, pois nesse período ainda eram poucos os estabelecimentos de ensino com os dois ciclos do ensino secundário. Mesmo com a expansão de estabelecimentos que ofertavam esse nível de ensino, ocorrida entre os anos de 1945 e 1961 (DALLABRIDA, 2011, p. 147), os ginásios e colégios ficavam restritos às grandes cidades brasileiras.

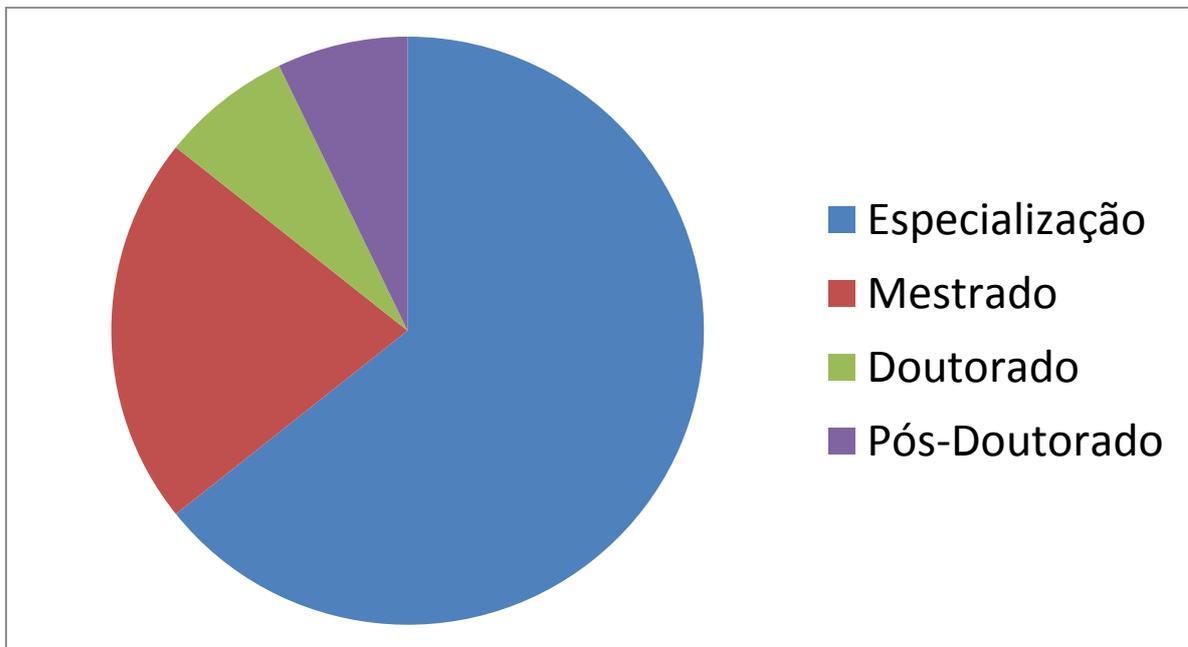
Treze bolsistas estudaram no Colégio Catarinense como alunos internos, dois residiam com suas famílias no centro da cidade e um deles morava com seus pais num bairro próximo ao centro. Bittencourt (2011, p. 25) recorda que geralmente os alunos internos pertenciam a famílias de poucos recursos. Havia algumas exceções, mas, de modo geral, os alunos oriundos de outras cidades pertencentes a uma família mais abastada, residiam em uma pensão no centro da cidade, onde as despesas eram maiores do que se frequentassem o internato, porém gozavam de maior liberdade.

Todos os egressos bolsistas participantes deste estudo concluíram ao menos um curso superior nas faculdades florianopolitanas ou nas universidades paranaenses e gaúchas, sendo que quatro concluíram mais de uma graduação. A Tabela 7 mostra os cursos concluídos pelos egressos bolsistas. Os cursos mais prestigiados socialmente também foram os mais escolhidos pelos egressos deste grupo (Medicina, Direito, Engenharia e Odontologia). Aqueles que não vislumbraram possibilidades de obter o diploma universitário em solo catarinense buscam fazê-lo em outra capital da região sul do País.

Tabela 7 - Cursos superiores concluídos pelos egressos bolsistas do Colégio Catarinense.

Curso	Florianópolis	Curso	Outra cidade
Direito	3	Medicina	5
Odontologia	2	Engenharia	1
Farmácia	1	Direito	1
Música	1	Administração	1
Medicina	1	Odontologia	1
Letras Neo-Latinas	1	Letras Anglo-Germânicas	1
Administração	1		

Alguns egressos continuaram os seus percursos escolares em pós-graduações (nove ex-alunos ou aproximadamente 56%); nove cursaram especializações, três (cerca de 19%) concluíram mestrado, um egresso obteve o título de doutorado e de pós-doutorado aproximadamente (6%), como demonstrado no Gráfico 6. Essas pós-graduações possibilitaram o desenvolvimento de algumas carreiras profissionais, sobretudo as desempenhadas nas universidades.

**Gráfico 6** – Percentual de Pós-graduações realizadas pelos ex-alunos bolsistas do Colégio Catarinense (1951-1960)

As carreiras profissionais foram iniciadas, muitas vezes, concomitantemente ao ensino superior. Como as famílias possuíam poucos recursos, era preciso encontrar alternativas para sustentar-se durante a conclusão da faculdade, e, após o término desta etapa da escolarização, foi comum nas trajetórias descritas nos questionários o acúmulo de empregos e funções desempenhadas nas esferas públicas e privadas. Alguns conseguiram desempenhar as atividades para as quais estudaram em nível superior, outros não, conforme a Tabela 8 abaixo.

Tabela 8 - Profissões desempenhadas pelos egressos bolsistas do Colégio Catarinense

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Prof. Universitário	6	Marinha	1
Médico	6	Fazendeiro	1
Prof. Secundário	5	Engenheiro	1
Func. Público Fed.	5	Escriturário	1
Func. Público Est.	3	Dep. Estadual	1
Dentista	3	Prefeito	1
Advogado	2	Vereador	1
Bancário	1	Farmacêutico	1
Maestro	1	Psicanalista	1
Polícia Militar	1		

A fundação da Universidade Federal de Santa Catarina não só permitiu a continuidade do percurso escolar de alguns egressos bolsistas, como abriu possibilidades profissionais para os mesmos, pois seis egressos foram professores na referida Instituição. A criação da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado, em 1965 (AGUIAR, 2008, p.189) foi outro campo de possibilidades profissionais que se abriu para os egressos bolsistas, inclusive um dos ex-alunos bolsistas participantes da pesquisa ocupou o cargo de reitor da referida universidade. Outro local de atividade docente foi o próprio Colégio Catarinense, que empregou seus ex-alunos como professores para o ensino secundário. Os ex-alunos, formados na cultura escolar deste educandário, tornavam-se professores que poderiam perpetuar os valores e princípios a eles ensinados.

Os cargos de chefia foram ocupados pelos ex-alunos bolsistas em suas carreiras profissionais, e 11 egressos (cerca de 68%) exerceram as funções de gerente, coordenador, diretor e chefe de unidade médica, entre outras.

Os partidos políticos atravessaram trajetórias sociais de cinco egressos, e três deles chegaram a ser eleitos, ocupando cargos de deputado federal (ARENA), prefeito (PMDB) e vereador (PMDB). Além desses partidos, foram citados PFL, PTB, MDB e PT. A atividade política, pela situação de representatividade, requer que esses egressos detenham considerável capital social para ingressar neste grupo e consigam mantê-lo ao longo dos anos. Da mesma forma, ao exercerem as atividades políticas há um acúmulo de capital social. Ao refletir sobre a constituição do capital social, Bourdieu afirma:

Por outro lado, a reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e a arte de utilizá-las, etc.) e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que têm seu equivalente em capital econômico) e também, muito freqüentemente, de capital econômico (BOURDIEU, 2007c, p.68).

Dos 16 egressos bolsistas participantes da pesquisa 15 (93,75%) assinalaram que frequentavam clubes e associações em sua vida adulta. Vários clubes sociais foram citados, nas diferentes cidades onde os egressos bolsistas passaram a residir após a conclusão do curso superior. Na cidade de Florianópolis, os mais citados foram Lira Tênis Clube, Clube Doze de Agosto e Lagoa Iate Clube. Também foram citadas organizações civis (Lyons Clube), sociedades científicas ligadas à pesquisa (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e Sociedade Brasileira de Genética) e associações profissionais (AABB, Associação dos funcionários BNDES).

Os egressos bolsistas que cursaram o secundário no Colégio Catarinense tiveram nesse feito o diferencial que separou as suas trajetórias sociais das trajetórias traçadas por seus pais e avós. Não apenas conseguiram o diploma e os conteúdos necessários para o ingresso nos cursos superiores, mas alguns obtiveram escolarizações mais longas como pós-graduações e profissões mais técnicas e especializadas. Em termos de trajetórias trans-geracionais houve um salto relevante entre a escolarização dos avós e pais (que possuíam como trajetória escolar mais longa o diploma do curso primário) e dos egressos bolsistas que concluíram o ensino secundário e superior. Essa modificação no percurso escolar, comparada aos percursos escolares familiares, permitiu mudanças significativas nas carreiras profissionais, em relação às desenvolvidas por seus pais e avós, saindo das profissões voltadas ao comércio, às

atividades agrícolas ou às ocupações operárias e tornando-se profissionais liberais, professores universitários, etc.

Os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários aos egressos do Colégio Catarinense formados no ensino secundário entre os anos de 1951 e 1960 e que aceitaram participar desta pesquisa demonstram diferenças entre as condições sócio-culturais de suas famílias de origem. Enquanto boa parte dos egressos pagantes já possuía avôs e/ou pais formados no ensino superior, todos os egressos bolsistas foram os primeiros a concluir este nível de ensino. Para estes últimos cursar o ensino secundário no Colégio Catarinense, ainda que parcialmente, abriu as portas para a universidade, bem como para ingressarem em carreiras de sucesso, onde conseguiram acumular capital cultural, social e simbólico e desempenharem profissões de prestígio junto à sociedade.

4 HERDEIROS DA ESCOLA: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE TRÂNSFUGAS

[O pai] sente-se inclinado à ambivalência em relação ao êxito do filho, assim como em relação a ele próprio (...). Ele diz: seja como eu, faça como eu, e, ao mesmo tempo: seja diferente, desapareça. Toda a sua existência encerra uma dupla injunção: tenha êxito, mude de situação, torne-se um burguês, e, por outro lado, permaneça simples, sem orgulho, próximo do povo (de mim) (BOURDIEU, 2007b, p. 234).

Educandário privado, num período em que o ensino secundário era reservado a poucos, o Colégio Catarinense recebia como alunos os filhos da elite e das camadas médias catarinenses. As famílias que possuíam rendimentos investiam na educação de seus filhos varões ao matriculá-los num curso que dava acesso ao ensino superior, além de poder transmitir os conhecimentos e condutas necessários para o ingresso em profissões prestigiosas.

Contudo, nos anos de 1951 a 1960, alguns alunos advindos de famílias com poucos recursos financeiros tiveram a oportunidade de estudar na Instituição e concluir o ensino secundário por meio de bolsas de estudo. Em meados da década de 1950, o Decreto No. 37.494, de 14 de junho de 1955, (BRASIL, 1955) consolidou esse incentivo governamental aos alunos das classes médias e populares que desejavam cursar o ensino secundário. Essa regulamentação da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio estipulava que parte dos recursos destinados a esse ramo de ensino fosse utilizado em “bolsas de estudo de adolescentes mais capazes, dentre os necessitados” (BRASIL, 1955), modificando os rumos das trajetórias desses egressos.

Ao concluírem o ensino secundário e um curso superior inserindo-se em profissões especializadas, os egressos bolsistas divergiram de seus ascendentes, ocupando outras posições sociais. A partir da escolarização e com seus conteúdos e sociabilidades, construíram seus capitais econômicos, culturais e sociais, lançando suas famílias num outro patamar simbólico. Para Bourdieu (2007b, p.235), esses são os *trânsfugas*: aqueles que conseguem, com muito esforço e disciplina, romper com o seu destino de classe e modificar os rumos escolares e profissionais em relação aos demais membros de suas famílias.

Bourdieu acrescenta que tal rompimento não ocorre facilmente, pois a desigualdade social opera-se não somente pela má distribuição do capital econômico; para ele há desigual distribuição dos bens culturais, o que opera uma desigualdade nos desempenhos escolares. Lahire (2004, p. 19) considera que uma criança não consegue obter sucesso em seu percurso

escolar quando se encontra sozinha enfrentando as exigências escolares. Por inúmeras razões, na socialização empreendida no meio familiar, a criança não consegue constituir as disposições necessárias para posteriormente responder às questões propostas pela escola. Quando retorna ao meio familiar com dúvidas e dificuldades, igualmente não encontra nos membros familiares o apoio necessário, ou seja,

Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 2004, p. 19).

Muitas vezes os pais e demais familiares não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e da mesma forma não tiveram muito contato com a cultura legítima, que é frequentemente solicitada pela escola. Assim, não constituíram um patrimônio cultural que possa ser transmitido aos filhos e auxiliá-los em seus percursos escolares. Ocorre que em algumas famílias tal situação não é determinante do fracasso escolar dos descendentes. Há ocasiões em que, mesmo com baixa escolarização, os pais investem no futuro escolar de seus filhos, tendo em vista uma ascensão social cuja base é a escolaridade dos mesmos.

Assim, compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. (...) as crianças das classes médias devem à sua família não só o encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU, 2007a, p.48)

Em sua pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (2004, p. 334) observou que a ideia de que os pais provenientes dessa classe social são omissos é um mito. Para eles a escola é uma instituição deveras importante para o futuro de seus filhos. Para chegar a tal conclusão, Lahire (2004, p.20) investigou 26 famílias destacando suas configurações sociológicas: as formas da cultura escrita utilizadas, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Esses cinco temas foram pesquisados tentando

verificar os possíveis elos entre a atmosfera familiar e a escolar, que em ambos os casos ultrapassa a relação com o saber.

Além disso, para as crianças das classes populares o bom desempenho escolar desde os primeiros anos é decisivo. Mesmo que o percurso escola encontre-se perpassado de dificuldades, o aluno deve ser bem sucedido já no ensino primário, para que a escolarização se alongue até o ensino secundário ou mesmo universitário. Há um paradoxo sintetizado por Bourdieu ao afirmar:

Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (BOURDIEU, 2007a, p.50)

Para tentar compreender como concretamente opera esse paradoxo das trajetórias sociais dos egressos bolsistas concludentes do ensino secundário no Colégio Catarinense entre os anos de 1951 e 1960, foram realizadas entrevistas (Roteiro de entrevista semi-estruturada – Anexo 2) com três ex-alunos. Esses egressos, embora oriundos de famílias com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, tiveram uma carreira profissional de êxito, superando a posição de classe de seus familiares.

Os três participantes desta etapa da pesquisa eram oriundos de famílias socialmente desfavorecidas e escolhidos com a observação dos dados obtidos nos questionários devolvidos. A escolha recaiu primeiramente sobre aqueles que assinalaram a opção “pobre”, no questionário aplicado nesta pesquisa para designar a realidade socioeconômica familiar na década de 1950 (Questão 3, Parte II, p. 3), e desempenharam profissões de destaque em suas cidades. Foram então selecionados dois bolsistas. O terceiro foi selecionado por sua trajetória de sucesso profissional e sua origem familiar ligada à agricultura numa pequena cidade do interior do Estado de Santa Catarina. Buscando trajetórias de destaque social construídas sobre origens sociais humildes, foi feita a seleção para esse momento da pesquisa.

As entrevistas permitiram um maior detalhamento acerca da origem sócio-familiar, dos percursos escolares e das carreiras profissionais dos egressos escolhidos. Buscou-se também perceber quais os mediadores presentes na origem social possibilitando a esses ex-

alunos longas escolarizações e rumos profissionais diferentes dos habituais em seus meios sociais. A correlação entre mediadores sociais e trajetória social visou perceber se houve ou não a constituição de um *habitus* clivado nesses alunos, em função de sua origem social desfavorecida e a passagem por um educandário de elite. Fato é que o diploma conseguido no ensino secundário propiciou um campo de possibilidades diferente daquele vislumbrado por seus antepassados e seus pares.

Para atingir os objetivos propostos, não foi realizada uma biografia dos ex-alunos por meio das entrevistas. Para Bourdieu (2006, p. 183 – 184), essa forma de pesquisa social pode incorrer em equívocos ao considerar que uma personalidade ou a história de vida de uma pessoa possa ser abarcada como uma identidade imutável presente desde o nascimento. Sobre este aspecto, o autor acrescenta:

A análise crítica dos processos sociais mal analisados e mal dominados que atuam, sem o conhecimento do pesquisador e com sua cumplicidade, na construção dessa espécie de artefato socialmente irrepreensível que é a “história de vida” e, em particular, no privilégio concedido à sucessão longitudinal dos acontecimentos constitutivos da vida considerada como história em relação ao espaço social no qual eles se realizam não é em si mesma um fim. Ela conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 2006, p. 189-190)

No aprofundamento do estudo das trajetórias sociais dos egressos bolsistas para faz-se necessário compreender a rede social na qual os egressos constituíram seus caminhos (muitas vezes não lineares). Por isso, ganharão relevo os mediadores sociais e os processos de socialização empreendidos nos diferentes grupos pelos quais os egressos bolsistas transitaram ao longo de sua trajetória social. Assim como o objeto deste estudo, ou seja, a trajetória social dos egressos possui duas dimensões (individual e social), o relato da pesquisa também possui duas facetas: a pesquisadora e o pesquisado.

Dessa forma, serão apresentados os três perfis sociológicos, por ordem alfabética dos nomes dos entrevistados, sendo que o primeiro concluiu o ensino secundário no Colégio Catarinense em 1955, o segundo em 1951 e o terceiro em 1958. Os dados da trajetória social foram obtidos nos questionários, nas entrevistas, autobiografias, notícias nos meios de comunicação referentes aos entrevistados e são entrelaçados com a teoria sociológica.

4.1 PERFIL DE ARARY CARDOSO BITTENCOURT – UM MÉDICO PEDIATRA ESCRITOR

Arary Cardozo Bittencourt é um ilustre cidadão Tubaronense que cometeu a heresia de não dar continuidade à forte tradição de sua família de ferroviários, ao tornar-se um médico pediatra (BITTENCOURT, 2008, p.10).¹¹

Arary nasceu e viveu a sua infância e adolescência em Tubarão, cidade do sul de Santa Catarina, mais especificamente no bairro de Oficinas. Um bairro operário, onde a grande maioria dos moradores era de funcionários das oficinas responsáveis pela manutenção da Ferrovia Tereza Cristina. Inicialmente, as oficinas responsáveis pela manutenção dos trens que percorriam a ferrovia ficavam situadas na cidade de Imbituba. No início do século XX, essas oficinas foram deslocadas para o município de Tubarão, por razões políticas e econômicas (BITTENCOURT, 2008, p. 177). A localidade na qual essas dependências da ferrovia foram instaladas deu origem ao bairro de Oficinas, que diferia do centro, mais elitizado e ocupado por pessoas de posições mais prestigiosas pertencentes à sociedade tubaronense, bem como divergia dos setores rurais do município. Arary descreve essa singularidade dos moradores do bairro de Oficinas:

Os operários, moradores do bairro de Oficinas tinham características de homens simples, nem sempre alfabetizados, um tanto politizados, apresentando-se como tipo intermediário entre os citadinos e os rurais. Na contrapartida, a gente simples dos bairros, operários ou colonos, tratavam com muito respeito os bem vestidos moradores da cidade, como era conhecido o Centro, onde os bem apresentáveis eram tidos como doutores. (BITTENCOURT, 2008, p. 115-116)

¹¹ Trecho da apresentação do livro “O menino de Oficinas – Recontando o sul catarinense e em especial Tubarão”, escrita por Dr. José Warmuth Teixeira.

Foi nesse bairro que Arary morou até vir para Florianópolis cursar o colegial. Seu pai era marceneiro e trabalhava para a empresa que administrava a estrada de ferro. Sua mãe era dona de casa, e com o falecimento do marido aos 33 anos e tendo Arary 10 anos, passou a trabalhar também como costureira para os moradores do bairro. Talvez pelo fato do pai ter contraído tuberculose muito jovem, a família de Arary não foi muito numerosa, eram apenas os pais, o egresso do Colégio Catarinense e uma irmã. (BITTENCOURT, 2011, p.1). As famílias dos tios de Arary, irmãos do pai e da mãe, costumavam ser numerosas, geralmente tinham mais de dez filhos e, com recursos parcos, escolhiam um deles para fazer um investimento maior e propiciando uma escolarização mais longa. Em seu núcleo familiar, Arary foi o escolhido, fato que ele atribui ao gênero, pois sua irmã, por ser mulher, não teve o mesmo investimento educacional (BITTENCOURT, 2011, p. 20). Bourdieu (2003, p. 613) constata que, em famílias com poucos capitais acumulados, geralmente há um investimento desigual na educação da prole.

Quando tinha oito anos, foi inaugurado o Grupo Escolar Mauá e Arary foi aluno da primeira turma. Atrasou um ano a sua entrada no primário para poder estudar no Grupo Escolar recém fundado. A instalação dessa Instituição de ensino trouxe modificações culturais, sociais e econômicas para a localidade; segundo Bittencourt (2011, p. 2) houve um “acultramento”, pois passaram a contar com uma escola organizada onde antes havia apenas escolas primárias improvisadas nas casas de alguns moradores.

Uma das atividades mais desempenhadas por Arary no ensino primário era a leitura. O Grupo Escolar possuía uma pequena biblioteca, onde ele constantemente praticava a leitura. Os professores da escola primária estimulavam a leitura, bem como a escrita; havia um jornalzinho que ficava afixado no mural, e os alunos eram convidados a escrever (BITTENCOURT, 2010, p.21). Estudava com afinco e conseguia boas notas. As dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades escolares precisavam ser sanadas com outras pessoas fora de seu círculo familiar, pois seus pais não cursaram o primário completamente e não conseguiam ajudá-lo. Geralmente, o menino Arary recorria ao morador do Bairro Oficinas “Seu Monteiro”, um técnico de alto gabarito, funcionário da ferrovia e natural do Rio de Janeiro. (BITTENCOURT, 2011, p. 21).

“Seu Monteiro” sabia o idioma Inglês, necessário para poder desempenhar suas atividades junto às máquinas de origem inglesa, e possuía uma biblioteca em sua residência.

Como havia pouco o que fazer nos momentos de lazer, esse senhor não se furtava a responder as dúvidas dos estudantes, auxiliando-os nos trabalhos escolares. Além disso, quando tinham tempo livre, “Seu Monteiro” e outros moradores do bairro reuniam-se num banco que ficava à sombra de uma paineira e ficavam discutindo as notícias que liam nos jornais e revistas. Segundo Arary era um “banco eclético” (BITTENCOURT, 2011, p. 22), pois reunia diferentes pessoas, com graus de instrução diversos e que discutiam vários assuntos. O pai de Arary costumava participar das reuniões e levava seu filho junto com ele, e nessas ocasiões o egresso tinha oportunidade de ler os jornais provindos dos grandes centros, além de ouvir as conversas sobre política, notícias internacionais, etc. (BITTENCOURT, 2011, p. 22). Outra fonte de assuntos nesses encontros era o rádio, que trazia conteúdo diário para as conversas e que poucas famílias do bairro de Oficinas possuíam e uma delas era a de Arary (BITTENCOURT, 2011, p 22).

Ao término do ensino primário, Arary continuou no Grupo Escolar, frequentando o Curso Complementar, pois era uma maneira de estudar um pouco mais e se preparar melhor para futuras escolarizações (BITTENCOURT, 2011, p.2). Como Arary não vislumbrava a possibilidade de vir a ser professor primário (percurso escolar mais escolhido pelas meninas), seus familiares e ele próprio queriam matriculá-lo no ginásio. Na época, já havia o Ginásio Sagrado Coração de Jesus, localizado em Tubarão, que oferecia o nível de ensino almejado. Porém, as dificuldades de ingressar nessa Instituição eram duas: passar no exame de admissão e condições financeiras para arcar com os custos de um ginásio particular (BITTENCOURT, 2011, p.2).

Os obstáculos financeiros foram vencidos com a união de esforços entre a família e o pároco do bairro de Oficinas, que conhecia os padres do Ginásio Sagrado Coração de Jesus. Assim, conseguiram uma bolsa de estudos para matricular Arary no curso ginásial, dependendo da aprovação no exame de admissão. Com o aprendizado dos quatro anos do ensino primário e mais dois anos do Curso Complementar, atingiu a nota necessária, sendo aprovado no teste. As dificuldades iniciais foram transpostas, mas durante o período em que cursou o ginásio outras vieram. O transporte entre a casa e a escola era uma delas, pois o Ginásio Sagrado Coração de Jesus localizava-se na outra margem do rio Tubarão. Para atravessá-lo, Arary ia de canoa com um colega, dado o fato de não haver meios de a família custear outro meio de locomoção (BITTENCOURT, 2011, p.3).

No ginásio havia distinções entre aqueles de origem social mais simples e os mais aquinhoados. Geralmente, os primeiros residiam no bairro de Oficinas e os segundos no centro. Aqueles que não dispunham de meios financeiros e sociais eram “deixados um pouco de lado” pelos colegas (BITTENCOURT, 2011, p.18). A forma de suplantar tais diferenças era se destacar lendo e adquirindo cultural geral. A origem social desfavorecida servia como impulsionadora da aquisição de todo capital cultural disponível na instituição. Os alunos mais desfavorecidos eram os que mais usavam a biblioteca e os demais materiais didático-pedagógicos colocados à disposição pela escola.

Em meio a essas circunstâncias críticas, Arary foi estudando e conhecendo outras possibilidades profissionais diferente das que tinha, juntamente com seus vizinhos, antes de entrar no curso ginásial. No contato com os colegas e professores do Ginásio Sagrado Coração de Jesus, foi sendo ampliado o seu capital informacional¹² sobre o percurso necessário para escolarizações mais longas que o curso primário. Outras profissões foram sendo apresentadas, para além daquelas que a Estrada de Ferro disponibilizava aos moradores de Oficinas. Sobre o futuro profissional almejado pelos meninos do bairro Oficinas e as mudanças que a escola lhe trouxe, o entrevistado descreve:

Foram quatro anos de certas dificuldades, mas foram bem vencidas. Durante o curso fiquei sabendo que tinha mais cursos pela frente. Até então, o sonho de cada guri das Oficinas, que não pensavam em escola, que era uma coisa obrigada a ir, forçados pelos pais, que nem todos cumpriam, mas deslumbravam para o futuro ser empregado da Estrada de Ferro, que era o grande empregador da época. Pagando bem ou mal, mas era um empregador. Era uma empresa que tinha uma faixa de mil empregados em toda a extensão da linha, centrada ali em Oficinas. Essa situação gerava, então, na cabeça dos que pensavam um pouquinho mais ser o quê? Maquinista, o ídolo local. Era aquele homem vestido, com a roupa de serviço, um terno cáqui, assim, sabe cor cáqui, uma cor meio estranha. [...] Sabe qual é a cor, não é? Era um traje composto de calça e tipo de paletó mais o boné, este todo bordado com o *logo* da empresa, era chique. Só não tinha gravata porque era um serviço sujo e pesado, mas ele se comportava muito bem, principalmente os maquinistas dos trens de passageiros, quando tinham que se apresentar melhor. Era o que eu queria ser, a não ser, talvez até carpinteiro, mas meu pai achava melhor ser pelo menos maquinista. Foi a escola que abriu novos caminhos, que existiam outras profissões, que tu podias ser algo mais do que só operário. (BITTENCOURT, 2011, p 3-4).

¹² Bourdieu (2007a, p. 45) ao elencar os diversos fatores que influenciam os percursos escolares salienta que as informações sobre o universo educacional são importantes e interferem na trajetória social de uma criança ou de um adolescente. O capital informacional seria este conjunto de informações que possibilita que as famílias façam certas escolhas visando uma possível escolarização futura para seus filhos.

Observa-se também que as aspirações do pai de Arary para o futuro profissional do filho, mesmo que não abarcassem as possibilidades trazidas posteriormente pela escola, era que superasse a sua posição no meio social. Desejar que o filho fosse no mínimo maquinista era pensar que ele, mesmo permanecendo no meio operário, ocupasse o lugar de mais destaque. Lahire (2004, p. 334) destaca que os pais, ao pensar o futuro profissional de seus filhos, tendem a almejar “para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles”.

Após a conclusão do curso ginásial e para seguir algum dos outros caminhos mostrados pela escola, seria necessário que Arary concluísse o ensino secundário fora da cidade de Tubarão. Dallabrida (2011, p. 156) observa que na década de 1950 “o ensino secundário era um artefato eminentemente urbano” em Santa Catarina. Os poucos colégios estavam situados nas grandes cidades, enquanto que nas cidades do interior havia apenas ginásios. Diante disso, novamente a família de Arary mobilizou-se para viabilizar mais essa etapa de estudos, e mais uma vez contaram com o apoio dos padres, aqueles que lecionavam no Ginásio Sagrado Coração de Jesus. Agora a situação era ainda mais complicada, pois além de conseguir a bolsa para as mensalidades escolares, era preciso arrumar uma forma de manter o egresso na cidade onde estudaria. As preocupações se faziam presentes ao final no quarto ano ginásial, sendo preciso novamente acionar a rede de relações familiares e estudar conjuntamente as possibilidades.

Arary e seus familiares descartaram Porto Alegre por ser muito longe de Tubarão e Curitiba era uma possibilidade, ainda que muito remota, mas contavam com o apoio de uma tia que residia na capital paranaense. Pela proximidade e possibilidade concreta de conseguir uma bolsa, foi escolhido o Colégio Catarinense. Arary obteve informações sobre esses colégios em conversas com os colegas e professores do ginásio, que lhe indicaram as possibilidades de continuar o ensino secundário.

Ao mesmo tempo em que se abriam possibilidades, mais dificuldades eram apresentadas. Havia dois contextos sociais: por um lado, as dificuldades financeiras, culturais e familiares, e por outro os contatos sociais existentes, o desejo da família, e o bom desempenho no primário e ginásial que o impeliavam a seguir adiante. Quando a ida para o Colégio Catarinense estava quase concretizada, houve a dificuldade em montar o enxoval solicitado pelo Colégio. A lista de itens necessários, tais como: terno de gala e gravata, roupas

e calçados para uso diário e esportes, deixou a mãe de Arary apreensiva, pois constatava que “Não era para filhos de operários, e sim para ricos, o que o colégio exige”(BITTENCOURT, 2012, p.380). Sobre esse aspecto Bourdieu (2007a, p.46) acrescenta que

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos de um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição.

O fato de ter sempre as possibilidades mescladas com as impossibilidades marcou todo o período de permanência no internato do Colégio Catarinense. Arary adaptou-se à rotina de estudos e de horários, não sem dificuldades, pois estava saindo de casa pela primeira vez, e o confinamento era muitas vezes penoso (BITTENCOURT, 2012, p. 396). Aproveitava os poucos momentos livres para ler e ouvir música clássica na vitrola dos padres, algo que apenas os que tinham boas notas¹³ e bons comportamentos poderiam fazer(BITTENCOURT, 2012, p. 401). Com o passar do tempo, o cotidiano tornou-se mais aprazível, foi se acostumando ao internamento e fazendo mais amizades, sem, contudo, estar totalmente tranquilo, pois

Uma preocupação nunca o abandonou e o perseguiu, principalmente, no primeiro ano de internato. Não compartilhou com ninguém e sozinho amargou sua inquietação. Apesar de ser considerada a bolsa de estudos uma distribuição oficial, entendia que estava vivendo momentos de favores, sujeito às variações políticas. O processo de obtenção de sua bolsa aconteceu de maneira tumultuada e foi decidida de afogadilho, não deixando claro quem realmente foi o maior incentivador. A preocupação era formada em cima da dificuldade de localizar alguém que o pudesse ajudar em caso de necessidade. A imagem, sempre presente, era do ex-professor Padre Érico em quem realmente acreditava, mas residia muito longe. Nas orações da noite e de manhã, na capela, pedia para que não fosse pego de surpresa, por determinação governamental, excluindo-o do quadro de bolsistas. Das inquietações relacionadas a sua manutenção, de certeza mesmo, a impossibilidade dos familiares assumirem as despesas. (BITTENCOURT, 2012, p. 394)

Outra contradição vivida no período em que estudou no Colégio Catarinense era a constatação de que os alunos oriundos das classes populares e médias altas e da elite possuíam diferentes *habitus*, que se expressavam nas roupas, nos comportamentos, no modo de agir, de

¹³ Nos dois primeiros anos do curso científico Arary obteve o terceiro lugar geral (RELATÓRIO..., 1953, p. 20) (RELATÓRIO..., 1954, p.46) e no terceiro ano o quarto lugar (RELATÓRIO..., 1955, p.65) merecendo destaque na listagem de notas publicada anualmente nos relatórios

falar e etc. Embora os padres jesuítas não fizessem diferenciações de tratamento entre os alunos bolsistas e os alunos pagantes (BITTENCOURT, 2012, p. 397), havia distinções que se colocavam entre eles, principalmente entre o grupo formado pelos internos e dos externos. Em seu livro de memórias, Arary reflete:

Eram percebidas diferenças culturais, regionais e sociais entre colegas de internato e externato. Considerava-se o colegial de Oficinas, ao lado de poucos, muito simples perante todos. O jeitão de interiorano pobre era exteriorizado pela maneira de vestir e calçar. Já não suportava suas singelas calças de brim, amarradas, e as surradas alpargatas desbotadas e deformadas. Confortava-lhe a certeza, que se igualava e até suplantava alguns dos considerados ótimos estudantes, bem apresentáveis e de palavras fáceis. Ao medir conhecimentos gerais, poucos o alcançavam, por falta de leitura. Agradecia a oportunidade de ter podido frequentar as bibliotecas do Mauá e do Coração de Jesus. Entendia perder o confronto, que nunca acontecia, quando fossem julgados hábitos sociais, etiquetas, bem vestir, saber apresentar-se e manter bom nível de conversa. Eram frutos de vivência bem aprimorada, que lhes faltou. (BITTENCOURT, 2012, p. 404).

Embora tenha vivido uma série de privações nos anos de internato, Arary também teve a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, concluir um curso que abria as portas para a universidade e aumentar sua rede de relações com a convivência entre os colegas do internato e do externato. Além de findar mais uma etapa da escolarização, agregou ao seu *habitus* classe popular disposições reservadas aos membros da elite; ao mesmo tempo em que era confrontado em sua situação de filho e neto de operários, aprendia e abria seu campo de possibilidades.

[Arary e seus colegas] Aprenderam com os colegas de elite, detalhes de comportamento social, etiqueta, sobre atividades liberais de seus pais, criando expectativas futuras que não conheciam com mais pormenores. A vida reclusa, ao imaginar liberdade após três anos, até foi fácil de cumprir. Trouxe ensinamentos nos mais diversos campos. A religiosidade levada ao extremo pelos dirigentes, que não aceitavam descumprimento, com certeza, levou a colher bons frutos como respeito pelas pessoas, humanização, reforço da crença que a natureza em sua ampla acepção é muito mais complexa à medida que nela se rebusca. Com certeza, o internato não formou religiosos de escol, mas determinou religiosidade exemplar. (BITTENCOURT, 2012, p. 408).

Nos últimos meses do curso secundário, a dúvida sobre qual caminho seguir passou a colocar-se de forma mais contundente. Tentou ingressar no Banco do Brasil por meio de concurso, mas não foi aprovado (BITTENCOURT, 2012, p.402). Como mantinha correspondência com uma tia residente em Curitiba e trabalhava como enfermeira num hospital para tuberculosos, Arary começou a estudar a possibilidade de cursar Medicina na Universidade Federal do Paraná (BITTENCOURT, 2012, p.407). O fato de gostar mais das

disciplinas científicas e ter acompanhado as solenes visitas dos médicos ao seu pai, somou-se às informações profissionais repassadas pela Tia Ema, e Arary decidiu ir morar na capital paranaense e prestar vestibular.

Conseguiu, com o auxílio de sua tia, um emprego no hospital, onde trabalhava auxiliando na faxina do hospital. Logo foi evoluindo por ter um diploma de ensino secundário e, por possuir algum conhecimento de anatomia, passou também a auxiliar cirurgias. Não conseguiu ser aprovado no primeiro vestibular, pois na prova oral discutiu com o professor e com isso não teve uma boa avaliação. Continuou trabalhando no hospital e, através do diretor desse estabelecimento, conseguiu uma bolsa de estudos num cursinho pré-vestibular, sendo aprovado para o curso de Medicina na segunda avaliação. Durante todo o período em que cursou Medicina teve o apoio do diretor do hospital, que permitia que Arary cumprisse os horários de forma flexível e conciliando com o horário das aulas (BITTENCOURT, 2011, p.7). Dormia nos fundos de um pequeno teatro, numa moradia improvisada, porém, essa situação mudou com a abertura da casa do estudante, onde Arary passou a residir.

Na década de 1960, no Brasil, ainda não havia os cursos de residência, então a preparação das especialidades médicas ocorria na graduação e frequentando cursos e congressos depois de formado. Arary queria voltar para Tubarão, pois se sentia em dívida com o povo daquela localidade. Pensou que naquela época faltavam pediatras e intensificou os estudos nessa área durante o curso de Medicina (BITTENCOURT, 2011, p. 7). Pesou também o fato da mãe e da irmã morarem na mesma cidade.

Não conseguiu retornar diretamente a Tubarão, pois havia certa reserva de mercado dos médicos pediatras já estabelecidos na região, tendo então atuado como clínico geral em Jaguaruna e na localidade de Capivari de Baixo, onde cuidava da saúde dos empregados da Companhia Siderúrgica Nacional e de seus familiares. Após seis anos residindo em Capivari, conseguiu finalmente retornar a Tubarão, onde trabalhou no Hospital Nossa Senhora da Conceição, organizando o Serviço de Pediatria, antes inexistente, tendo contribuído para a melhora da saúde da criança tubaronense, muito precária na década de 1960 (BITTENCOURT, 2011, p. 7). A criação do INAMPS, vigente em todo o território nacional, permitiu que os trabalhadores com carteira assinada e seus familiares fossem internados e tratados nos hospitais da rede pública. Essa organização na área da saúde corroborou para que todo o serviço pudesse ser mais organizado e efetivo (BITTENCOURT, 2011, p. 10).

Na cidade de Tubarão, Arary também atendeu às crianças e suas famílias em consultório particular. Junto com alguns outros colegas de profissão, constituiu uma Clínica de Pediatria que serviu de experiência para a abertura de uma clínica maior, a Pró Vida, referência no ramo da saúde no sul do Brasil (BITTENCOURT, 2011, p.13). Nessa clínica, que atende a diversas especialidades, inclusive pequenas cirurgias, Arary foi diretor durante anos e ainda hoje trabalha como médico pediatra.

Essa experiência como pediatra em consultório e no hospital não foi construída isoladamente. Em sua turma de formados em Medicina, cerca de dez colegas decidiram-se pela Pediatria e vieram trabalhar em Santa Catarina, e o grupo durante décadas se encontrou em jornadas, cursos e congressos, visando à troca de experiências e o aprofundamento teórico e das condutas médicas. Organizavam-se e se encontravam em diversas cidades catarinenses, inclusive trazendo professores de São Paulo para que, nesses encontros, pudessem continuar a sua formação (BITTENCOURT, 2011, p. 29).

Depois de ter deixado de trabalhar nas madrugadas, como plantonista no hospital e também deixar a direção da Clínica Pró Vida, Arary entrou num outro projeto. Utilizando vários recortes de jornais, revistas, escritos que guardou durante décadas, o egresso passou a escrever um livro sobre a história de Tubarão e a sua própria história, como um “menino de Oficinas” que chegou a concluir um curso superior de renome, sendo o primeiro do seu bairro a ter tal diploma. Essa atividade, além de preencher o tempo agora ocioso, também tinha como objetivo organizar e divulgar a história tubaronense, do bairro de Oficinas e dos moradores da localidade. Como não há muitas publicações com essa abordagem, os escritos de Arary vieram a colaborar com a memória social da cidade. Utilizando uma linguagem acessível, o autor buscou tornar acessível a todos o conhecimento sobre uma parte da história do sul de Santa Catarina. O livro está dividido em dois volumes: o primeiro conta a história de Tubarão, desde o Tratado de Tordesilhas; e o segundo é mais voltado para a vivência no bairro de Oficinas, em meados do século XX (BITTENCOURT, 2011, p. 14).

Órfão de pai, desde os dez anos de idade, Arary pôde contar com o apoio da família extensa, além do incentivo da mãe e da irmã, para constituir uma trajetória de sucesso na escola e na profissão. Estudou em Florianópolis e em Curitiba, mas retornou à cidade de origem, para desempenhar sua profissão de médico, trabalhando para a melhoria da saúde das crianças naturais de Tubarão.

4.2. CELESTINO SACHET – UM HUMANISTA APAIXONADO PELAS PALAVRAS

Minha convivência rural, convivência da roça, não se desfez. Continuei, continuo hoje ainda, com a visão ingênua do colono. Minha mulher sempre diz que todo mundo me engana, etc... Não me considero um urbano, embora me sinta extremamente bem e não poderia me imaginar hoje em Nova Veneza, sei lá, vendendo carne, plantando milho, etc. Mas no meu íntimo eu continuo um colono, fiel. (SACHET, 2011, p.2)

A entrevista realizada para esta pesquisa ocorreu na residência do entrevistado, o Professor Celestino Sachet, um amplo apartamento cuidadosamente decorado, situado numa área nobre de Florianópolis. Nas paredes, muitas obras de artes, e sobre os móveis objetos que deixam transparecer as passagens desse egresso do Colégio Catarinense por diversas cidades de diferentes países. Primogênito de uma família numerosa (dez irmãos) e natural de Nova Veneza, uma pequena cidade de colonização italiana, situada no sul do Estado de Santa Catarina, Sachet relata uma trajetória social que se mantém dinâmica, pois aos 82 anos continua realizando muitos projetos profissionais relacionados à atividade literária.

Essa ligação com a linguagem escrita começou quando criança, pois Sachet, desde a mais tenra idade, tinha uma grande paixão pelos estudos e muita curiosidade pela leitura. Seus pais consideravam que Sachet, por ter a “testa grossa” – cabeça grande –(SACHET, 2011, p.1) era muito inteligente. Além dos incentivos familiares, a paixão e curiosidade pelo conhecimento também era advinda da leitura diária dos jornais *Diário do Rio de Janeiro* e o *Corriere della Sera*, periódicos que tinha contato na casa de seu avô materno com quem residiu até os 10, 12 anos de idade (SACHET, 2011, p. 3). Tendo contato com esses jornais, além de adquirir e treinar a leitura em duas línguas diferentes (português e italiano), Sachet tinha acesso a notícias nacionais e internacionais e aos “temas de Filosofia, cultura, História e Geografia da Europa e do mundo” (SACHET, 2011, p.3), permitindo que o menino Celestino pudesse vislumbrar outras realidades que não aquela da pequena cidade de Nova Veneza. Lahire (2004, p. 20) destaca que “a escola é um universo de cultura escrita” e quando acontece da criança ver seus pais lendo ou escrevendo, essas ações vão sendo “naturalizadas”, e suas identidades sociais poderão constituir-se no interior dessa atmosfera, onde ser adulto é ler e escrever.

Sachet recorda desse período de infância com muito carinho, ao lembrar que, na casa onde era filho-neto, a segunda esposa de seu avô e o próprio avô lhe tratavam com afeto, proporcionando situações de segurança e acolhimento (SACHET, 2011, p.1). Para Lahire, não apenas os conteúdos culturais são transmitidos às crianças nas relações familiares, mas a criança também recebe dos pais e demais cuidadores o contato com diferentes sentimentos diante das inúmeras situações vividas, constituindo o que poderíamos nomear de capital emocional. Segundo esse autor,

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (...) e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão dos sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 2004, p. 172-173).

Sachet considera que o projeto de escolarização não era somente seu, mas também dos parentes. A família era pequena proprietária de terra, e todos trabalhavam na agricultura (avós, pais e filhos), mas seus pais (que haviam cursado apenas o primário) desejavam que os filhos não seguissem o mesmo destino deles: a pouca escolarização e ter como profissão o cultivo da terra. O pai, principalmente, tinha até como certo desafio, proporcionar que os filhos estudassem e que tivessem escolarizações mais longas quanto possível. (SACHET, 2011, p.5). Este projeto concretizou-se, pois oito dos dez filhos tiveram um diploma de curso superior.

Assim, como primeiro passo para a escolarização desejada, o menino Sachet foi fazer o curso primário na Escola Reunida¹⁴ de Nova Veneza (SACHET, 2009, p.4). Já no primário destacou-se como bom aluno, tendo sempre boas notas. Muitas vezes era requisitado a representar a escola, fazendo discursos em festas patrióticas na praça da cidade (SACHET, 2011, p. 7). Refletindo sobre esta atitude frente à escola, Pierre Bourdieu afirma:

Em outros termos a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por

¹⁴ Segundo Souza (2008, p. 47), as Escolas Reunidas eram uma modalidade de escola primária e que contribuíram para o processo de escolarização da infância na primeira metade do século XX. Consistiam em agrupamentos de escolas isoladas num mesmo edifício e eram “concebidas como um estabelecimento de baixo custo e mais uma alternativa para a disseminação da educação popular” (SOUZA, 2008, p. 47).

intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 2007a, p. 49)

A ordem moral doméstica também contribuía para o bom desempenho na escola. Sachet, em casa, era ensinado a cumprir suas responsabilidades, ou seja, a organização familiar concorria “para firmar o cumprimento do dever” (SACHET, 2010, p. 15) e Sachet, como filho mais velho, tinha que dar o exemplo, como era de costume nas famílias de origem italiana, uma outra característica que aproximaria a atmosfera familiar da escolar. Para Lahire (2004, p. 25), “uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao ‘bom comportamento’ e ao respeito à autoridade”. Dessa forma, mesmo não conseguindo auxiliar os filhos culturalmente, os pais os ajudavam moralmente, e o capital moral também é algo valorizado na escola.

Como não estava satisfeito com os rumos que a escolarização de Celestino Sachet tinha tomado, o pai foi buscar um curso que possibilitasse e preparasse para o ingresso no ensino superior, matriculando-o no Colégio Catarinense, pois “na época era o colégio mais importante, mais significativo, mais cobiçado de Santa Catarina” (SACHET, 2011, p.2). A família Sachet observava que os filhos das classes mais abastadas de Nova Veneza rumavam para Florianópolis, a fim de estudar no Colégio, aumentando não apenas o capital cultural desses jovens, mas também o prestígio das famílias que tinham um filho estudando nesse educandário.

(...) havia gente lá de Nova Veneza, os filhos dos ricos, os filhos dos comerciantes, os Bortoluzzi, os Lazzarin, os Crippa, que estudavam aqui no Catarinense. Eles vinham nas férias, a gente convivia com eles. Ainda me lembro do uniforme, um brim cáqui com uma lista marrom- azul. Isso era de certa forma um status, tanto para o aluno quanto para a família que tivesse um filho estudando no Colégio Catarinense. Era até uma questão, eu diria de desafio familiar, ter um filho no Colégio Catarinense. (SACHET, 2011, p. 5)

No Colégio Catarinense, onde Celestino Sachet foi interno por sete anos, a paixão pelos estudos que vinha de casa foi “formada, burilada, ainda mais com os estudos de latim, que havia na época.No estudo da língua havia praticamente sempre, lições de moral, de beleza, de dignidade, etc.” (SACHET, 2011, p.2-3). Aliando o desenvolvimento cultural e moral, os padres jesuítas do Colégio Catarinense conferiam aos alunos (bolsistas e pagantes

igualmente) uma educação que visava formar homens cultos e de sólido caráter. Sachet destaca a importância da bolsa de estudos do desenvolvimento de sua carreira profissional.

Em 1945, vim interno para o Colégio Catarinense. (...)durante dois anos meu pai conseguiu pagar minha permanência. Era colégio particular, portanto bastante caro. A partir do terceiro ano, a família não teve mais condições de custear os estudos. Através do meu avô, amigo do prefeito senhor Addo Faraco, foi conseguida uma bolsa completa para continuar o curso. Até o final, estudei nessas condições, como aluno interno, por sete anos, portanto mais cinco anos. A bolsa era completa e pagava todas as despesas menos, claro, viagens, etc. Foi o que me possibilitou inclusive, de eu estar aqui, falando contigo, agora. Não tivesse tido essa bolsa, seguramente eu não estaria nessa linha de professor, etc. (SACHET, 2011, p.2).

Essa bolsa de estudos foi conseguida pelo avô junto ao Prefeito de Criciúma no terceiro ano ginásial, influenciada pelo capital social da família, ou seja, as relações de amizade entre o pai-avô de Celestino e o próprio capital cultural, conquistado por Sachet no curso primário, bem como no Curso Normal Complementar¹⁵ e no primeiro ano ginásial no Colégio Catarinense, onde o egresso sempre obteve um excelente desempenho, tendo sempre notas máximas. O fato de ser um excelente aluno foi usado pelo avô como argumento para que o Prefeito conseguisse a bolsa (SACHET, 2010, p. 14).

Sachet experienciou intensamente o cotidiano do internato, inserindo-se nas diversas associações oferecidas pelo Colégio e apenas as associações esportivas não foram muito exploradas por ele. Participou do Clube de Oratória Vieira, Grêmio Cultural Padre Schrader, e das Associações Marianas, tendo sido presidente desses três grupos estudantis (SACHET, 2011, p. 6). Também fazia parte da equipe de escritores dos jornais estudantis O Colegial e O Mariano (SACHET, 2011, p. 5). Na época, alguns de seus textos eram marcados pelo anticomunismo presente na cultura escolar do Colégio Catarinense no período em que foi aluno. O momento de polarização entre os grupos comunistas e capitalistas e a onda revolucionária na América Latina, muitas vezes, impelia que as instituições e aqueles a elas vinculados tomassem partido entre um lado ou outro. Dallabrida e Mello (2010) em seu estudo sobre os periódicos estudantis “O Colegial” e “O Mariano” demonstram que estes

¹⁵ O Curso Normal Complementar na década de 1940 visava formar professores primários para atuarem nas escolas reunidas no interior do Estado de Santa Catarina e possuía a duração de três anos. Diferente do Curso Normal ministrado nas Escolas Normais que visava formar professores primários para atuar nos Grupos Escolares e consistia em quatro anos de estudos.

possuíam uma linha política vinculada ao anticomunismo, pois através de textos e imagens propagavam idéias contra o materialismo e exaltando a corrente de pensamento liberal. Em Santa Catarina, o Movimento Modernista demorou a chegar, e nas décadas de 1940 e 1950 ainda provocava reflexões e posicionamentos contra ou favor.

Outra característica também presente nos textos publicados por Celestino no período em que cursou o ensino secundário era o antimodernismo. O Colégio Catarinense, durante o período recortado para esta pesquisa, mostrava-se voltado para a conservação da cultura legitimada e contrário ao Modernismo, que tardiamente chegava ao estado de Santa Catarina na década de 1940. Esta posição do corpo dirigente, docente e discente do Colégio Catarinense opunha-se às ações do Grupo Sul, que era formado por alguns jovens residentes em Florianópolis e buscavam introduzir algumas mudanças no panorama cultural e artístico da cidade, nas décadas de 1940 e 1950, baseadas nas concepções do Modernismo (JUNKES, 1982, p. 21).

Celestino relata que em nenhum momento de sua passagem pelo Colégio Catarinense recebeu um tratamento diferente, quer seja por parte do corpo docente, quer pelos seus colegas, por ter a origem familiar ligada à agricultura ou mesmo por ser bolsista. Sua integração ao cotidiano do Colégio não sofreu influência da sua condição social e levanta a hipótese de que o seu desempenho acima da média pode ter contribuído para essa situação.

(...) nunca me senti marginalizado pelo fato de ser colono. Sei de outros que fizeram os estudos comigo que, de certa forma, se sentiam marginalizados. Mas, ou eu era muito ingênuo e não me dava conta. Mas tenho praticamente certeza de que nunca fui marginalizado. Também poderia ser que era porque eu tirava, desculpa dizer isso, tirava os primeiros lugares. E também não havia o bullying de hoje. Nunca fui maltratado. Como tirava o primeiro lugar, imagino que era respeitado (SACHET, 2011, p. 5).

Foi o orador de sua turma na formatura do curso científico, onde fez um discurso com reflexões sobre os caminhos tomados pela humanidade, sobre os valores que norteiam os diferentes grupos de seres humanos, com uma visão dicotômica, como era muito frequente à época. Fazia alusão ao futuro após a formatura e relembrava os momentos passados no Colégio Catarinense, não se esquecendo de agradecer às famílias pelos esforços despendidos para que aquele momento de fechamento de mais uma etapa escolar acontecesse (RELATÓRIO..., 1951, p. 24-27). Celestino concluiu o científico recebendo uma menção

honrosa pelo terceiro lugar geral e por ter um excelente desempenho em todas as disciplinas escolares (RELATÓRIO..., 1951, p. 39).

Ao concluir o ensino secundário, em 1951, Sachet continuou seus estudos ingressando na Faculdade de Direito, menos porque desejasse desempenhar a atividade de advogado e mais pela falta de opções de cursos superiores na capital catarinense (SACHET, 2011, p. 4) “era uma forma de continuar os estudos. Continuar uma atividade intelectual” (SACHET, 2010, p.28). Ao concluir o curso em 1956, abriram-se novas opções, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o jovem Sachet iniciou o seu segundo curso de graduação: Letras Neolatinas, concluindo-o em 1960 (SACHET, 2009, p. 6).

Quando realizava seus cursos em nível superior, Sachet começou a trabalhar como professor de Línguas (Espanhol e Francês) no Colégio Catarinense em 1952, e no Colégio Estadual Dias Velho em 1956. Mesmo depois de ter concluído o ensino secundário, Sachet permaneceu duplamente ligado ao Colégio, desempenhando funções de secretário e professor. Inicialmente, no Colégio Estadual Dias Velho, atuava como horista, e em 1960 prestou concurso sendo nomeado professor efetivo da cadeira de Francês (SACHET, 2010, p.1).

Logo que concluiu o curso de Letras Neolatinas, Celestino Sachet foi chamado a atuar como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que depois foi incorporada à Universidade Federal de Santa Catarina. Deu aulas no curso de Letras, na disciplina de Literatura Catarinense, e continuou a sua escolarização, fazendo pós-graduações acadêmicas, visando ampliar o conhecimento e com isso atuar de forma cada vez mais eficiente.

Fui dar aulas [na Universidade Federal de Santa Catarina], mas logo em seguida veio o mestrado. Não, antes disso lá pelas tantas nos anos 1970, veio o chamado exame de Livre Docência que era para limpar a vida acadêmica, e saía com o título de doutor. Aí eu fiz esse exame, mas ao mesmo tempo veio o mestrado, em Literatura Brasileira. E ao mesmo tempo eu fiz o mestrado. Embora já com o título de livre-docente, o que não havia necessidade de ter feito. (...) Fiz pós-doutorado, nos Açores. E fiz doutorado em Filosofia da Educação no México, nos anos 1980. (SACHET, 2010, p. 29)

Foi professor da UFSC até a aposentadoria, sempre ministrando a disciplina de Literatura Catarinense. Sachet (2011, p. 10) atribui a sua origem rural, sendo filho e neto de colonos, a sua visão voltada para o regional; assim, escolheu aprofundar seus estudos sobre a

Literatura Catarinense. Com esse tema escreveu três livros, reunindo toda a publicação catarinense nas diferentes áreas literárias. Sua postura de valorizar os estudos sobre os escritos literários do Estado de Santa Catarina e sua escolha de trabalhar pela “regionalização do ensino superior”, fez com que ele fosse, de certa forma, colocado à parte do grupo docente do curso de Letras. E dessa feita, na UFSC, foi preterido para os cargos de maior brilho, mas, mesmo diante dessa situação foi Chefe de Departamento e Coordenador da Pós-Graduação em Literatura Brasileira. (SACHET, 2011, p.11)

Já na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde também foi professor, desde a fundação, chegou a ser Reitor por duas vezes. Lá ministrou aulas na disciplina de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, no Centro de Filosofia e de Ciências da Educação (FAED). Em se tratando de uma universidade estadual, onde há uma maior regionalização e pelo próprio projeto institucional de não confinar a UDESC à capital catarinense, houve uma maior proximidade entre o projeto profissional de Celestino e o projeto da Instituição, possibilitando que esse egresso desempenhasse, além da docência, cargos administrativos de destaque.

Além de ter desenvolvido atividades docentes na UFSC e na UDESC, o Professor Celestino Sachet também ministrou aulas em universidades de outros estados e países. Atuou na Argentina, México e Açores (SACHET, 2011, p.15), sempre nas disciplinas de Literatura, a paixão pelo cosmopolitismo e pelo estudo das diferentes línguas se manteve presente em toda a sua carreira profissional.

Foi também autor, em parceria com José Cury, de uma série de livros didáticos de Língua Portuguesa para serem utilizados por alunos de 5ª a 8ª série. Essa série chamava-se Língua Nacional e priorizava o ensino da regionalidade, buscando aproximar a escola básica do contexto vivido pelos alunos (SACHET, 2011, p.16). Escreveu também em jornais (O Estado, Diário da Manhã, A Ponte e outros). Está escrevendo a biografia do professor Henrique Fontes (fundador da Faculdade Catarinense de Filosofia, Ciências e Letras), um trabalho ainda não concluído.

Recebendo o reconhecimento da sociedade pela suas contribuições no campo da Literatura, tornou-se membro da Academia Catarinense de Letras em 18 de abril de 1968, ocupando a cadeira de número 15, e é sócio emérito do Instituto Histórico e Geográfico de

Santa Catarina, desde 02 de outubro de 1965 (PIAZZA, 1996, p. 51), sendo as duas instituições tradicionais de prestígio no cenário cultural e intelectual catarinense. Ao integrar esses grupos, o capital simbólico de Celestino Sachet foi ampliado, o reconhecimento do seu nome passou a figurar no cenário estadual e nacional.

No Governo do Estado de Santa Catarina, ocupou os cargos de Diretor da Unidade Operacional de Ensino da Secretaria de Educação, além de secretário da Casa Civil, no mandato do Governador Ivo Silveira (SACHET, 2009, p.6).

De 1996 a 2000, juntamente com seu irmão Sérgio Sachet, Celestino escreveu o texto para o programa televisivo “Cem anos de História”, produzido pela RBS TV. Sobre esse trabalho, Sachet costuma dizer brincando: “escrevi a mais longa novela da televisão brasileira, foram 1.269 capítulos” (2011, p.14). Uma atividade que lhe exigiu muita pesquisa e o fez trabalhar com a palavra de uma forma diferente da acadêmica. Sachet teve que aprender a escrever textos para a linguagem televisiva, curtos e diretos, onde a mensagem deveria ser passada com rapidez.

Sachet (2011, p.6) destaca que em sua infância e juventude foi influenciado por muitos modelos de homens que possuíam espírito de liderança, citando Nereu Ramos, Getúlio Vargas e Juan Perón, admiração muitas vezes incitada pela escola primária e secundária. Hoje, após diferentes reflexões, percebe que esses homens também eram ditadores, o que à época, talvez pelo momento vivido, não chamasse a devida atenção. Ressalte-se que o menino e o jovem Celestino tinham no seu horizonte a figura de homens que conseguiam ser líderes de grandes grupos e com suas ações foram capazes de modificar-lhes os rumos.

A origem social de Celestino Sachet não apenas influenciou a sua trajetória social como se mantém viva ainda nos dias de hoje, pois se mesclou com as experiências urbanas e burguesas vivenciadas quando saiu de Nova Veneza para estudar em Florianópolis. Isso foi nomeado por Bourdieu (2003, p. 590) de *habitus* dividido, pois, nas palavras de Sachet,

Era na realidade o colégio top da época, e foi muito interessante. Minha convivência rural, convivência da roça, não se desfez. Continuei, continuo hoje ainda, com a visão ingênua do colono. (...) Não me considero um urbano, embora me sinta extremamente bem e não poderia me imaginar hoje em Nova Veneza, sei lá, vendendo carne, plantando milho, etc. Mas no meu íntimo eu continuo um colono, fiel. Desculpa dizer isso, mas me considero honesto. Você pode me emprestar um milhão de reais, que eu lhe pago no dia o que tiver que pagar. Honesto, pelo menos

até agora. Daqui pra frente, não sei, mas sempre fiz da dignidade, da honestidade, da hombridade uma linha para minha vida. (SACHET, 2011, p.2).

Certo retraimento social aparece no momento em que Sachet comenta o fato de ter se associado ao Lira Tênis Clube e não ao Clube Doze de Agosto, pois, segundo ele, o primeiro era frequentado por pessoas mais jovens, e o segundo “frequentavam pessoas mais velhas, mais ilustres e mais ilustradas. Dava a sensação de camada social mais no topo da pirâmide” (SACHET, 2010, p.26), o que não aparenta ter sido e continuar sendo um sofrimento. Em depoimento escrito, por ocasião do preenchimento do questionário para esta pesquisa, Celestino Sachet reflete sobre a sua vida profissional e pessoal, concluindo:

Sempre encarei o magistério como parte integrante de minha vida, porque mais do que ensinar eu estudava com meus alunos. Se tivesse (se pudesse!) que começar tudo de novo faria exatamente o que fiz, inclusive casando com a mesma mulher com quem vivo há 52 anos. E seria professor de novo com as mesmas disciplinas: Literatura Brasileira e Filosofia da Educação. (SACHET, 2009, p.9)

Celestino Sachet, vindo de uma família de agricultores residente em uma pequena cidade ao sul do Estado, divergiu de seus antepassados, juntamente com seus irmãos, ingressando nos cursos secundário e superior e tornando-se professor universitário. Foi criado num ambiente com familiares que detinham pouca escolarização, mas que trabalhavam para que as atividades fossem organizadas de forma que os filhos pudessem estudar. Por disponibilizarem oportunidades de leitura em casa, colocando o capital social familiar a serviço da promoção dos estudos, Sachet pôde contornar os obstáculos existentes no decorrer de sua trajetória social e alcançar os objetivos familiares que visavam à mudança de funções profissionais dos descendentes.

4.3 PERFIL DE WILMAR DALLANHOL – UM POLÍTICO EMPREENDEDOR

[A trajetória social] sempre foi um processo, nada pré-existe, cada dia a gente aprende uma coisa, na mesma medida que eu não estranhei, não estranhava as coisas [no Colégio Catarinense], eu me dedicava a elas de corpo e alma. Sempre fui muito exigente comigo mesmo, nunca me satisfiz com o regular, ou com o bom. Eu sempre quis fazer as coisas da melhor forma e com a maior seriedade (DALLANHOL, 2011, p. 11).

O projeto de escolarização dos filhos era parte integrante do cotidiano da família de Wilmar Dallanol. Oriundo do meio-oeste do Estado de Santa Catarina, seus pais eram

egressos do meio rural e depois de casados passaram a residir na área urbana da cidade de Videira, onde o pai passou a ser operário na empresa Perdigão e a mãe possuía um pequeno comércio (DALLANHOL, 2011a, p.1). Havia na família de Wilmar o que Lahire (2004, p. 24) chamou de “economia doméstica estável”, pois mesmo com poucos recursos, o pai tendo um emprego fixo e sendo auxiliado pela mãe, davam certa segurança financeira ao grupo familiar. Dallanhol relata que no cotidiano de necessidade e escassez de sua família, a ordem e o incentivo ao estudo imperavam. Sobre esse momento de sua vida, relata:

O meu pai trabalhava na Perdigão, era operário, depois ficou encarregado dos armazéns da Perdigão, mas sempre um homem muito simples. Nós todos, vamos dizer assim, a família toda sempre viveu com um padrão relativamente baixo de rendimento Mas fomos acostumados sempre ao trabalho e foi aí que cada um tomou seu rumo, houve sempre uma preocupação do pai e da mãe, no sentido de que nós estudássemos e nos dedicássemos o tempo de cada um a sua atividade. E foi o que nós fizemos. (DALLANHOL, 2011a, p.1)

Os pais não chegaram a concluir o curso primário e investiram todos os esforços para que Wilmar e seus quatro irmãos tivessem sucesso em seus percursos escolares, a ordem moral doméstica era exercida de forma que os pais tivessem controle da escolarização dos filhos. Para Lahire (2004, p. 26), é possível que pais com pouco capital escolar intervenham positivamente na relação entre os filhos e a escola, mais pelos domínios periféricos que pelos domínios escolares, ressaltando “a moral do bom comportamento, da conformidade às regras, da perseverança”. Como resultado dessa intervenção familiar os três filhos e uma filha concluíram um curso superior e uma filha concluiu o ensino secundário.

Já no ensino primário Dallanhol dava mostras do empenho da família e dele próprio, tendo nesse curso “um dos melhores índices de aproveitamento” (DALLANHOL, 2011a, p. 2). Lahire (2004, p. 334) derruba por meio de suas pesquisas “o mito da omissão parental” nas classes populares, onde a família de poucas posses não veria a escolarização dos filhos como algo que devesse ser valorizado. No caso de Wilmar, além de sua família não ser omissa, havia um projeto de escolarização bem demarcado, e para a viabilização desse projeto era necessário ter estratégias e um investimento na acumulação dos diversos capitais.

O egresso do Colégio Catarinense em questão cursou o primário e os três primeiros anos do ginásio na mesma escola: Colégio Imaculada Conceição, uma Instituição privada em Videira. Os planos familiares era que Wilmar cursasse faculdade, mas na cidade de Videira

não havia estabelecimentos de ensino que ministrassem os dois ciclos do ensino secundário, além de não existirem faculdades. Para atingir o objetivo de acessar o ensino superior, era preciso sair da sua cidade natal; por isso, cursou o Ginásio São José, em Porto União, sendo essa experiência uma preparação. Primeiramente, iria estudar numa cidade próxima para logo em seguida ingressar no Colégio Catarinense em Florianópolis, que ficava mais distante da casa de seus pais, tornando-se um dos cinco primeiros adolescentes a saírem de Videira para estudar em outra localidade (DALLANHOL, 2011a, p. 2). Essa passagem demonstra as estratégias familiares para que Wilmar prosseguisse nos estudos, tentando encontrar saídas diante da realidade da cidade de Videira que oferecia poucas opções.

Além de buscar alternativas de instituições que oferecessem o nível de ensino almejado pela família, era necessário encontrar meios de superar as dificuldades financeiras. Dessa forma, era preciso conseguir uma bolsa escolar para que Wilmar pudesse estudar no Colégio Catarinense. Esse auxílio financeiro foi conseguido através do capital social de sua mãe que contatou um político morador da cidade de Videira para que intercedesse junto ao governo do Estado.

A minha mãe sempre buscou, nós não tínhamos condições pra vir estudar aqui. Ela buscou informações e conseguiu, através do Dr. Pelaggio de Sousa, que era um médico de Videira que na época se elegeu deputado, e ele se ofereceu pra buscar uma bolsa e conseguiu. Foi daí que eu fui para o Colégio Catarinense como interno. Bolsista interno. (DALLANHOL, 2011a, p. 3)

No Colégio Catarinense, Wilmar Dallanhol manteve o seu bom desempenho escolar, ao final do terceiro ano do Curso Científico obteve o primeiro lugar geral (RELATÓRIO..., 1958, p.104). No internato, envolveu-se ativamente com as funções do Clube de Oratória Vieira. Dallanhol afirma que essa associação não visava apenas o desenvolvimento da boa oratória, mas também primava pela ampliação do repertório cultural de seus participantes: “isso abria muito a cabeça de todos para os ângulos dos problemas sociais, políticos e os problemas da atualidade de então. E não só se exercitava a oratória em si, mas se estimulava o debate e diversidade de idéias” (DALLANHOL, 2011a, p.3). Temas como educação brasileira, a formação e a vida dos partidos políticos, os problemas da sociedade eram recorrentes nas discussões deste grupo. Além do que os integrantes do grupo, assim como acontece em outras

associações, acabam por acumularem capital social, pelo reconhecimento e inter-reconhecimento entre si.

Ao final do curso colegial, Wilmar Dallanhol não hesitou e inscreveu-se no vestibular para a Faculdade de Direito em Florianópolis. Desde o início do último ciclo do ensino secundário, Dallanhol já vinha pensando em dirigir-se para a área de Economia e do Direito. Os estudos e as atividades nas associações estudantis do Colégio Catarinense foram, aos poucos, sedimentando a certeza que de o Direito seria uma opção profissional e encaminharia sua carreira profissional de forma satisfatória (DALLANHOL, 2011a, p. 4). O vestibular não demonstrou ser um obstáculo para o acesso ao ensino superior, pois, com o empenho nos estudos desde o curso primário, Dallanhol não encontrou dificuldades em ser aprovado.

Eu fui decididamente, direto para o vestibular do Direito, onde não só foi minha primeira opção, mas ao fazê-la eu obtive muito sucesso no vestibular, apesar de eu não ter feito, na época, não havia os tais cursinhos, mas eu fui muito bem no vestibular de Direito. (DALLANHOL, 2011a, p.5)

Antes mesmo de concluir o curso de Direito, no período em que Celso Ramos era governador do Estado de Santa Catarina e por indicação desse governo, Dallanhol cursou uma especialização na CEPAL, ou seja, na Comissão Econômica para América Latina, um órgão das Nações Unidas (DALLANHOL, 2011a, p. 16), responsável pela formação de grupos ligados a atividades intelectuais e políticas e que empreenderam projetos públicos nas mais diversas áreas. Após a especialização, sua carreira profissional passou a convergir para as áreas de economia, finanças e planejamento, pois esses foram os temas desenvolvidos no curso. Assim, concluiu o curso superior já possuindo também um curso de especialização.

(...) era a primeira movimentação do Banco Interamericano, e da ONU, estava se iniciando toda atividade de planejamento no Brasil, passou a ser desenvolvido com mais intensidade, a partir da criação do BNDES, e a partir da criação do primeiro Ministério do Planejamento e das então Secretarias Estaduais do Planejamento, para treinar um pessoal dessa área, a ONU convidou alguns governos de estado para indicarem pessoas pra fazer essa especialização foi quando eu fui indicado pelo governo do Estado de Santa Catarina (DALLANHOL, 2011a, p. 16-17).

Ao se chamado a integrar a turma de pós-graduandos na CEPAL, Dallanhol desenvolvia atividades para o Governo Estadual, na Federação das Indústrias de Santa

Catarina. Mas esse não foi o seu primeiro emprego na capital catarinense. Para conseguir manter-se estudando em Florianópolis, após o término do ensino secundário e iniciando os estudos na Faculdade de Direito, Dallanhol começou a desenvolver atividades de professor particular, articulando com alguns amigos o primeiro curso pré-universitário da capital catarinense.

Eu comecei muito cedo, logo depois de entrar na Faculdade de Direito, nós fizemos, nós organizamos o primeiro, eu e mais alguns amigos da época, nós criamos o primeiro curso pré-universitário de Florianópolis, e eu passei a trabalhar, logo dava aulas particulares de casa em casa (DALLANHOL, 2011a, p. 6).

Estava cursando o terceiro ano de Faculdade, no início da década de 1960, quando foi nomeado representante do Estado de Santa Catarina no Conselho do Desenvolvimento do Extremo Sul (CODESUL) (DALLANHOL, 2011a, p.6). Nessa atividade foi um dos signatários do ato de criação do Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul, e no mesmo período foi nomeado como diretor das Centrais Elétricas de Santa Catarina.

Também ainda no terceiro ano de faculdade, eu fui nomeado, eu tinha à época 22 anos, eu fui nomeado como diretor das Centrais Elétricas de Santa Catarina, no período áureo da CELESC, no período em que a CELESC incorporou todas as empresas regionais e se constituiu a outra CELESC, nós passamos efetivamente a executar o chamado, ainda como diretor financeiro da CELESC, obtive a aprovação do primeiro grande financiamento internacional, através do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a implantação do programa de eletrificação de Santa Catarina, a CELESC passou de um atendimento de 21, 22 municípios para 170 municípios, então, também isso, durante o meu período de faculdade (DALLANHOL, 2011a, p. 6).

Paralelamente a estas atividades, durante o ensino superior Wilmar Dallanhol participou da política estudantil e partidária (filiiu-se ao PSD). Inseriu-se nos espaços de discussão política, num momento de reorganização do espaço universitário catarinense, por ocasião da criação da UFSC e da UDESC. Juntamente com um grupo de colegas do curso de Direito constituiu uma chapa para concorrer às eleições estudantis, chamada a Terceira Força por não corroborar com as outras duas posições políticas existentes no grupo de alunos da faculdade. Nessa chapa foi eleito Presidente do Diretório Central de Estudantes da

Universidade Federal de Santa Catarina e Presidente da Federação dos Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (PIAZZA, 1994, p. 244).

(...) na faculdade, por exemplo, como havia um embate ideológico muito forte na época, nós formamos uma nova, nós chamamos, o nome era esse: a Terceira Força. Pela Terceira Força, que era um, vamos dizer assim, uma organização política dentro da universidade, nós conquistamos primeiro a Faculdade de Direito, e depois conquistamos a direção de quase todos os diretórios acadêmicos, e eu fui inclusive presidente da então Federação dos Estudantes da Universidade, logo na criação da universidade (...). As pessoas têm certa dificuldade de entender isso hoje, mas, é que isso era preciso buscar, era preciso lutar, era preciso ocupar os espaços, então ao mesmo tempo que eu estava dando aula particular pra sobreviver, eu estava organizando o partido da Terceira Força. E quando eu fui pra essas representações, foi exatamente a época em que, uma das épocas mais ricas, por exemplo, na política acadêmica, na política estudantil, foi a época da criação da Universidade Federal, (DALLANHOL, 2011a, p. 12)

Ao concluir a Faculdade de Direito, prosseguiu nas atividades profissionais junto à CELESC e paralelamente prestou concursos para professor da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi aprovado em ambas as avaliações e ministrou aulas de Economia e de Estudos Socioeconômicos na ESAG e na FAED. Também participou ativamente da criação da ESAG, ocupando o cargo de Vice-Diretor (PIAZZA, 1994, p. 244). Teve a sua profissão de Administrador devidamente reconhecida, inclusive com o registro no Conselho Nacional de Administração, por ocasião da regulamentação dessa profissão em território nacional. Durante a década de 1960, foi professor dessas instituições e também trabalhou junto ao Banco do Estado de Santa Catarina.

As atividades junto aos setores públicos estaduais, num momento em que houve um grande investimento na ampliação de infraestrutura das cidades catarinenses, possibilitaram que Wilmar Dallanhol tivesse cotidianamente contato com as pessoas dos diversos municípios do estado, ampliando consideravelmente o seu capital social. Seus conhecimentos, ou seja, seu capital cultural, adquirido ao longo de seu percurso escolar e a utilização desse conhecimento nas atividades profissionais, converteu-se em redes sociais. Dessa forma, vislumbrou a possibilidade de, ao final da década de 1960, investir na carreira política, candidatando-se a deputado federal, concorrendo pela ARENA. (DALLANHOL, 2011a, p. 8). Elegeu-se duas vezes consecutivamente.

Trabalhei no BESC, e depois já no final da década de 60 eu decidi ingressar na vida política, concorri a deputado federal, fui um dos mais votados, logo na primeira eleição, e fato importante, mesmo sem televisão, fui votado na totalidade dos municípios de Santa Catarina. Então fui exercer as atividades de deputado federal, logicamente me afastando das atividades anteriores. (DALLANHOL, 2011a, p. 6-7)

Quando terminou o segundo mandato concorreu a senador, numa disputa muito acirrada, perdeu a eleição e foi designado como Conselheiro do Tribunal de Contas da União. (DALLANHOL, 2011a, p. 8). Voltou a dar aula na ESAG e na UFSC, e ao deixar o Tribunal de Contas da União continuou dando aulas e participou do lançamento do primeiro Shopping Center da região de Florianópolis, o Shopping Center Itaguaçu, sendo também o primeiro presidente da Metropolitana Empresa de Shopping Center, entidade responsável pelo empreendimento. Em Videira, foi Diretor da Companhia Melhoramentos e Administradora Savana, que também desenvolveu empreendimentos na área de shopping centers (DALLANHOL, 2011b, p. 8)

Nesse período, foi nomeado para o cargo de presidente da Eletrosul, passando a ser o primeiro catarinense a ocupar o cargo (DALLANHOL, 2011a, p. 9) Atuou também como conselheiro administrativo do Banco Meridional e Diretor de Administração e Finanças do IBAMA, ocupando ali o cargo de vice-presidente (DALLANHOL, 2011b, p.8). Mesmo atuando na esfera pública, suas ações transpareciam uma atitude empreendedora, frequentemente mais encontrada em setores privados. Faguer (1997, p.37) ensina que muitas vezes a cultura escolar de um colégio privado e católico desenvolve em seus alunos uma “visão do mundo social”, baseada no ascetismo, e que modo de perceber as relações sociais seria transposto para outras esferas, como, por exemplo, o perfil profissional dos egressos. Na ocasião da presente pesquisa, Wilmar Dallanol ainda desenvolvia atividades de consultoria empresarial (DALLANHOL, 2011b, p.8).

Em meados da década de 1980, auxiliou na fundação do Partido da Frente Liberal (PFL) em Santa Catarina, tornando-se o primeiro presidente em território catarinense (PEREIRA, 2011). Acompanhou as mudanças ocorridas nesse partido político, que a partir de 2007 tornou-se Democratas. Não desempenhou outro cargo eletivo, mas também não se distanciou da política, mantendo-se filiado e atuante.

Através da escolarização, ou seja, do capital cultural e social acumulado ao longo dos anos passados nas instituições escolares, Wilmar Dallanhol conseguiu ocupar cargos nos setores públicos, privado e político. Sua trajetória social constituiu-se num momento do desenvolvimento nacional e estadual que solicitava um grande número de pessoas com conhecimentos técnicos para atuarem na implantação de novas tecnologias, bem como ocuparem as vagas de professores nas universidades recém abertas. Houve um momento de oportunidades profissionais que encontrou um ex-aluno do Colégio Catarinense preparado culturalmente e socialmente, pois, desde o seu ingresso no curso primário, sempre tratou os estudos com muito afinho e seriedade. Foi sempre impulsionado pelo projeto familiar de escolarização, que não atingiu apenas Wilmar, mas também seus irmãos, além de adentrar no campo político, primeiramente ainda ligado às instituições de ensino, atuando na política estudantil, e posteriormente inserindo-se na política partidária, afastando os rumos de sua trajetória social daqueles empreendidos por seus familiares.

No entender de Lahire (2004, p.287), nenhum fator isolado pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma trajetória escolar. Existe, sim, uma combinação de investimentos, ações, socializações, etc., que no seu conjunto acabam por constituir o caminho percorrido. Tal consideração pode ser extrapolada para a carreira profissional, onde também não há determinações presentes. No caso dos egressos bolsistas, cujos perfis sociológicos foram descritos e analisados neste capítulo, encontramos diversos fatores comuns, bem como alguns acontecimentos singulares.

Embora a situação familiar, econômica e cultural fosse diferente, há situações similares entre as três trajetórias sociais: os três eram oriundos de locais do Estado catarinense (regiões sul e meio-oeste), que na década de 1940 e 1950 possuíam uma rede escolar reduzida e precária. Para concluir o ensino secundário, foi necessário o deslocamento dos três participantes da pesquisa para a capital Florianópolis, e o Colégio Catarinense era um dos poucos educandários que ministrava o ensino secundário completo. Como suas famílias não possuíam recursos, todos os três tiveram que contar com bolsas de estudo, adquiridas por

meio do capital social de seus parentes, que recorreram principalmente aos amigos e conhecidos que na ocasião ocupavam cargos políticos municipais e estaduais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro 1961 (Lei n. 4024), trouxe em seu bojo a unificação do ensino pós-primário, e perante essa lei o ensino secundário e o técnico tornaram-se equivalentes. Qualquer percurso secundarista acessado pelo aluno seria válido no momento de adentrar ao ensino superior. Mas será que após 50 anos e muitas mudanças, existe na prática tal equivalência? Ou persiste um Ensino Médio dividido, onde as trajetórias continuam sendo decididas no início da escolarização? É preciso analisar as raízes e marcas arraigadas nesse histórico do ensino secundário ao longo do século XX, para que se faça uma reflexão sobre o assunto.

O Colégio Catarinense, por sua longevidade, ocupou durante todo o século XX e início do século XXI um lugar de destaque no subcampo do ensino secundário catarinense. Durante mais de quatro décadas, foi o único estabelecimento em território estadual a oferecer por completo o único nível de acesso a todos os cursos universitários. Sendo um estabelecimento de cunho privado, tinha por clientela, quase que totalmente, os filhos das camadas altas e médias da sociedade catarinense. Focando na formação de lideranças católicas de alto nível cultural, esmerava-se no ensino de conhecimentos e de sociabilidades, cujas características do próprio estabelecimento de ensino e do panorama educacional catarinense transformavam o ensino secundário num lugar para poucos.

No recorte temporal da pesquisa, observa-se que os saberes ensinados obedeciam regamente o prescrito na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), no que concernia ao elenco das disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Eram acrescidos o ensino religioso e as aulas de educação física. Nesse currículo o ensino das humanidades era privilegiado, em detrimento do ensino das ciências, embora ambos pertencessem à cultura legitimada. Como os padres que ministravam aulas no Colégio Catarinense possuíam uma tradição de dedicação aos estudos científicos, ambos os grupos de disciplinas eram ministrados de forma contundente.

Complementando a instrução ministrada aos alunos do ensino secundário no período recortado para a pesquisa, havia as associações estudantis de cunho cultural, religioso ou esportivo. Eram espaços onde os estudantes poderiam constituir habilidades que posteriormente seriam requeridas no desenvolvimento de suas carreiras profissionais. O

habitus masculino e de elite era lapidado por meio da organização e desenvolvimento das diversas atividades desses clubes e congregações. A oratória, a improvisação em público, a responsabilidade administrativa e financeira e o trabalho em equipe eram treinados a partir da participação nessas agremiações.

Possuindo uma cultura escolar com essas características o Colégio Catarinense configurava-se como um estabelecimento que almejava propagar a religião católica, além de outras posturas conservadoras como o antimodernismo na esfera cultural e o anticomunismo na esfera política. Frequentado por rapazes que um dia viriam a figurar nos cargos de direção da sociedade pode-se supor que a elite dirigente ali constituída estaria ligada a esses valores e práticas.

Àqueles que conseguiam ingressar no Colégio Catarinense, abria-se a possibilidade de alongar a escolarização ingressando nos cursos superiores e pós-graduações, principalmente aqueles de maior prestígio junto à sociedade. O percurso escolar transcorrido no ensino secundário era uma parte da trajetória social que influía diretamente nas carreiras profissionais, ao mesmo tempo em que estava intimamente conectado com a origem social. Como eram crianças e adolescentes e, portanto, não totalmente independentes de seus pais e demais familiares quando ingressavam no Colégio, fazia-se necessário que as famílias escolhessem esse estabelecimento. Nesta pesquisa, os dados dos questionários aplicados aos egressos pagantes e bolsistas concludentes do ensino secundário entre 1951 e 1960 permitem que se tenha um panorama, ainda que parcial, das características sociais dessas famílias.

O grupo de alunos pagantes possuía avôs e pais com capital econômico, cultural e social acumulado em suas famílias e distribuído ao longo das gerações. Ao desenvolverem as suas trajetórias, os egressos pagantes deram continuidade às heranças familiares. Em seus percursos escolares visaram o recebimento da cultura legítima, buscando estudar em educandários de elite e cursando faculdades que trouxessem diplomas prestigiosos. Não havia muitas disparidades entre a cultura recebida em casa e na escola. Hábitos e costumes, como por exemplo, ler, escrever, maneiras de portar-se em público entre outros, inicialmente ensinados em casa, eram reforçados pela instituição educacional, proporcionando uma apropriação contínua entre educação do lar e do colégio. Em suas carreiras profissionais muitos ocuparam empregos e cargos públicos, principalmente como professores universitários

e na prestação de serviços públicos básicos. Concomitantemente, desenvolveram trabalhos como profissionais autônomos e vinculados à iniciativa privada.

Os egressos bolsistas, ao conseguirem completar o ensino secundário no Colégio Catarinense, passaram a ter possibilidades que possivelmente seus pais e avós não tiveram. Ultrapassaram as trajetórias dos seus pais e avós, que não possuíam curso superior e tiveram suas carreiras profissionais em ocupações menos prestigiosas socialmente e que agregavam pouco rendimento financeiro. No entanto, rompendo com essa reprodução social, os ex-alunos bolsistas ingressaram no ensino superior, e alguns postergaram suas escolarizações com especializações ingressando no mercado de trabalho com profissões reconhecidas socialmente.

Embora tenham avançado na escala social em relação aos seus antepassados, os egressos bolsistas tiveram em suas trajetórias limites, se forem comparadas aos caminhos trilhados pelos alunos pagantes. Entre o ambiente doméstico, com poucos recursos culturais, e o colégio havia muitas diferenças. A apropriação da cultura escolar não configurava uma continuidade, mas sim o aprendizado de algo novo. Comparando as trajetórias de alunos pagantes e bolsistas um primeiro ponto divergente e que pode ter influenciado são os anos passados no educandário em tela. Os alunos pagantes, com poucas exceções, cursaram todo o ensino secundário no Colégio Catarinense, enquanto os alunos bolsistas ingressavam tardiamente na Instituição, cursando apenas o segundo ciclo. Os anos passados juntos em um mesmo estabelecimento de ensino serviam para estreitar as relações entre os egressos e consequentemente servia para o acúmulo de capital social desses ex-alunos.

Outra diferença é que um maior número de alunos pagantes prolongou sua escolarização em relação aos alunos bolsistas, e é ainda maior quando se trata das pós-graduações acadêmicas, voltadas para a pesquisa e a atividade de docência no ensino universitário. Mesmo que o número de professores universitários não seja muito diferente entre alunos bolsistas e pagantes, os segundos tiveram carreiras acadêmicas mais especializadas. O espaço de estudo e trabalho foram mais demarcados nas trajetórias sociais dos egressos pagantes, ou seja, o percurso escolar e a carreira profissional, no caso dos bolsistas, em muitos casos eram realizados concomitantemente, pois necessidade financeira

impelia-os para o início da profissionalização. Esse pode ser um dado que tenha influenciado as escolarizações mais curtas desses alunos.

Além disso, os alunos pagantes tiveram, em suas carreiras profissionais, um maior número de cargos de chefia, no setor público, privado e em associações civis e profissionais, sendo que os cargos eram, na escala hierárquica, de maior visibilidade e projeção. Os alunos bolsistas ocuparam menos cargos de direção e, em geral, de menor expressão. Talvez por conseguirem acumular mais capital escolar e com isso aliar mais capital social e simbólico de suas famílias, os egressos pagantes atingiam uma maior visibilidade social e com isso eram mais convocados para os cargos de liderança.

O questionário desenvolvido buscou abarcar os principais eventos das trajetórias sociais dos ex-alunos participantes da pesquisa e mostrou-se suficiente para uma visão panorâmica, não sem limites, pois uma trajetória social não pode ser descrita tendo como metodologia um questionário. Observa-se que as características sociais das famílias, os percursos escolares e as carreiras profissionais, quando vistos um a um, foram desenvolvidos de forma ímpar, e um ou outro aspecto acabou por não ser abordado, ou pelo menos não da forma que expressasse mais especificamente as nuances de cada trajetória. Um dos desafios da presente pesquisa foi tabular os dados dos questionários, de forma que pudessem expressar quantitativamente os aspectos das trajetórias dos egressos, ao mesmo tempo em que não fossem totalmente solapadas as singularidades existentes.

Visando superar, ainda que em parte, os limites impostos pela aplicação de um instrumento de pesquisa como os questionários, optou-se por realizar entrevistas com três dos egressos bolsistas, de forma a explicitar as estratégias utilizadas para superar uma realidade sócio-familiar que possuía pouco dos capitais valorizados no campo escolar. Metodologicamente, a entrevista também possui limites, pois a memória seleciona fatos, discursos, pensamentos, situações, etc. Por outro lado, a entrevista permite que os(as) pesquisadores(ras) tenham uma gama maior de informações além daquelas escritas no questionário. Foi muito enriquecedor para este estudo conhecer os entrevistados pessoalmente, realizar as entrevistas nas residências ou no local de trabalho, além de poder

observar um pouco (ainda que bem pouco) o cotidiano desses egressos. Afinal, as trajetórias sociais foram e são constituídas no cotidiano.

Depois das entrevistas serem realizadas, transcritas e analisadas, observa-se que, embora cada um tenha constituído sua carreira profissional numa área distinta, há alguns pontos congruentes nas trajetórias sociais dos três bolsistas e ex-alunos do Colégio Catarinense. Quanto à origem social, as três famílias possuíam pouco capital cultural e econômico, ao passo que era fortemente presente o projeto e o desejo de ver os filhos, netos e sobrinhos concluírem um curso superior. Tendo presente esse objetivo educacional os pais, avôs e tios trataram de utilizar todos os capitais disponíveis para atingirem sua meta.

O capital informacional dessas famílias teve importante destaque nas trajetórias dos egressos em questão. As informações sobre como funcionava a escolarização da época, quais os estabelecimentos que ofertavam os diplomas necessários e onde se localizavam eram buscadas para viabilizar os percursos escolares que levariam a longas escolarizações. Esse capital também era acionado no momento de identificar as possibilidades de conseguirem bolsas de estudo, devido à impossibilidade financeira de arcar com as despesas escolares. Além das relações sociais familiares, a escola freqüentada por esses egressos muito contribuiu para o acúmulo de informações.

Naquele momento, o capital social familiar fazia-se necessário. As bolsas eram advindas, em sua maioria do Governo Estadual e por isso relações sociais com representantes locais e estaduais apresentavam maiores probabilidades de se conseguir uma bolsa de estudos. Nos três casos aqui apresentados, ela foi conseguida com o auxílio de meios políticos partidários (dois conseguiram com a intervenção de deputados estaduais e pela intervenção de um prefeito). Mesmo no caso da bolsa não ser paga pelo Governo Estadual e sim pela Legião Brasileira de Assistência, o caminho para alcançá-la passou pelo contato de um familiar do egresso com um político no exercício do seu cargo eletivo.

Um argumento utilizado pelos familiares no momento de tentar obter uma bolsa de estudos era o bom desempenho escolar dos entrevistados no ensino primário. Além de obterem notas acima da média, eram alunos que tinham visibilidade na turma, sendo

chamados a executarem tarefas representando o grupo de alunos de sua classe ou mesmo representando toda a escola. O destaque alcançado nessa etapa de ensino, não obstante as dificuldades de não terem em casa auxílio para as atividades escolares, foi decisivo para a continuação da escolarização. Para esses alunos, os recursos disponíveis pela escola (aulas, livros, museus, laboratórios e outros materiais) foram de extrema importância, visto que no universo familiar tal aparato era inexistente.

O início das atividades laborais, logo após o término do ensino secundário, é outro ponto comum dessas trajetórias, pois os três fizeram todo o ensino superior junto às atividades profissionais. Era necessário para se manterem nas cidades onde frequentavam a universidade ou faculdade, pois não contavam com nenhum suporte material de suas famílias. E todos os três à época das entrevistas ainda desenvolviam muitas atividades profissionais, ocupando grande parte do seu tempo com o perfil profissional e mantendo um ritmo intenso de trabalho.

Esses egressos conseguiram, por meio de estratégias de suas famílias e de seus sucessos escolares no ensino primário, ingressar no ensino secundário num momento em que era o único caminho de ingresso em qualquer curso superior. As barreiras eram nítidas e as fronteiras eram claras. Ao ultrapassar barreiras e fronteiras e mantendo sempre o nível de estudo e de notas escolares, eles conseguiram acumular uma série de capitais posteriormente utilizados em suas carreiras profissionais. Trabalharam muitas horas por semana durante muitas décadas e conseguiram alcançar posições sociais diferentes das ocupadas pelos seus pais e avôs. Segundo os dados desta pesquisa, é possível que pessoas advindas de famílias com poucos recursos culturais e sociais venham a ter trajetórias de sucesso, o que só é possível com estratégias familiares que possibilitem reconverter o capital social em capital escolar, possibilitando assim o ingresso em profissões mais específicas, melhor remuneradas e mais reconhecidas socialmente.

Na constituição das trajetórias sociais dos egressos do Colégio Catarinense formados nos anos de 1951 a 1960 vê-se que vários fatores influenciaram os rumos trilhados. A origem social certamente influenciou os caminhos percorridos, mas nunca sozinha. O momento social, econômico e político municipal, estadual e nacional também contribuíram para facilitar ou impedir algumas incursões.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **Política Educacional e a Criação do Curso de Pedagogia em Santa Catarina**. Palhoça: Ed. Unisul, 2008.

BAYER, Ernani. **Questionário Pesquisa: Trajetória Social de Egressos/as dos Colégios do Ensino Secundário de Florianópolis na década de 1950,2009**.

BITTENCOURT, Arary Cardozo. Entrevista concedida a Juliana Topanotti dos Santos de Mello. Em 13 nov. 2011. Manuscrito.

_____. **O menino de Oficinas: Memórias, histórica e vivenciada, num bairro ferroviário em meados do século XX**. V. 2. Tubarão: Copiart, 2012.

_____. **O menino de Oficinas: Recontando o sul catarinense e em especial Tubarão**. v.1. Tubarão: Copiart, 2008.

_____. **Questionário Pesquisa: Trajetória Social de Egressos/as dos Colégios do Ensino Secundário de Florianópolis na década de 1950, 2010**.

BRASIL. Decreto – lei n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.**Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Decreto – lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Estabelece as diretrizes para o ensino secundário em todo o território nacional.**Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 9 abr. 1942. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 29 set. 2010.

_____. Decreto – lei n. 37.494, de 14 de junho de 1955. Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.**Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 14 jun. 1955. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37494-14-junho-1955-334096-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

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

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008b.

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

_____. Algumas Propriedades dos Campos. IN: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero Ltda, 1983a.

_____. Alta Costura e Alta Cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero Ltda, 1983b.

- _____. **A miséria do mundo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 41-64.
- _____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p.231-237.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81. (Grandes cientistas sociais; 39).
- _____. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c. p.65-69.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007d. p.74 - 79.
- CAMARGO, João de Oliveira. O Catarinense no seu cinquentenário. **A Gazeta**. Florianópolis, n.5430, set. 1956, p. 6.
- _____. O Colégio Catarinense na história barriga-verde. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 5424, set. 1956a, p. 1.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- COLÉGIO Catarinense. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 4066, mar. 1952, p.6.
- CURSO Científico do Colégio Catarinense. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 4272, dez. 1952, p.2.
- CURSO Científico do Colégio Catarinense. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 4838, dez. 1954, p. 6.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**. O Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- _____. A força da tradição: ex-alunos do Colégio Catarinense em destaque e em rede. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 26, p. 141-163, Set/Dez 2008.
- _____. **Cultura escolar no ensino secundário: diferenças e cotejos**. Florianópolis, UDESC, 2008.
- _____. O Público e o Privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945 – 1961). **Revista de Educação Pública (UFMT)**. v. 20, p. 145-159, 2011.
- DALLABRIDA, Norberto; MELLO, Juliana Topanotti dos Santos. O Polvo Vermelho - Anticomunismo em jornais estudantis de um Colégio Católico de Elite (1945-1950). **Letras Comvida**. v. 1, p. 96-103, 2010.

DALLANHOL, Wilmar. Entrevista concedida a Juliana Topanotti dos Santos de Mello, 15 set 2011. Manuscrito.

_____. **Questionário Pesquisa:** “Trajetória Social de Egressos/as dos Colégios do Ensino Secundário de Florianópolis na década de 1950”, 2011.

DECKER, Aline Inácio; DALLABRIDA, Norberto. Trajetórias sociais de egressos/as do Curso Clássico de uma Instituição Pública (1951-1960). In: VIº COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 2011. v. 01, Florianópolis.

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

FESTA de Formatura. **A Gazeta**. Florianópolis, n.3979, dez. 1951, p.1.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HICKEL, Rodi. Entrevista concedida a Reinaldo João Pick. Florianópolis, 23 out. 1978. Mimeografado.

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

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Atica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MARTINI, Estela. **Mulheres destinadas ao êxito: trajetórias escolares e profissionais de ex-alunas do curso científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949 – 1960)**. 2011. 161 p.. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MEZURAM, Dayane ; DALLABRIDA, Norberto. Trajetórias sociais dos alunos egressos do curso científico do Colégio Estadual Dias Velho na década de 1950. In: VI COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 2011, Florianópolis.

NÓBREGA, Paulo. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. 1. ed. Florianópolis - SC: Editora Cidade Futura, 2003.

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

NORMAS Educativas Vigentes no Colégio Catarinense. Porto Alegre, 1995.

NOSELLA, Paolo.; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EcosS – Revista Científica**. São Paulo, v.7, n.2, p. 351 - 368, jul./dez. 2005.

O COLÉGIO Catarinense faz amanhã 50 anos de excelentes serviços prestados à comunidade. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 5204, mar. 1956, p.1.

PEREIRA, Gabriel Antonio. Entrevista concedida a Reinaldo João Pick. Florianópolis, 30 out. 1978. Mimeografado.

PEREIRA, Moacir. **WilmarDallanol deve presidir DEM em SC**. Florianópolis, 20 jun. 2011. Disponível em <<http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira/2011/06/20/wilmar-dallanol-deve-presidir-dem-em-sc/?topo=67,2,18,,67>>. Acesso em: 26 nov 2011.

PIAZZA, Walter Fernando. (Org.). **Dicionário Político Catarinense**. Florianópolis: Edição da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1994.

_____. **Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**: estudo histórico-analítico 1896-1996. Florianópolis: co-ed. UDESC – IHGSC, 1996.

POETA, Heber Lebarbenchon. Entrevista concedida a Reinaldo João Pick. Florianópolis, 25 out. 1978. Mimeografado.

REFORMA na Cadeira de História. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 3839, mai. 1951, p.1.

RELATÓRIO do Colégio Catarinense – publicado no fim do ano letivo de 1951. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1951.

RELATÓRIO do Colégio Catarinense – publicado no fim do ano letivo de 1952. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1952.

RELATÓRIO do Colégio Catarinense – publicado no fim do ano letivo de 1955 (Referente aos anos 1953, 1954, 1955). Florianópolis: Colégio Catarinense, 1955.

RELATÓRIO do Colégio Catarinense – publicado no fim do ano letivo de 1958. (Referente aos anos 1956, 1957 e 1958) Florianópolis: Colégio Catarinense, 1958.

RICHTER, Kurt Otto. **Questionário Pesquisa: “Trajetória Social de Egressos/as dos Colégios do Ensino Secundário de Florianópolis na década de 1950”**, 2009.

RODRIGUES, Icles. A UFSC na década de 1960: outras histórias... In: NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa. (Org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

RODRIGUES JR, João Batista. **Eu benzo esta ilha: memórias, reflexões e conceitos de um manezinho**. Florianópolis: Nova Letra Gráfica e Editora Ltda, 2005.

ROHR, João Alfredo Rohr. Entrevista concedida a Reinaldo João Pick. Florianópolis, 1978. Mimeografado.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 34ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SACHET, Celestino. Entrevista concedida a Reinaldo João Pick. Florianópolis, 30 out. 1978. Manuscrito.

_____. **Questionário Pesquisa: “Trajetória Social de Egressos/as dos Colégios do Ensino Secundário de Florianópolis na década de 1950”**, 2009.

_____. Entrevista concedida a Juliana Topanotti dos Santos de Mello, 06 out 2011. Manuscrito.

_____. Entrevista concedida a Norberto Dallabrida, 13 mai 2010. Manuscrito.

SANTOS, Márcia Regina dos. **Sugestões de leituras feitas aos alunos do Colégio Catarinense (1945 – 1950)**. 2003. 83 p. Monografia (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003.

SILVA, Norton Oliveira e. Grêmio Cultural Padre Schrader. **A Gazeta**. Florianópolis, n.3950, jul, 1951.

SOBIERAJSKI, Humberto Luiz. (Org.) **Livro dos Formandos: Colégio Catarinense – 100 anos**. Tubarão: Gráfica COAN, 2005.

SOELL, Werner José. Entrevista concedida a Reinaldo João Pick. Florianópolis, 25 out 1978. Mimeografado

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a Memória**. Bragança Paulista: Editora universitária São Francisco, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SOUZA, Rogério Luiz de. **Uma história inacabada: cem anos do Colégio Catarinense**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

TANCREDO, Luiz Henrique. **Doutor Deba: Poder e Generosidade**. Florianópolis: Insular, 1998.

_____. **Zury Machado: em sociedade tudo se sabe**. Tubarão: COAN, 2009.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008.

TRIGO, Maria Helena Bueno. **Os Paulistas de Quatrocentos Anos: ser e parecer**. São Paulo: Annablume, 2001.

UNIFICAÇÃO do Ensino Secundário. **A Gazeta**. Florianópolis, n.3929, out. 1951, p.1.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. Trajetórias sociais de egressas do Ensino Secundário do Colégio Estadual Dias Velho (1951-1960). In: VIº COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, v. 1, 2011, Florianópolis.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

WACQUANT, Loic. Notas para esclarecer a noção de habitus. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**.v. 6, n.16, abr. 2007. p. 5-11.

WARKEN, José. Discurso do Paraninfo Prof. José Warken. **Relatório do Colégio Catarinense**. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1951.

ZANELLA, Delmar A. As ciências no Colégio Catarinense: cultivando as ciências para a instrução e a erudição. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 5432, set. 1956, p. 1.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA COM OS EGRESSOS DO COLÉGIO CATARINENSE

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

Número do questionário: Data: _____

I – IDENTIFICAÇÃO

1 – Nome completo: _____

2 – Data de nascimento: _____

3 – Local de nascimento: _____

II – DADOS FAMILIARES

1 – DADOS DO SEU PAI:

a) Nome de seu pai: _____

b) Escolarização de seu pai:

Curso Primário: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Normal: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Ginásial: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Superior: () Completo () Incompleto

Nome da Universidade/cidade: _____

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

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

() Pertencia a partido político? Qual? _____

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

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

2 – DADOS DE SUA MÃE:

a) Nome de sua mãe: _____

b) Escolarização de sua mãe:

Curso Primário: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Normal: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Ginásial: () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade: _____

Curso Superior: () Completo () Incompleto

Nome da universidade/cidade: _____

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

d) Inserção social da mãe na década de 1950:

() Pertencia a partido político? Qual? _____

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

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

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

() Rica

() De classe média alta

() De classe média baixa

() Pobre

Detalhe a opção assinalada acima: _____

4 – Residência de sua família durante o período em que frequentou o Colégio Catarinense:

a) Cidade: _____

b) Bairro: _____

c) Rua: _____

5 – Composição familiar:

1. De quantos irmãos e/ou irmãs é composta sua família?

Ordem denasci- mento	Nome	Colégio onde fez o ensino secundário	Nível de formação superior	Profissão
1°				
2°				
3°				
4°				
5°				
6°				
7°				
8°				

9°				
10°				
11°				
12°				

b) Sobre seus avós maternos:

	AVÔ	AVÓ
Nacionalidade		
Religião		
Local de nascimento		
Nível de instrução		
Profissão		

c) Sobre seus avós paternos:

	AVÔ	AVÓ
Nacionalidade		
Religião		
Local de nascimento		
Nível de instrução		
Profissão		

III – INFORMAÇÕES ESCOLARES

1 – O senhor fez jardim de infância? () Sim Nome da escola: _____

() Não

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

3 – O senhor fez o curso normal?

() Não

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

4 – Qual o ano de seu ingresso no Colégio Catarinense? _____

5 – No Colégio Catarinense, o senhor foi aluno: () Interno Qual o período? _____

() Externo Qual o período? _____

6 – No Colégio Catarinense, o senhor foi aluno-bolsista?

() Não

() Sim – A bolsa era do: () Do Colégio Catarinense

() Do Governo de Santa Catarina

() Do Governo Federal

() De outra instituição – Qual? _____

() Não sabe.

7 – Em relação ao Curso Ginásial, responda:

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

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

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

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

8 – Em relação ao Curso Colegial, o senhor fez:

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

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

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

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

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

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

9 – Se o senhor foi aluno externo, indique a sua residência durante o período em que frequentou o Colégio Catarinense:

a) Cidade: _____

b) Bairro: _____

c) Rua: _____

10 – Quando estudava no Colégio Catarinense, você morava com a família?

() Sim

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

IV – TRAJETÓRIA SÓCIO-PROFISSIONAL

1 – O senhor fez curso superior?

() Não

() Sim – Nome do curso e da universidade _____
_____ Ano de conclusão _____

NOTA: Se fez mais de um curso superior completo, cite o nome do segundo curso e da universidade

_____ Ano de conclusão: _____

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

2 – Fez pós-graduação?

() Não

() Sim – () Especialização – Onde? _____

() Mestrado - Onde? _____

() Doutorado - Onde? _____

() Pós-Doutorado - Onde? _____

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

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

Cite o/s período/s: _____

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

() Não

() Sim Qual/is? _____

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

7 – Casou-se? () Não

() Sim – () Ficou viúvo () Casou-se novamente

() Separou-se () Casou-se novamente

8 – Sobre a escolarização da sua esposa:

() Curso Primário – Nome do colégio: _____

() Curso Normal – Nome do colégio: _____

() Curso Ginásial – Nome do colégio: _____

() Curso Científico – Nome do colégio: _____

() Curso Clássico – Nome do colégio: _____

() Curso Superior incompleto: _____

() Curso Superior completo. Qual curso e universidade que frequentou?

() Curso de Pós-Graduação: () Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

NOTA: Caso você tenha se casado mais de uma vez, indique a escolarização da sua segunda esposa: _____

NOTA: Se o senhor se casou mais de uma vez, considere apenas a primeira esposa

9 – Qual a profissão da sua esposa? _____

10 – Onde o senhor conheceu a sua esposa? _____

11 – Na época em que o senhor conheceu a sua esposa, as famílias de vocês mantinham relação de amizade? Detalhe. _____

12 – O senhor teve filhos? () Sim – Quantos? _____

() Não

NOTA: Se você se casou mais de uma vez, considere apenas a primeira esposa.

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

() Rica

() De classe média alta

() De classe média baixa

() Pobre

Detalhe a sua opção assinalada acima: _____

INDIQUE OS SEUS CONTATOS

TELEFONE/S: _____ CELULAR: _____

E-MAIL: _____

AUTORIZAÇÃO

Eu autorizo a utilização dos dados deste questionário pela pesquisa “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis (1951-1960)”, coordenada pelo professor Norberto Dallabrida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Florianópolis, ___/___/_____.

Assinatura

ANEXO II – ESBOÇO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PESQUISA COM EGRESSOS BOLSISTAS DO COLÉGIO CATARINENSE

- 1 – Local de nascimento?
- 2 – Qual a escolarização de seus pais?
- 3 – Qual (is) a (s) profissão (ões) de seus pais?
- 4 – Onde fez o curso primário?
- 5 – No primário, seus pais o incentivavam a estudar?
- 6 – Seus pais sabiam ler? Possuíam livros em casa?
- 7 – O senhor tinha/ tem irmãos? Mais velhos ou mais novos? Estudavam juntos?
- 8 – Fez curso preparatório para o exame de admissão?
- 9 – Onde fez o curso ginásial?
- 10 – O que lhe impulsionou a fazer o ensino secundário?
- 11 – Como conseguiu a bolsa de estudos? Fez algum teste para conseguir a bolsa?
- 12 – Era um estudante interno ou externo?
- 13 – Porque foi estudar no Colégio Catarinense?
- 14 – Como foi estudar no Colégio Catarinense?
- 15 – Entre as disciplinas mais literárias e as disciplinas mais científicas, qual dos dois grupos tinha mais peso? Em qual grupo o senhor tinha melhor desempenho?
- 16 – Tinham aulas nos laboratórios?
- 17 – Participava das associações estudantis?
- 18 – Participava das atividades esportivas?
- 19 – No colégio, notava alguma diferenciação no tratamento por ser bolsista?
- 20 – Como e quando foi a sua formatura no colegial?
- 21 – O senhor fez vestibular logo após a conclusão do colegial?
- 22 – Passou para qual curso e faculdade?
- 23 – Foi trabalhar logo após a conclusão do colegial?

24 – Durante o ensino superior tinha bolsa de estudos? Trabalhava paralelamente?

25 – Quando concluiu a graduação?

26 – Fez pós-graduação?

27 – Como e onde se inseriu no mercado de trabalho?

28 – Detalhe sua trajetória profissional?

29 – Ocupou cargos de chefia?

30 – Ocupou cargos políticos?

31 – O senhor vinculou-se a clubes, associações?

32 – O senhor está aposentado?