

DILCE SCHÜEROFF

“SÓ CONTINUEI NO MAGISTÉRIO POR AMOR, VOCAÇÃO”:  
“ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940)

Florianópolis, SC  
2009

DILCE SCHÜEROFF

“SÒ CONTINUEI NO MAGISTÉRIO POR AMOR, VOCAÇÃO”:  
“ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Sabino Dias.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Política.

Florianópolis, SC  
2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"SÓ CONTINUEI NO MAGISTÉRIO POR AMOR, VOCAÇÃO: "ser" professora  
da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940)"**

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação**

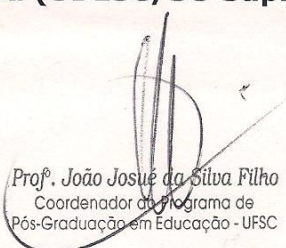
**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/05/2009**

**Dra. Maria de Fátima Sabino Dias (CED/UFSC-Orientadora)**

**Dra. Vera Lúcia Sanbongi de Rossi (UNICAMP/SP-Examinadora)**

**Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC-Examinadora)**

**Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC/SC-Suplente)**

  
Prof. João Josué da Silva Filho  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação - UFSC

**DILCE SCHÜEROFF**

**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2009**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a professora Dra. Maria de Fátima Sabino Dias pelo carinho, dedicação e profissionalismo com que orientou este trabalho. Suas sugestões foram fundamentais para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço aos grupos de estudos, os quais contribuíram na construção deste trabalho: obrigada às colegas da linha Educação História e Política: Margarete, Raquel de Abreu, Marisa, Thaisa, Vanessa Lyra, Ana Laura. Obrigada aos/às colegas do grupo de estudos “Justiça, Êxito e Fracasso na Escola”: Fernando Leocino, Danielli, Marina, Marília, Ana Laura, Raquel de Abreu, Raquel Queiroz...; aos professores do Grupo: prof<sup>ª</sup>. Vera Gaspar, prof<sup>ª</sup>. Ione Valle, prof<sup>ª</sup>. Maria das Dores, prof<sup>ª</sup>. Gisele, prof<sup>ª</sup>. Geovana. Obrigada também às colegas do grupo de estudos realizado na DAPE/UDESC: “Por uma teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: o caso catarinense”: Laura, Marília, Tânia, Maria, Ângela, Raquel, Vera Gaspar, Danielly, Gloria. Sem dúvida as discussões teóricas, (mas também as conversas na hora do cafezinho), realizadas nos seminários desses grupos ampliaram meus conhecimentos e ajudaram a construir este trabalho.

Agradeço também o Curso de Gestão Escolar – MEC/UFSC/SED - o qual me proporcionou um contato com a docência e também o nascimento de novas amigas, as quais foram importantes nesta caminhada do Mestrado. Obrigado a Clarice Bianchezzi e Vanessa Maciel.

Agradeço meu “chéri” e companheiro Francisco pela compreensão e paciência.

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro.

Agradeço a professora Maria Tereza Santos Cunha - UDESC - que me encaminhou para os caminhos da pesquisa quando eu era aluna da graduação em História no “Templo Faediano”.

Por fim, agradeço com carinho, a professora, sempre querida e profissional, Vera Lucia Gaspar da Silva - UDESC - que foi muito importante na minha caminhada, da graduação até o mestrado. Lembro e lembrarei de você sempre com muito carinho e respeito. Muito obrigado!

Verdade, mentira, certeza, incerteza...  
Aquele cego ali na estrada também conhece estas  
palavras.  
Estou sentado num degrau alto e tenho as mãos  
apertadas  
Sobre o mais alto dos joelhos cruzados.  
Bem: verdade, mentira, certeza, incerteza o que são?  
O cego pára na estrada,  
Desliguei as mãos de cima do joelho.  
Verdade mentira, certeza, incerteza são as mesmas?  
Qualquer coisa mudou numa parte da realidade —  
os meus joelhos e as minhas mãos.  
Qual é a ciência que tem conhecimento para isto?  
O cego continua o seu caminho e eu não faço mais  
gestos.  
Já não é a mesma hora, nem a mesma gente, nem  
nada igual.  
Ser real é isto.

(Alberto Caeiro)

## RESUMO

Neste trabalho, discuto as concepções de professores subjacentes no âmbito da formação e da prática docente de professores do ensino primário público em Santa Catarina, com o objetivo de apontar questões importantes para a compreensão do “ser” professora, nas primeiras décadas dos Novecentos. Para tanto, inicialmente, apresento as reformas educacionais implementadas em Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX, a partir das fontes documentais, tais como a legislação, o currículo, entre outros estudos. A seguir, apresento, especialmente através das fontes orais, o “mundo da cotidianidade, do imaginário e do simbólico”, enfim, e as imagens construídas sobre a profissão docente. O objetivo é apontar a relação entre o prescrito e o vivido, as permanências e as mudanças, o que se conserva e o que se inventa no processo de constituição da identidade docente das professoras catarinenses. Finalmente, apresento, em forma narrativa, a história de vida escolar de três ex-professoras primárias, com o objetivo de dar a “voz” aos sujeitos, deixar que elas contem sua própria história.

Palavras-chave: formação de professores – ensino primário – identidade docente.

## ABSTRACT

This master's thesis investigates the teachers' conceptions in the scope of teaching formation and practical of teachers of Santa Catarina State public elementary school, with the objective to indicate important questions to understanding of "being" teacher in the first decades of 900s. Thus, initially I present the educational reforms implemented in Santa Catarina at the beginning of XX century, from documentary sources, such as the legislation, the curriculum, among others studies. Thereafter, I present, especially through oral sources, the "world of quotidian, imaginary, and symbolic", and also the images constructed on teaching profession. The objective is to appoint the relationship between the prescribed and the lived, the stability and the changes, what it is conserved and what is invented in the constitution process of Catarinean teachers' educative identity. Finally, I presented in narrative form the school life of three former elementary teachers, with the intention to give "voice" to the subjects, to let that the teachers tell her own history.

Keywords: teachers formation – elementary teaching – educative identity.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	44
Imagem 2	46
Imagem 3	46
Imagem 4	57
Imagem 5	63
Imagem 6	64



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO CATARINENSE: profissionalização e nacionalismo.....	16
1.1 - A educação pública em Santa Catarina (1911-1940).....	20
1.2 - As reformas na década de 1930 e 1940: modernização do ensino e os novos currículos para a formação de professores em Santa Catarina.....	26
1.3 - Nacionalização do ensino em Santa Catarina (1930-1940). ....	36
CAPÍTULO 2 – DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: espaços, objetos e saberes.....	41
2.1 - O percurso escolar.....	41
2.2 - As escolas e seus espaços.....	45
2.2.1 – Tornando-se professoras.....	51
2.3 - Dos materiais didáticos e seus usos .....	55
2.4 - Do currículo e seu objetivo aos métodos disciplinares .....	60
CAPÍTULO 3 – “SER” PROFESSOR: entre a vocação e a profissão!.....	72
CAPÍTULO 4 - DANDO VOZ AOS SUJEITOS.....	89
4.1 - Jamille Trindade Sadelli Pacito.....	90
4.2 - Dilma do Espírito Santo .....	97
4.3 - Laurita Franzone Pereira .....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS .....	119
ANEXO .....	127

## INTRODUÇÃO

“Vejam, diz o historiador, o passado obedece a minha interpretação”.<sup>1</sup>

A construção deste trabalho está relacionada com uma pesquisa sobre o acervo de entrevistas com ex-professores da rede pública do ensino primário catarinense, nas quais trabalhei quando fui aluna do Curso de História na UDESC. A partir daí, vislumbrou-se uma temática que trouxesse à cena as histórias da vida escolar de três professoras e, através delas, refletir sobre o “ser professor” primário, ou seja, quais aspectos contribuíram para a formação da identidade docente nas primeiras décadas dos Novecentos.

A temática desta pesquisa também está relacionada a questionamentos que temos feito acerca da formação atual de professores. Dirijo-me aqui à formação de professores de História a partir de minha experiência como aluna do curso de História na UDESC e a partir da experiência que vivi no Estágio de Docência realizado no primeiro semestre do ano de 2008 no Mestrado. Ingressei no curso de História com o objetivo de ser professora, porém, depois de quatro anos de estudos, me formei sentindo-me historiadora e não professora. Sentia que não estava preparada para ser professora. Durante o mestrado, fiz Estágio de Docência na disciplina MEN 5340 – Prática de Ensino em História do Segundo Grau, realizado, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com minha orientadora: a professora Maria de Fátima Sabino Dias. Durante o Estágio, percebemos que muitos dos alunos do curso de História da UFSC não se sentiam preparados para dar aulas e o discurso da maioria era de que o curso os preparou para serem historiadores e não professores. Alguns também estavam fazendo o estágio porque é uma disciplina obrigatória, pois não desejavam ser professores. Estes fatores nos levaram a formular algumas perguntas, como: Por que estes alunos que fazem um curso de licenciatura não desejam ser professores? Por que os alunos estagiários sentem-se despreparados para dar aulas, ou seja, sentem-se historiadores e não professores? Por que o curso de História não constrói nos alunos uma identificação com a profissão de professor? Qual pode ser a

---

<sup>1</sup> JENKINS, Keith. *A História Repensada*. Trad.: Maria Vilela. São Paulo, SP: Contexto, 2001, p.33.

explicação para o desinteresse nesta profissão? O salário? As condições de trabalho? O que fazer e como proceder para mudar esta situação? Qual é a “imagem” de professores que temos hoje?

Não se tem a intenção de responder estas questões neste trabalho, mas aduzir que, ao se conhecer o passado, pode-se compreender melhor o presente. A forma na qual se concebem os professores atualmente não deve ser vista como algo “natural”, que está “dado”, mas sim como algo que é construído historicamente pelas sociedades e considerar que o estudo do passado permite uma compreensão crítica de “quem somos” e de “como somos”. A história permite perceber as mudanças, mas também as permanências e continuidades das ações humanas. Neste sentido, Nóvoa situa a função da História, mais especificamente da História da Educação. Ele diz que a História da Educação, dentre vários outros apontamentos, serve “para compreender a lógica das identidades múltiplas”.

Vivemos uma época marcada por fenômenos de globalização e por uma desenraizada circulação de idéias e conceitos e, ao mesmo tempo, por um exacerbar de identidades locais, étnicas, culturais ou religiosas. Uma das funções principais do historiador da educação é compreender esta lógica de “múltiplas identidades”, através da qual se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades. Pouco importa se as comunidades são “reais” ou “imaginadas”. Não há *memória sem imaginação* (e vice-versa). À história cumpre elucidar este processo e, por esta via, ajudar as pessoas e as (comunidades) a darem um sentido ao seu trabalho educativo. (NÓVOA, 2004, p.10).

Mas reconstruir uma história do passado não é algo simples, que se faz de qualquer jeito. Para construir uma narrativa histórica, o historiador precisa apoiar-se em metodologia e fontes, mesmo assim ele não reconstrói o passado tal como aconteceu. Sobre esta questão Jenkins (2001), apresenta algumas reflexões, ela afirma que “o ato de trans-formação do passado em história é o trabalho básico do historiador”. Mas os historiadores só conseguem “construir o passado, mediado por veículos diferentes, que são as fontes, como por exemplo: livros, jornais, leis, cartas, cadernos, fonte oral, etc”. “As fontes impedem a liberdade total do historiador, e, ao mesmo tempo, não fixam as coisas de tal modo que se ponham mesmo fim a infinitas interpretações”. Mesmo que o historiador siga métodos e se apóie nas fontes, nenhum “consegue abarcar e recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o conteúdo desses conhecimentos é praticamente ilimitado”. “O relato do historiador nunca corresponde exatamente ao passado, pois a maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a maior parte do que permaneceu é fugaz”. A construção do passado também está condicionada por nosso próprio “presente”. “Assim como somos produto do passado,

assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso”; “é um discurso em constante transformação construído pelos historiadores e que da existência do passado não se deduz uma interpretação única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações”. Portanto, a história aqui apresentada é o um olhar sobre o passado, através das várias fontes históricas, como também uma interpretação condicionada pelas perguntas do presente.

As histórias de vida escolar das três professoras, as quais serão apresentadas neste trabalho, foram registradas pelo método da história oral e atualmente compõem um acervo de entrevistas localizado no Museu da Escola Catarinense situado na cidade de Florianópolis. Estas três professoras são os sujeitos desta pesquisa, e a história da vida escolar delas se constitui como uma das principais fontes deste trabalho. Na seqüência, apresenta-se como se tornaram sujeitos e fontes deste trabalho.

Tomei conhecimento das entrevistas quando participei do projeto de pesquisa intitulado “Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1889-1950)”<sup>2</sup>, elaborado e desenvolvido entre 2004 e 2006, período em que era aluna do curso de História no Centro de Ciências da Educação – UDESC. O projeto ocorreu junto ao Museu da Escola Catarinense. Este museu apresenta um arquivo de fontes orais com cerca de oitenta e seis entrevistas realizadas com ex-professores e ex-professoras da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina. Estes ex-professores e ex-professoras nasceram entre as décadas de 1900 e 1940, sendo que a maioria das entrevistas é composta de pessoas nascidas nas décadas de 1910 e 1920. Neste projeto, selecionamos 23 entrevistas dentre as 86 que compõem o acervo com a finalidade de transformá-las em forma de narrativas para publicação<sup>3</sup> para oferecer ao público acesso às informações contidas nas histórias desses professores<sup>4</sup>.

Dentre as 23 entrevistas que selecionamos no projeto, escolhi três delas para serem as fontes deste trabalho, são elas: Jamille Trindade Sadelli Pacito<sup>5</sup>, nascida na cidade de

---

<sup>2</sup> Projeto coordenado pela professora Vera Lucia Gaspar da Silva, professora do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas da Educação – FAEd - da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>3</sup> As entrevistas, até a presente data, ainda não foram publicadas devido à falta de recursos.

<sup>4</sup> Maiores informações sobre o resultado do projeto podem ser encontradas nos Anais da CSBHE, com a seguinte referência: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SCHUEROFF, Dilce. **Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890 1950)**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus Sujeitos na História, 2006, Goiânia - Go. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus Sujeitos na História. Goiânia - GO: Universidade Católica de Goiás, 2006.

<sup>5</sup> PACITO, Jamille Trindade Sadelli. Entrevista concedida a Sandra Albuquerque Reis. Florianópolis, 18 de julho de 1996. Disponível no Acervo de Museu da Escola Catarinense.

Florianópolis na data de 19 de março de 1915; Dilma do Espírito Santo<sup>6</sup>, nascida na cidade de Florianópolis na data de 10 de julho de 1921; e Laurita Franzone Pereira<sup>7</sup>, não consta na entrevista a cidade em que nasceu, mas estudou desde a infância em Florianópolis, nasceu na data de 11 de abril de 1922. A escolha pelas três entrevistas justifica-se, em primeiro lugar, pelo local de nascimento e pelo período em que estudaram e lecionaram. As três ex-professoras estudaram e se formaram em escolas na capital do Estado, e concluíram a formação e iniciaram a prática docente entre as décadas de 1920 e 1940. Trata-se de um período importante na história da educação e na história do Estado catarinense, fortemente marcado pelas idéias de modernidade e nacionalização. Em segundo lugar, por serem mulheres e pela sua grande participação como professoras de ensino primário. Havia homens professores, no entanto, eles geralmente acabavam ocupando cargos superiores nas escolas, como por exemplo: a diretoria da escola. Em terceiro lugar, por serem entrevistas que oferecem maior riqueza de detalhes em relação ao cotidiano e à cultura escolar do período em que estudaram e do período em que lecionaram, ou seja, são entrevistas que melhor respondem aos objetivos deste trabalho.

As entrevistas foram produzidas pelo método da história oral. Este método permite, ao historiador da educação e pesquisadores de várias áreas buscar, através das memórias, parte do passado vivido. O testemunho de pessoas revela fatos, vivências, experiências, histórias de pessoas comuns, não contemplados por outras fontes, como documentos escritos, por exemplo, a legislação, relatórios, etc. A história oral nos revela um universo que não poderíamos ver ou descobrir sem o seu uso. Joutard (2000, pp.35-36) coloca

Mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são considerados “muito insignificantes” - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão, que se descobrem os valores de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis, que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto universo racional.

---

<sup>6</sup> SANTO, Dilma do Espírito. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 30 de junho de 1994. Disponível no Museu da Escola Catarinense.

<sup>7</sup> PEREIRA, Laurita Franzone. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 24 de novembro de 1994. Disponível no Acervo do Museu da Escola Catarinense.

No entanto, ao tomar a memória como fonte, devemos reconhecer seus limites; da mesma forma que outras fontes, ela não desvela o passado como realmente ele foi. Mesmo porque o passado nunca poderá ser totalmente compreendido, como afirmam Lopes e Galvão (2005, p.77),

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será completamente conhecido e compreendido; no limite, poderemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluídos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir.

As memórias são representações do passado vivido, e os fatos que são narrados são condicionados pelas experiências vividas de quem narra e pelos fatores do presente, do tempo e do lugar de onde se fala. Conta-se algum fato do passado, tendo como referência o momento presente, por isso a verdade é sempre questionável, pois a significação que se dá a determinado fato pode mudar dependendo do lugar e do momento em que este é analisado. Neste sentido, Bastos e Stephanou (2005, p.420), apresentam um conceito de memória.

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por diversas vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções, sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente.

As três entrevistas que se constituem como fontes neste trabalho foram realizadas na década de 1990 para compor um acervo de depoimentos orais com fins documentais do Museu da Escola Catarinense. Elas estão registradas em material sonoro e também estão transcritas compondo assim, um “arquivo oral”. Sobre este tipo de arquivo Voldman (2006, p. 36), coloca

O arquivo oral seria um documento sonoro, gravado por um pesquisador, arquivista, historiador, etnólogo ou sociólogo, sem dúvida em função de um assunto preciso, mas cuja guarda numa instituição destinada a preservar os vestígios de tempos passados para os historiadores do futuro tenha sido, logo de início, seu destino natural. A fonte oral é o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir. Pois quando se trata, para um historiador, de trabalhar sobre documentos gravados por outros, em contextos remotos ou totalmente diferentes de suas preocupações, estamos diante de um caso idêntico ao de qualquer tipo de arquivo, não havendo aí matéria de discussão. De fato, não se trata senão de simples arquivos sonoros. Ainda não chegamos ao momento em que os historiadores utilizarão corretamente palavras gravadas por outros, mas a prática deverá difundir-se, provocando novos questionamentos, difíceis de prever. Por ora, o que complica o caso e que nos obriga a diferenciar os arquivos sonoros dos

arquivos orais é essa operação particular de coleta, esses depoimentos orais, gravados com fins documentais no decorrer de uma pesquisa.

Em relação ao uso deste tipo de fonte para estudar o passado, Alberti et all (2002, p. 14), denotam:

No meio acadêmico, alguns setores desconfiaram inicialmente da nova metodologia, por carecer da objetividade que, supunha-se, era garantida pelos documentos escritos. Uma entrevista gravada, carregada de subjetividade, não poderia ser confiável. Hoje, contudo, já é generalizada a idéia de que as fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se transformar em objeto de análise. (...) A consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual terem passado a ser valorizadas como elemento importante para a compreensão do passado. Afinal, os contextos históricos não são feitos apenas de estruturas econômicas, políticas e sociais, mas também de indivíduos que os alimentam e modificam.

Através de fontes que dão ênfase na trajetória do indivíduo, neste caso da memória de professores, pode-se elaborar uma história da profissão docente e de práticas escolares diferente, distinta das imagens produzidas sobre as/os professoras/es e a escola através da leitura de fontes oficiais, como por exemplo, a legislação. Em relação aos usos que se faz das fontes, Lopes e Galvão (2005, p. 30) fazem uma crítica ao uso abusivo do que era determinado em leis e apontam para uma historicidade das práticas escolares. Uma coisa é o que diz a lei e outra coisa são os usos que se faz dela nas práticas cotidianas de sala de aula: burlando, resistindo! Sobre esta questão as autoras afirmam

Muitas das pesquisas realizadas em História da Educação – como ainda hoje ocorre em muitos domínios da área de Educação – mais expunham o que deveria ter acontecido do que o que havia acontecido. Expunham-se muito, por exemplo, leis, reformas, regulamentos do ensino ou as macro-relações estabelecidas entre o contexto socioeconômico e político de uma determinada época e uma suposta (porque não estudada) realidade do cotidiano escolar. Tratava-se muito pouco das práticas escolares, os alunos e as alunas, os professores e as professoras. (...) trata(va) mais de um passado educacional que expressa(va) um desejo mas não uma realidade ou um aspecto dela.

Assim, neste trabalho, são utilizadas fontes, como a legislação, que apontam mais o que “deveria ter acontecido” e fontes orais que mostram não apenas o que “deveria ter acontecido”, mas também o “mundo da cotidianidade, do imaginário e do simbólico”. Para isso, o trabalho está dividido em quatro capítulos e para fundamentar as questões analisadas utilizam-se autores como Martin Lawn, Antônio Nóvoa, Ivor F. Goodson, Michael W. Apple, Tomas Tadeu da Silva.

No primeiro capítulo, o objetivo é apresentar a concepção de professores presente no projeto educacional brasileiro, especialmente o catarinense, veiculados na legislação

e no currículo, no âmbito das reformas de ensino implementadas nas primeiras décadas do século XX. Para compreender a concepção de professores presente no projeto educacional, utilizo a idéia de identidade na perspectiva colocada por Lawn. Este autor defende que a identidade docente é produzida pelo Estado “através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (LAWN, 2000, p.70). Neste sentido, o professor tem importância fundamental e estratégica para o Estado.

No segundo capítulo, utilizo como fontes entrevistas que mostram histórias da vida escolar de ex-professoras - Jamille, Dilma e Laurita -, sendo que utilizo, em alguns momentos, a autobiografia de Dilma<sup>8</sup> no sentido de complementar as informações na sua entrevista. Então, pretendo analisar, através dessas fontes orais, as permanências oriundas da sua formação escolar no decorrer de suas práticas docentes, ou seja, se estas professoras vivenciaram ambientes escolares semelhantes entre a formação e o exercício da docência e se elas continuaram e exercer, na docência, ensinamentos aprendidos na sua formação escolar. Será apresentado, então, o percurso escolar e serão analisados os espaços, objetos e saberes escolares vivenciados pelas ex-professoras Jamille, Dilma e Laurita, com o objetivo de apontar alguns elementos importantes para a compreensão do “ser” professora primária em Santa Catarina, na interface da formação e da prática docente desenvolvida nas primeiras décadas do século passado.

No terceiro capítulo, utilizo como fontes a legislação, comunicados, discurso de formatura, fonte oral. Analiso as representações das ex-professoras Jamille, Dilma e Laurita referente ao processo ensino-aprendizagem e as representações do discurso oficial sobre o “ser professor” propagado pelas reformas de ensino, pelos intelectuais e pela escola. No primeiro momento mostro a metodologia de ensino indicada pelos educadores nas primeiras décadas dos Novecentos no ensino primário público catarinense, com o objetivo de analisar, através das fontes orais, se as referidas professoras seguiam a metodologia indicada, ou seja, se elas eram propagadoras das práticas metodológicas indicadas pelos educadores. No segundo momento, apresento a concepção de professor propagada pelo discurso oficial que relaciona a profissão docente com a vocação, ou seja, quem desejasse ser professor deveria ser dotado de vocação, ter aptidão para o magistério. Analiso, então, as representações das ex-

---

<sup>8</sup> SANTO, Dilma do Espírito Santo. As Escolas onde Lecionei. In: LINS, Zenilda Nunes (org.). Histórias de Professor. Florianópolis: Edeme, Coleção FUCAPRO, Vol. 2, 1996.



professoras em relação à profissão, missão e vocação expressas nos ideais desse discurso e se esses ideais influenciaram na constituição do “ser” professora, isto é, na construção da identidade docente dessas professoras.

No quarto capítulo, o objetivo é apresentar as histórias de vida escolar de Jamille, Dilma e Laurita, em forma de narrativa. São narrativas que representam histórias de vida, as quais, segundo Fonseca (1997, p. 16), “expressam diferentes trajetórias pessoais e profissionais, diferentes modos de reconstrução/construção do nosso passado. (...) Essas narrativas registradas, recriadas e transformadas em documentos escritos, conservarão sua força e, por muito tempo, serão objeto de inúmeras interpretações”. Assim sendo, através da leitura das narrativas podem-se compreender as inúmeras interpretações possíveis, por isso é indispensável dar a conhecê-las em sua essência, dar “voz” aos sujeitos, deixar que eles contem sua própria história.

## CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO CATARINENSE: profissionalização e nacionalismo.

O papel do educador é mais nobre: ele forma o espírito, afeiçoa o coração, transforma a alma e o corpo, equilibra os nervos, robustece os músculos, aperfeiçoa o cérebro, apura a inteligência, desenvolve a bondade, ensina a justiça, afervora a coragem: ele tira em suma da criança o homem, como se tira do carvão negro o diamante claro e do petróleo asqueroso a luz radiante.

(Olavo Bilac)

O objetivo deste capítulo é apresentar a concepção de professores presente no projeto educacional brasileiro, especialmente o catarinense, veiculados na legislação e no currículo, no âmbito das reformas de ensino implementadas nas primeiras décadas do século XX.

Consta na legislação, no artigo Art.º 54, do Decreto-Lei nº 713 de 5 de janeiro de 1935, do Estado de Santa Catarina, que cada professor diplomado deveria ler a seguinte “fórmula”: “Prometo cumprir fielmente as leis da República e do Estado, bem como consagrar-se a formação de cidadãos úteis à Pátria e à humanidade.”<sup>9</sup> Esta finalidade evidencia a estreita ligação que existia nas primeiras décadas dos Novecentos entre os professores e o Estado. Uma estreita ligação no sentido de que aos professores era concedida a “missão”, através de seu trabalho, de ajudar o Estado a construir a Pátria desejada. Para construir a Pátria desejada era necessário formar os cidadãos de acordo com os ideais que o Estado propagava: formar indivíduos saneados, educados, de boa moral, laboriosos, produtivos. A educação era o meio pela qual se construiria a almejada Pátria, desta forma os professores tornaram-se os principais protagonistas da ação educativa do Estado sobre seu povo. Os professores tornaram-se, então, na análise de Catani (2000), funcionários do Estado. Segundo essa pesquisadora, “os professores são funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante”. Eles deveriam ser os representantes dos ideais do Estado, e responsáveis por formar os cidadãos “úteis à Pátria”. Nóvoa (1991) coloca que os “professores são funcionários de um tipo particular” e que suas ações estão “impregnadas de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais que são portadores”. Para este autor os professores são agentes culturais, mas também são agentes políticos:

---

<sup>9</sup> Art.º 54, do Decreto-Lei nº 713 de 5 de janeiro de 1935. Fonte: BARBOSA, Elpidio. Coleção de Leis. Livro 7.7. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social, personificando esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. (NÓVOA, 1991, pp.14-15).

Nesta perspectiva, os professores podem ser considerados um dos mais importantes grupos profissionais das sociedades contemporâneas, eles ocupam uma posição de intermediário entre Estado e povo. Pois, para o projeto nacional, a forma mais eficaz de “moldar” uma sociedade é através da educação, da ação pedagógica. Sobre o efeito da ação pedagógica nos indivíduos, Passerom (apud Pereira, 1994, p.116), num artigo intitulado “Pedagogia e Poder”, faz a seguinte colocação.

O estudo experimental da aprendizagem, bem como a sociologia da educação, mostram que dentre as ações de influência (exortação, mandamento, profecia, propaganda, etc.), a ação pedagógica propriamente dita é aquela que exerce a influência a mais profunda e a mais durável sobre a personalidade cultural dos indivíduos, pois que ela transmite, através de um capital de informações, os princípios eficazes de uma formação. Dispondo destes meios específicos que autorizam a duração e a continuidade – repetição de exercício, progressividade da aquisição e controle dos resultados – a ação pedagógica difere das ações de influências pontuais ou esporádicas na medida em que consegue inculcar nos indivíduos um conjunto organizado de esquemas de percepção, de pensamento e de ação que, mesmo quando os conhecimentos transmitidos são esquecidos, continua a fazer sentir seus efeitos nos comportamentos sob a forma de uma disposição geral, durável e transponível.

Mas em que momento da história o professor passa a ser um funcionário importante do Estado e como ele se constitui como uma categoria profissional?

Quem nos traz uma reflexão sobre essa questão é Nóvoa (1991) em seu trabalho intitulado “O Passado e O Presente dos Professores”, onde apresenta o processo histórico de profissionalização do professorado em Portugal. Segundo o autor, inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, e constituía-se de uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A origem da profissão de professor teria surgido no âmago de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, essas congregações docentes, compostas, por exemplo, de jesuítas e de oratorianos, foram, aos poucos, construindo um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente, como: “o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas pedagógicas, a introdução de métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares”. Com isso, os professores teriam passado a ter uma presença cada vez mais ativa no terreno educacional, diferenciando-se como um “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de

*especialistas*. Com esta configuração, “o exercício do ensino teria deixado de ser uma atividade secundária ou acessória”. Porém, continua Nóvoa (1991), estas transformações extravasavam o campo religioso, pois, desde o início do século XVIII, já havia uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a, por vezes, o tempo inteiro. Mas, em finais do século XVIII, a intervenção do Estado no campo educacional teria provocado uma homogeneização, unificação e uma hierarquização à escala nacional de todos os grupos. Para ensinar era preciso adquirir uma licença ou autorização do Estado. A criação desta licença teria sido um “momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores ao delinear de uma carreira docente”. Segundo Nóvoa (1991), o processo histórico de profissionalização do professorado, em sua fase inicial, ter-se-ia articulado em torno de quatro etapas: em primeiro lugar, “por exercerem a atividade docente o tempo inteiro, encarando-a como um trabalho ao qual consagram uma parte importante de sua vida profissional”. Em segundo lugar, por serem “detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de ‘profissionais do ensino’ e funciona como instrumento de controle e de defesa do corpo docente”. Em terceiro lugar, “seguiram uma formação profissional especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.” E em quanto lugar, “por participarem em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio-profissional dos professores”.

A profissionalização dos professores está intimamente ligada ao processo de formação dos Estados nacionais modernos no decorrer dos séculos XVIII e XIX. A partir de então, o Estado passa a ser o principal fornecedor da educação para a população e o responsável pela formação de professores de forma a atender seus interesses. Desta forma, o Estado passa a estimular a construção de uma identidade docente articulada com o projeto nacional. Sobre esta questão, Lawn (2000, p.70), diz,

A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado.

Este autor defende a idéia de que a identidade é um “componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação” e que

ela “envolve o Estado através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, etc”. Lawn (2000, pp.70-71), apresenta três razões que justificam o motivo pela qual a identidade deve ser gerida:

Primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação (as mesmas imagens devem ser aplicáveis a ambos, professores e Estado); por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve refletir tal fato.

Segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas.

Terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, podendo ser subtilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias. A identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controle da educação, ou um sinal da sua reestruturação.

No Brasil, a profissão de professor intensifica-se, principalmente, quando o Estado começa a investir na educação pública a partir da Proclamação da República, no ano de 1889, construindo um sistema de ensino, com escolas e instituições escolares para a formação de professores. Estas instituições forneciam uma formação profissional especializada e uma licença oficial – um diploma - que confirma a condição de “profissionais do ensino”. Com a Proclamação da República, o Estado formula um projeto de nação, sendo que a prioridade deste projeto era “repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes e que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus principais pilares de sustentação” (BENCOSTTA, 2005, p.68). A idéia de construir uma nação baseada em pressupostos europeizantes também é colocada por Teive (2008, p.71), quando afirma que “a idéia de progresso aliada à civilização foi transformada na principal bandeira dos republicanos brasileiros, entendidas ambas como o alinhamento do país aos padrões e ao ritmo da economia européia”. Seguindo o mesmo raciocínio, também Sevcenko (apud, Teive 2008, p. 71), afirma que

Dissolver as peculiaridades arcaicas e harmonizá-las com o padrão de homogeneidade internacional sintonizado com os modelos das matrizes do velho mundo, “passou a ser a palavra de ordem dos primeiros republicanos, que não mediram esforços para” forjar um Estado-nação moderno e eficaz nas suas múltiplas atribuições diante das novas vicissitudes históricas, como seus modelos europeus.

Bencostta (2005), coloca que foi a partir da Constituição de 1891 que os Estados começaram a se organizar para implementar um sistema de educação pública. A

Constituição determinava que “caberia aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário. Cada Estado deveria promover reformas de ensino que adequassem as suas realidades político-educacionais” (BENCOSTTA, 2005, p.69) Assim, aos poucos, cada Estado brasileiro foi promovendo as reformas no ensino, seguindo o modelo paulista que apresentava nos seus fundamentos as características acima descritas: modernidade, civilidade, homogeneização. Sendo que, para a concretização desse projeto nacional, o Estado precisaria “construir” funcionários que fossem propagadores dos seus ideais e, dentre eles, os professores foram os que tiveram fundamental importância, pois seriam os propagadores dos ideais através da escola.

O Estado de Santa Catarina, que é o lugar deste trabalho, iniciou uma reforma na educação em 1910, a primeira que obteve êxito. E, nos anos de 1930 e 1940, este Estado fez outras reformas, mas apenas nos cursos para formação de professores, como se pode acompanhar no texto que segue.

### **1.1 - A educação pública em Santa Catarina (1911-1940)**

Em Santa Catarina, o modelo paulista foi adotado por volta da década de 1910, quando, o então, Governador do Estado Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, promoveu uma reforma educacional com a ajuda do professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães nomeado Inspetor da Instrução Pública do Estado Catarinense. Segundo Nóbrega (2003), Orestes de Oliveira Guimarães formou-se professor pela Escola Normal da capital paulista aos 18 anos. Iniciou o magistério em uma escola rural em Quiririm, na região de Taubaté. Foi diretor do Grupo Escolar “Dr. Lopes Chaves”. Instalou e dirigiu Grupos Escolares do ensino paulista. Em 1907 foi contratado pelo governo catarinense para dirigir o Colégio Municipal de Joinville que foi oficialmente transformado em Grupo Escolar em novembro de 1911. Considerado um profissional experiente e imbuído dos novos métodos pedagógicos, foi convidado em 1910, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos Júnior para assumir o cargo de Inspetor da Instrução Pública do Estado catarinense e instruir a reforma no ensino catarinense. A

reforma de ensino instruída, em 1911 por Guimarães no Governo Vidal Ramos permaneceu com sua estrutura até 1935<sup>10</sup>.

Na reforma do ensino em 1911, foi reorganizada a Escola Normal Catarinense na capital, criados Grupos Escolares nas principais cidades, criadas Escolas Complementares que funcionavam anexas aos Grupos Escolares, e também se deu continuidade à implementação de Escolas Isoladas no Estado. O primeiro passo foi reorganizar a Escola Normal Catarinense – neste período, era a única escola pública para formação de professores no Estado. Simultaneamente à reorganização da Escola Normal, deu-se início à construção dos primeiros Grupos Escolares em Santa Catarina. Inicialmente, apenas os principais núcleos urbanos mais povoados receberam os Grupos, estes representavam os ideais republicanos, como afirma Silva (2006, p. 344),

A criação dos Grupos Escolares integra o projeto republicano catarinense de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade. Sua localização geográfica oferece indicativos de que estes não atendiam um conjunto alargado da população, mas serviam como símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminava um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção.

Num período de dois anos, foram construídos sete Grupos Escolares em Santa Catarina. Segundo Nóbrega (2003, pp. 262-263), o primeiro Grupo Escolar a ser criado foi o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, inaugurado em 15 de novembro de 1911 na cidade de Joinville; o segundo foi o Grupo Escolar Jerônimo Coelho em 10 de dezembro de 1912 na cidade de Laguna; o terceiro foi o Grupo Escolar Lauro Muller em 24 de dezembro de 1912 na cidade de Florianópolis; o quarto foi o Grupo Escolar Vidal Ramos, inaugurado em 20 de maio de 1913, na cidade de Lages; o quinto foi o Grupo Escolar Silveira de Souza inaugurado em 28 de setembro de 1913 em Florianópolis; o sexto foi o Grupo Escolar Victor Meirelles, de Itajaí, inaugurado em 04 de dezembro de 1913; e o sétimo foi o Grupo Escolar Luís Delfino, inaugurado no dia 30 de dezembro de 1913 na cidade de Blumenau.

Os Grupos Escolares eram unidades de modelo no ensino, funcionavam em prédios que reuniam diversas classes de alunos, com um professor para cada uma delas e sob a supervisão de um diretor. Nos Grupos Escolares funcionava o Curso Primário de primeira a quarta série, atendia crianças a partir dos sete anos de idade. Anexo ao Grupo

---

<sup>10</sup>NÓBREGA, Paulo de. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp.253-282).

também funcionava o Curso Complementar de três anos e tinha por objetivo formar professores para as Escolas Isoladas. Poderiam cursar o Curso Complementar alunos que tivessem concluído o ensino primário no Grupo Escolar. E alunos egressos do Curso Complementar podiam matricular-se no terceiro ano da Escola Normal. E a Escola Normal tinha por finalidade “ministrar a instrução teórica e prática necessária àqueles que se destinavam à carreira do magistério público” (DAROS, 2005, p. 13).

A implementação de Escolas Isoladas para ensino primário com duração de três anos, principalmente pelo interior do Estado, tinha por objetivo “abrasileirar” as colônias de imigrantes europeus, principalmente, alemães e italianos, que até então, praticamente, não tinham sofrido intervenção do Estado em seu ambiente social e cultural. As Escolas Isoladas localizavam-se nos perímetros urbanos e suburbanos dos municípios onde não houvesse um Grupo Escolar, e caracterizavam-se, principalmente, como escolas da zona rural onde um só professor lecionava, ao mesmo horário e na mesma sala de aula a todos os alunos. Ficavam agrupados na mesma sala a primeira, segunda e terceira séries. Os professores destinados a ensinar nestas escolas eram, geralmente, os professores formados nas Escolas Complementares.

A estrutura de ensino público constituída por Orestes Guimarães, na reforma de 1911, com Escola Normal, Escola Complementar, Grupos Escolares e Escolas Isoladas prevaleceu em Santa Catarina até o ano de 1935. Entre 1911 e 1935, aconteceram algumas modificações no ensino catarinense como a construção de novos prédios escolares, e também mudanças nos quadros curriculares dos cursos para formação de professores, porém, como afirma Fiori (1975, p.140), estas mudanças “não tiveram força para institucionalizarem-se como ‘reforma de ensino’”.

No entanto, foi a partir da década de 1930 que a política educacional catarinense sofreu novas mudanças as quais foram ocasionadas pelas novas idéias que penetraram no Brasil. Essas novas idéias são caracterizadas pelo movimento da Escola Nova<sup>11</sup>. E

---

<sup>11</sup> A característica comum e dominante das “escolas novas”, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. A infância, segundo esses educadores, deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser liberada dos vínculos familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. (...) a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza global da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. Na base das “escolas novas” existe, portanto, um ideal comum de educação ou “escola ativa”, do qual essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos. As “escolas novas” são também uma voz de protesto, às vezes de



com a influência dos ideais da Escola Nova, o movimento educacional brasileiro, que existia desde a instauração da República, se divide em dois grupos antagônicos que passam a disputar o controle ideológico do sistema escolar: de um lado formaram-se os Católicos que, “valendo-se da herança colonial, defendiam o ensino religioso como elemento central do patriotismo a ser cultivado nas escolas,” (CARVALHO 1996, p. 272); de outro lado, os Pioneiros da Educação Nova que “defendiam um programa de transformação sócio-cultural do país que rompesse com o peso da tradição colonial, através de uma ampla redefinição do sistema escolar, em suas finalidades e na sua estruturação”. (CARVALHO 1996, p. 272). Os Católicos conquistaram espaço na educação construindo escolas de caráter privado, atendendo por muito tempo a elite brasileira. Enquanto que os Pioneiros, que defendiam a regeneração do homem e da pátria brasileira através de uma revolução cultural, teriam sido, teoricamente, os que mais influenciaram nas políticas públicas do Estado para a educação. Pois as linhas ideológicas defendidas e divulgadas pelos Pioneiros da Educação Nova possuíam traços comuns ao projeto do Governo de Getúlio Vargas<sup>12</sup>: o nacionalismo, a operosidade do cidadão, a racionalidade, higienização da sociedade, trabalho educativo, enfim lutavam pelo aprimoramento, pelo progresso do homem brasileiro que se daria através da

---

sabor quase tardo romântico, contra a sociedade tecnológica e industrial. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspiradas em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha. Fonte: CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1990, (pp. 514-515).

<sup>12</sup>O governo Vargas iniciou-se com o movimento armado de 1930, que derrubou o governo de Washington Luís e pôs fim à chamada República Velha. Vargas foi chefe do Governo Provisório de 1930 a 1934, quando se tornou presidente eleito indiretamente pela Assembléia Nacional Constituinte. Em 1937 assume a chefia do governo ditatorial, e é deposto em 1945. Volta ao poder pelo voto direto em 1950 e sai do palácio no dramático 24 de agosto de 1954, quando resolve a crise político-militar do momento pondo fim à vida. No plano social, foi criado o Ministério do Trabalho, assim como a Justiça do Trabalho, para atuar nas relações entre o capital e o trabalho. A ação do Estado regulando as atividades profissionais e a estrutura sindical com o imposto único permaneceram como legados da Era Vargas. No plano cultural, o governo criou instituições que atuaram nos campos da educação formal, do teatro, da música, do livro, do rádio, do cinema, do patrimônio cultural, da imprensa. Abriu espaço para a crescente participação dos intelectuais no projeto de construção de uma identidade nacional. Pretendeu modernizar resgatando as tradições nacionais através da ação do Estado no campo da cultura. Pode-se dizer que em seu governo o Estado cresceu em tamanho e em poder e se tornou o principal responsável pelo processo de modernização do Brasil. Fonte: [http://www.cpdoc.fgv.br/nav\\_historia/htm/ev\\_apresentacao.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/ev_apresentacao.htm). Acesso: 11/03/2009.

educação. Segundo Carvalho (1996, p. 270), havia consenso entre os intelectuais quanto à importância da educação para a construção do país desejado.

No programa nacionalista dos intelectuais congregados na Associação Brasileira de Educação havia consenso quanto a importância fundamental da educação e também quanto às linhas gerais que deveriam orientar a intervenção da escola na conformação do país. Tal consenso expressava-se privilegiadamente na defesa do que era entendido como “educação integral”. Nesta defesa articulava-se a crítica à “instrução pura e simples”, entendida, esta, como “arma perigosa” cujo manuseio pela população deveria ser cerceado. Era preciso garantir o adequado uso de tal arma por dispositivos escolares de constituição de corpos saudáveis e operosos e de mentes e corações disciplinados. Visava-se promover “uma grande reforma de costumes”, que “ajustasse os homens as novas condições e valores de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo” (Lourenço Filho, 1935, p. 22). Essa “grande reforma de costumes” era questão de organização nacional, por meio de uma organização da cultura; o que fazia com que a questão de assegurar o controle político efetivo do aparelho escolar ganhasse primazia.

A “grande reforma dos costumes” seria realizada pelo ensino nas escolas. Para isso, era de fundamental importância à construção de escolas para atender a população bem como investimento na formação de professores, que eram pensados como “organizadores da alma popular” (CARVALHO, 1996, p. 271).

Então, na década de 1930, o discurso passa a ser o de “reconstruir a Nação”, e não mais “construir a Nação.” O movimento pela renovação da educação, a partir de 1930, teria sido desencadeado pelos adeptos da Escola Nova conforme afirma Hilsdorf (2003, p.95).

A Revolução de 1930 teria sido, do ponto de vista da educação e do ensino, o momento de realização do movimento de renovação desencadeado pelos liberais republicanos da Escola Nova desde meados de 1920, os quais, enquanto especialistas do ensino e tradicionais adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação político-administrativa no novo governo pondo em prática as idéias que defendiam “fazendo” a moderna nação brasileira pela renovação do ensino.

O Estado Novo Vargas, instituído em 1937, tinha a escola como elemento de alta importância política, ela representava instrumento de conformação e controle da sociedade, “servindo à nação, a educação servia ao Estado, instituidor da nação.” (HILSDORF, 2003, p. 99). Através da educação, o Estado controlaria a sociedade transformando-a na nação moderna desejada. Para isso, promoveu a modernização do sistema de ensino construindo uma estrutura administrativa, e para reforçar o nacionalismo destacou nos currículos de cursos elementares a importância da “Educação Física, do ensino da moral católica e da Educação Cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, do canto orfeônico e das festividades cívicas, como a Semana da Pátria”(HILSDORF, 2003, p. 99).

A influência dos princípios da Escola Nova direcionou a educação brasileira para a racionalidade e cientificidade, ampliando e diversificando o currículo das escolas Normais, transformando-as em instituição técnico-profissional. Sobre essa transformação no currículo, Nagle (2001, pp. 317 – 318), coloca

É essa transformação na “qualidade” do currículo que proporcionará os recursos para repensar as diretrizes em que se deve fundamentar o ensino primário, reformulando finalidades, reestruturando programas, redefinindo as bases do trabalho docente, renovando e aperfeiçoando os instrumentos de medida do rendimento escolar. Com efeito, novas disciplinas são introduzidas no ensino normal, outras são desmembradas ou desenvolvidas, de maneira que, no decênio aparece pela primeira vez o conjunto daquilo que atualmente se denomina “ciências da educação” ou “ciências fontes da educação”. Por exemplo, na composição do currículo do curso normal se encontram a biologia educacional, a história da educação, a psicologia, a pedagogia experimental, a sociologia educacional. No entanto, entre as disciplinas vai ser realçada a importância da psicologia, tanto em relação ao seu caráter profissionalizante quanto em relação às possibilidades de ela transformar a atividade educacional em atividade essencialmente “científica”; de certa maneira, com isso, retorna-se ao ponto de vista segundo o qual cumpre “psicologizar” o processo de escolarização.

No processo de remodelação das instituições escolares influenciada pelos princípios da Escola Nova, sofreram mudanças “a natureza do programa escolar, a noção de aprendizagem dos métodos e técnicas de ensinar e aprender, o papel da criança e também o papel do educador” (NAGLE, 2001, p. 321). Surge uma nova concepção sobre a criança, que agora deve ser respeitada em seus interesses, necessidades e na sua atividade pessoal. A concepção de professor também adquire novas características, conforme coloca Nagle (2001, p.321)

O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da própria experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. Logo o papel do educador e da nova escola é agir sobre o meio em que a criança se desenvolve naturalmente, nunca sobre a própria criança.

Monarca (1989, p. 23) também apresenta característica da figura do professor no ideário da Escola Nova. Ele coloca que

O professor não deve representar a imposição da autoridade, mas sim o seu acatamento através do consentimento. O novo professor conduz os alunos através da orientação, fazendo com que atualizem a potência, transformando-a em ato. O professor nunca reprime, apenas cria áreas de consenso, valorizando os interesses individuais e coletivos típicos do viver em sociedade.

Estas características estão impressas na legislação da educação catarinense da época, onde podemos perceber o papel do professor em relação aos alunos, conforme consta, “a disciplina escolar deve repousar na afeição recíproca entre professores e

alunos, de modo que estes não sejam dirigidos pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão”<sup>13</sup>. Características como estas deveriam constituir o professor nas primeiras décadas dos Novecentos. E para formar o novo professor, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, foi necessário estabelecer reformas nos cursos de formação de professores em Santa Catarina, as quais são apresentadas na seqüência.

## **1.2 - As reformas na década de 1930 e 1940: modernização do ensino e os novos currículos para a formação de professores em Santa Catarina**

Em Santa Catarina, os dois cursos para formação de professores eram o Curso Complementar (três anos) e o Curso Normal (três anos). Estes sofreram duas mudanças na década de 1930. Uma delas ocorreu em 1935, conhecida como Reforma Trindade,<sup>14</sup> instituída pelo Decreto-Lei nº 713 de 5 de janeiro de 1935. A outra reforma foi institucionalizada pelo Decreto –Lei nº 306 de 2 de março de 1939. Essas reformas foram ocasionadas pelas políticas educacionais do Governo de Nereu Ramos, conectado aos pressupostos do Estado Novo (1937 – 1945), e se destinavam ao aperfeiçoamento do professorado e modernização do ensino, no sentido de promover a “reconstrução da nação” através da escolarização. Segundo as autoras Daniel et all (2005, p. 27),

Aliado ao projeto nacional desenvolvido pelo presidente Getúlio Vargas durante o “Estado Novo”, o governo estadual de Nereu Ramos (1937-1945) dedicou-se acirradamente ao processo de homogeneização da população catarinense, que apresentava um contingente significativo de imigrantes (principalmente alemães e italianos), com línguas hábitos e costumes bastante distintos. Nesse projeto, caberia à escola, então, socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, pautado em princípio definidos e legitimados por um discurso científico e racional.

Assim sendo, a Reforma Trindade transformou a Diretoria de Instrução em Departamento de Educação. Mas ela visava, sobretudo, à modernização e à melhor qualificação no quadro de professores, ou seja, um melhor “preparo técnico e uma cultura mais aprimorados” conforme coloca o Diretor da Instrução Pública, Luis Sanches Bezerra da Trindade.

---

<sup>13</sup> Regulamento para Grupos Escolares de 1938, Art. 57. In: BARBOSA, Elpídio. Coleção de legislação de ensino 1888-1896-1897-1924-1956. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

<sup>14</sup> Segundo FIORI, a reorganização do ensino catarinense efetuada no ano de 1935, caracterizou-se sobre a égide intelectual do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, responsável pela já antiga Diretoria da Instrução Pública, em vista disso, é também conhecido como “Reforma Trindade”.

Dado o grande desenvolvimento que vem tomando a instrução em nosso Estado, e considerando-se o vasto campo de ação que cabe à obra educacional na sociedade contemporânea, com as suas exigências cada vez mais apuradas, à vista das competições criadas pelas necessidades da vida moderna, oriundas de um preparo técnico e de uma cultura mais aprimorados, este Departamento, procurando corresponder à sua finalidade, elaborou um plano de reforma no ensino complementar e normal, conforme foi aprovado pelo decreto nº 713, de 05 de janeiro deste ano [1935].<sup>15</sup>

Esta reforma atingiu o Curso Complementar que formava professores para atuarem nas Escolas Isoladas, e a Escola Normal Catarinense que formava professores para atuarem nos Grupos Escolares. A reforma em 1935, teria obedecido às orientações traçadas pelo VI Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Fortaleza no ano de 1934, e a estrutura do ensino para formação de professores, conforme coloca Nereu Ramos, governador do Estado, em Mensagem à Assembléia Legislativa; seria a seguinte:

Ficou incumbido da formação do magistério o Instituto de Educação, o qual se desdobra em escola normal primária, secundária e superior vocacional. A primária compreende um curso de três anos com o programa das duas primeiras séries do Colégio Pedro Segundo, além do conhecimento de Pedagogia e Psicologia. A secundária também com um curso de três anos, as três últimas séries daquele estabelecimento. A escola vocacional visa ao aperfeiçoamento pedagógico dos que sentem vocação para o magistério<sup>16</sup>.

A Reforma de 1935 transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação. E, conforme orientações traçadas pelo VI Congresso Brasileiro de Educação, no Instituto de Educação funcionariam o Curso Normal Primário (três anos), o Curso Normal Secundário (3 anos) e o Curso Normal Superior Vocacional (2 anos). Porém, em Santa Catarina o Curso Normal Primário, que substituiu o Curso Complementar, funcionou anexo aos Grupos Escolares onde sempre funcionou o Curso Complementar, e não no Instituto de Educação como está previsto nas orientações traçadas pelo VI Congresso Brasileiro de Educação. Segundo Daros (2005, p. 14),

Esta reforma substituiu as Escolas Complementares pela Escola Normal Primária (três anos), cuja principal função era preparar professores para a zona rural. Previa, ainda, para a formação docente, a Escola Normal Secundária (três anos) e a Escola Normal Superior Vocacional (dois anos), sendo concentradas nesta última etapa da formação docente as disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Sociologia. Restringia-se a matrícula nas Escolas Normais Secundárias aos alunos que se diplomavam na Escola Normal Primária, e aos que desejassem ingressar na Escola Normal Superior Vocacional, exigia-se conclusão do curso da Escola Normal Secundária. Esta era uma importante modificação uma vez, que desde 1911, com a criação da

<sup>15</sup> Carta escrita pelo Diretor de Instrução Pública, Luis Sanchez Bezerra da Trindade em 14 de fevereiro de 1935. In: BARBOSA, Elpídio. Coleção de Leis. Livro 7.7. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

<sup>16</sup> SANTA CATARINA. Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936. In: Educação Popular: movimento do ano letivo de 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial. 1936. Acesso Biblioteca Setorial do CED.

Escolas Complementares, os alunos que concluíssem o curso complementar poderiam ser matriculados no terceiro ano da Escola Normal. Agora passava-se a exigir maiores requisitos acadêmicos na formação de professores. Já na Escola Normal Primária que substituiu as Escolas Complementares, ensinavam-se Noções de Psicologia e Pedagogia. A Escola Normal Secundária tinha por finalidade “fornecer sólido preparo aos que pretendam ingressar no magistério”, mas as disciplinas ligadas à formação profissional dos professores como Psicologia aplicada à educação, Sociologia Educacional, Didática, Pedagogia somente eram ministradas na Escola Normal Superior Vocacional.

Com a Reforma Trindade houve mudança no currículo da Escola Normal Primária, antiga Escola Complementar, com a inserção das disciplinas denominadas Noções de Psicologia e Pedagogia, mas o tempo de estudos para formar-se professor para as zonas rurais continuou o mesmo de antes, três anos de estudos. Em relação à formação de professor normalista, até o ano de 1935 se levava quatro anos para formar-se: três anos de curso complementar, e mais um ano de curso normal, pois os egressos do curso complementar podiam matricular-se no terceiro ano do curso normal, então, três de Curso Complementar mais um de Curso Normal somam quatro anos para formação de professor normalista. Mas, a partir de 1935 com a Reforma Trindade, os anos de estudos para formação de normalistas aumentou, de quatro anos passou para oito anos: três anos de Escola Normal Primária, três anos de Escola Normal Secundária e dois anos de Escola Normal Superior Vocacional. Os alunos que terminavam a Escola Normal Superior Vocacional recebiam um “diploma de habilitação para o magistério de preferência, nos Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias”<sup>17</sup> Nesta reforma, também houve mudança no currículo do curso destinado a formar normalistas, o Curso Superior Vocacional recebeu novas disciplinas - Psicologia Aplicada à Educação, Sociologia Educacional, Sociologia, Pedagogia, Didática – estas disciplinas tinham por objetivo melhorar a preparação técnica e aprimorar a cultura na formação profissional dos professores.

Porém, a Reforma Trindade de 1935 teve vida efêmera. Seguindo a lógica de modernização e nacionalização do ensino, a partir de 1938 novas mudanças foram efetuadas. Em 8 de dezembro 1938, pelo Decreto nº 244, o Curso Normal Primário, anexo aos Grupos Escolares, passa a denominar-se novamente de Curso Complementar, agora com duração de 2 anos e não apresenta mais o objetivo de formar professores para as zonas rurais do Estado. O objetivo passa a ser o de “intensificar e ampliar a cultura

---

<sup>17</sup> Fonte: BARBOSA, Elpideo. Coleção de Leis. Livro 7.7. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

primária”<sup>18</sup> Em seguida, no ano de 1939, pelo Decreto-Lei nº 306, reorganizaram-se os Institutos de Educação. Segundo Daros, (2005, p.15)

Instituiu-se o Curso Fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o Curso Normal, e o Curso Normal de dois anos. Configurava-se a partir daí a desvinculação da formação profissional do curso propedêutico, exigindo-se o secundário fundamental como distinção para o ingresso no Curso Normal.

Com esta configuração, conclui-se, então, que passou a existir somente um curso para formação de professores, o Curso Normal com duração de dois anos. Pois o Curso Complementar passou a ser de dois anos e não se destinava mais a formação de professores e o Curso Fundamental preparava para o ingresso no Curso Normal, este que, efetivamente, formava professores. Assim, considerando o Curso Fundamental, com duração de cinco anos, como preparatório para o Normal, com duração de dois anos, somam-se sete anos de estudos para a formação de professor normalista, ou seja, na reforma anterior eram necessários oito anos de estudos para formação de professor normalista e na atual são sete anos.

Esta estrutura segue até 1946. Em 2 de janeiro de 1946 é criada a Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto-Lei Federal nº 8.530, em que a educação catarinense sofre nova e importante configuração. A formação de professores teria que se adequar às diretrizes estabelecidas pelo governo Federal. Segundo Daros (2005, p.15),

A Lei Orgânica do Ensino Normal, juntamente com as demais Leis Orgânicas, fez parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional. Se até aquela data os Estados podiam promover reformas e estabelecer diretrizes para formação docente, agora as diretrizes seriam centralizadas pelo governo federal. O Decreto-Lei Federal n. 8.530 desdobrou o Ensino Normal em dois ciclos: o Curso de Regente de Ensino Primário (Curso Normal Regional) e o Curso de Formação de Professores Primários. Os cursos normais regionais de quatro anos eram cursos de nível ginásial para suprir a carência de regiões, principalmente as rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério. O curso de Formação de Professores Primários de três anos (Curso Normal) deveria ser realizado após a conclusão do curso ginásial ou de regente de ensino primário. Esse curso deveria ser ministrado em escolas normais e institutos de educação. A formação geral era oferecida numa primeira série e a formação pedagógica (psicologia aplicada à educação, metodologia do ensino primário, sociologia aplicada à educação e prática de ensino primário) era desenvolvida na segunda e terceira séries.

Nesta reforma é instituído novamente um curso para formação de professores para as zonas rurais, que é o curso de Regente de Ensino Primário com duração de quatro anos. Já para formar-se normalista era necessário cursar o Regente de Ensino Primário de quatro anos e o curso para Formação de Professores de três anos. Assim, para

<sup>18</sup> Art. 1º do Decreto nº 244 de 08 de dezembro de 1938. BARBOSA, Elpídeo. Coleção de leis. Livro 12.3. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

formar-se normalista era necessário estudar sete anos, o mesmo período da reforma anterior.

Dentre as reformas efetuadas entre os anos de 1935 a 1946, a que teve mudança bastante significativa foi a de 1935, quando foram inseridas novas disciplinas no currículo para formação de professores. Nas duas reformas que se seguiram, a de 1939 e a de 1946, não houve especificamente a inserção de disciplinas que trouxessem novos saberes para a formação docente. Contudo, essas reformas visavam modernizar a educação e preparar melhor os professores que deveriam adequar-se às exigências da modernidade e do modelo capitalista que emergia. Com isso, surgia também uma nova concepção de professor, como já colocamos anteriormente neste texto, “o professor não deve ser autoritário e não deve reprimir o aluno, ele deve orientar os alunos e valorizar as suas capacidades individuais”, o professor deve ser exemplo dos valores da boa moral, ele deve ser afetuoso, educado, ser determinado e disciplinado, e um propagador dos ideais nacionalistas do Estado, ou seja, ele deve não “somente ensinar a língua vernácula, mas fazer com que esta nova geração vibre e sinta com entusiasmo a pátria que a viu nascer”<sup>19</sup>. E a escola, através dos cursos de formação, era quem deveria fornecer ao professor o preparo necessário para exercer tais predicados. Esses predicados podem ser observados nos currículos destinados à formação de professores que são apresentados na seqüência.

Apresentam-se as disciplinas curriculares que existiram nos cursos para formação de professores entre os anos de 1911 e 1946, entendendo que o currículo é um conjunto de saberes destinado a formar determinados sujeitos, e que as disciplinas inseridas nos currículos no decorrer dos anos representam os anseios do Estado de fazer com que o projeto nacional efetivamente se concretizasse. Em relação a essa concepção de currículo, Apple (2008, p. 59) afirma:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O Estado e os intelectuais viam na escola o meio mais eficaz de atingir a população e formar os sujeitos de acordo com as concepções por eles defendidas. São

---

<sup>19</sup> Fonte: BARBOSA, Elpídio. Ata da Primeira Reunião dos Inspectores Escolares de agosto de 1943. Acesso: Livro 8.2, Museu da Escola Catarinense.



concepções que faziam parte de um projeto nacional para formar uma nação homogênea, onde seu povo deveria ser saneado, educado, de boa moral, laborioso, produtivo. Estas idéias, pautadas no projeto nacional, estão evidenciadas nos currículos escolares, que seria difundido através das escolas, como se pode observar na seqüência.

São apresentadas as disciplinas que permaneceram nos currículos para formação de professores em Santa Catarina desde a primeira reforma em 1911 até a reforma de 1946 quando foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto-Lei Federal nº 8.530. O objetivo aqui não é fazer uma análise detalhada do currículo, mas apontar os objetivos propostos pelas disciplinas dos currículos. Para isso, toma-se como referência o currículo dos cursos que formavam os professores normalistas.

Então, as disciplinas que formavam o currículo da Escola Normal Catarinense em 1911 eram as seguintes:

<b>Escola Normal Catarinense</b> <i>Currículo de 1911</i>
Português, princípio de literatura da língua Francês e Alemão Noções de História Natural, Física e Química Geografia e História Noções de Psicologia e pedagogia Aritmética, álgebra e Geometria Desenho e Ginástica Música (abundância de contos) Trabalhos Manuais

Em 1919 são inseridas, no currículo da Escola Normal Noções de Higiene e Instrução Cívica.

<b>Escola Normal Catarinense</b> <i>Currículo de 1919</i>
Português e Princípios de Literatura da Língua Francês e Alemão História Natural, Física e Química História Natural e Noções de Higiene Geografia e História Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica Aritmética, Álgebra e Geometria Desenho e Ginástica Música e Canto Trabalhos Manuais

Em 1928 são inseridas a Botânica, Zoologia e Higiene, Latim, Educação Moral e Cívica.

<b>Escola Normal Catarinense</b> <i>Currículo de 1928</i>
Português Francês Alemão Latim Aritmética Álgebra Geometria Geografia História Educação Moral e Cívica Física Química Botânica Zoologia Higiene Desenho Música e Canto Trabalhos Manuais Ginástica Pedagogia Psicologia

E, em 1935, com a Reforma Trindade, houve mudança na estrutura do curso para formação de professores, conforme colocado anteriormente, e são inseridas disciplinas como Psicologia Geral e Infantil, Psicologia Aplicada à Educação, Sociologia, Sociologia Educacional, Pedagogia, Didática.

<b>Instituto de Educação</b> <b>Curso Normal Superior Vocacional</b> <i>Currículo de 1935</i>
História e Filosofia Literatura Higiene e Puericultura Psicologia Geral e Infantil Psicologia Aplicada à Educação Sociologia Sociologia Educacional Pedagogia Didática Metodologia Geral e Especial Legislação Escolar

Desenho Trabalhos Musica Educação Física (didática) Prática Pedagógica
--

As novas disciplinas inseridas no currículo a partir da reforma de 1935 são disciplinas que representavam as mudanças manifestadas pelos ideais da Escola Nova. Em 1935 também foi inserida no currículo a Educação Física que, segundo Hilsdorf (2003, p. 99), “servia para reforçar o nacionalismo”. Em 1939 é inserida, no currículo para formação de professor normalista, a Biologia Educacional.

Instituto de Educação <b>Curso Normal</b> <i>Currículo de 1939</i>
Psicologia Educacional Pedagogia Biologia Educacional Sociologia Educacional História da Educação Metodologia e Prática do Ensino Língua e Literatura Vernácula Desenho Pedagógico Música e Canto orfeônico Trabalhos Manuais para Homens Trabalhos Manuais para Mulheres Educação Física para Homens Educação Física para Mulheres

E, na reforma de 1946, houve reestruturação nos cursos para formação de professores, no entanto não houve mudança significativa em relação à inserção de novos saberes através do currículo, como podemos observar na tabela abaixo:

Instituto de Educação <b>Curso Normal</b> <i>Currículo de 1939</i>
Psicologia Educacional Pedagogia Biologia Educacional Sociologia Educacional História da Educação Metodologia e Prática do Ensino Língua e Literatura Vernácula

Desenho Pedagógico  
 Música e Canto orfeônico  
 Trabalhos Manuais para Homens  
 Trabalhos Manuais para Mulheres  
 Educação Física para Homens  
 Educação Física para Mulheres

As disciplinas da Escola Normal Catarinense eram classificadas, segundo Teive (2008, p. 155), de “instrutivas”, “educativas” e “pedagógicas” as quais tinham por objetivo “instruir e educar – (...) Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta”.

As disciplinas instrutivas eram compostas de História Natural, Higiene, Física, Química, Botânica, Zoologia, Fisiologia, Aritmética, Geometria, etc. Dentre as disciplinas instrutivas havia também a de “função utilitária”, o Português. São disciplinas das “Ciências” e,

a ciência deveria, pois, ter no currículo escolar um valor essencialmente prático, utilitário, indispensável à produção de um homem novo: prático e científico. Seu estudo não deveria ter o compromisso de proporcionar aos futuros mestres e mestras o conhecimento exaustivo de todas as ciências, mas sim o acesso às noções básicas, fundamentais de cada uma delas, de modo a lhes possibilitar preparar seus futuros alunos e alunas para a vida, para as atividades práticas, para o trabalho na indústria e no comércio. A inclusão das disciplinas científicas no currículo de formação de professores/as, mais do que permitir aos futuros/as mestres/as a apropriação do conhecimento científico em si mesmo, buscava predispor o espírito para ela, de maneira a consolidar uma forma de pensar, de agir e de compreender o mundo. (TEIVE, 2008, pp. 159-160).

A disciplina de Português objetivava “assegurar aos futuros professores o ‘patriótico aprendizado do vernáculo’, considerado lócus da nacionalidade e meio privilegiado para o fortalecimento da coesão nacional” (TEIVE, 2008, p. 63).

As disciplinas educativas eram compostas de História, Geografia, Música (cantos em louvor à Pátria), Ginástica, Desenhos, Trabalhos Manuais, etc. Os conteúdos destas disciplinas deveriam ser prioritariamente nacionais, pois

Deveriam assegurar o cultivo dos sentimentos morais e cívicos do/a mestre/a, de modo a transformá-lo num propagador dos ideais de unidade, coesão e solidariedade nacionais. (...) A Geografia era trabalhada na perspectiva da formação do caráter do/a futuro/a mestre/a, devendo proporcionar-lhe, além do suporte instrumental acerca dos conhecimentos geográficos, o amor e orgulho à pátria. (...) A História á exemplo da Geografia, objetivava despertar o amor e o orgulho à pátria, assegurando ao futuro professor condições de executar a missão de ‘dar princípios e forma aos sentimentos e à vida da geração que depois de nós, vai ser o povo’. (...) Nas aulas de Ginástica o/a futuro/a professor/a deveria aprender a importância da ginástica escolar para

o cultivo de corpos saudáveis, ágeis e vigorosos, condizentes com o novo modelo de vida urbano almejado e, sobretudo, a sua importância disciplinadora, moralizadora e higiênica, ou seja, a sua função educativa. (...) A disciplina de Desenho e Trabalhos Manuais eram consideradas ‘educativas’ por contribuir para a educação dos sentidos, exercitando a visão e a destreza manual, possibilitando o desenvolvimento das noções de forma, cor, dimensão, textura, proporção, além do desenvolvimento da capacidade de observação, percepção e atenção. (...) Na disciplina de música deveria ser dada ênfase ao aprendizado de cantos e de hinos de louvor ao trabalho e à pátria, ‘os mais comoventes cantos nacionais’. (TEIVE, 2008, pp. 166-171).

A disciplina “pedagógica” era composta por apenas uma disciplina - Noções de Psicologia e Pedagogia - esta foi praticamente a única disciplina pedagógica existente no currículo da Escola Normal entre os anos de 1911 a 1935. “As noções de psicologia oferecidas aos normalistas deveriam instrumentalizá-los para transformar a escola primária numa instância racionalizada e padronizada, onde todas as atividades deveriam ser minuciosamente planejadas de modo a manter viva a atenção e o interesse das crianças” (TEIVE, 2008, p. 172). Porém, afirma Teive (2008, p.172), “o campo da Psicologia ainda era algo nebuloso, situado entre a religião, a filosofia e a ciência”. Em 1935, novas disciplinas pedagógicas foram inseridas no currículo que formava professores normalistas, são as denominadas “ciências fontes da educação”, como a Psicologia Geral e Infantil, Psicologia aplicada à Educação, Sociologia, Sociologia Educacional, Pedagogia. Agora não mais como algo nebuloso, pois apresentavam objetivos definidos. Estas disciplinas serviram para “atualizar as instituições escolares à modernidade capitalista” (MONARCA, 1989, p. 12).

A Biologia, a Psicologia e a Sociologia, segundo Monarca (1989, p. 12),

Proporcionaram uma nova compreensão das necessidades na infância e os conhecimentos da sociologia estabeleceram novas finalidades sociais para a educação. A chamada educação da vida social anunciava um mundo novo simbolizado nos ideais de progresso, cooperação e harmonia social e, conforme os porta-vozes da nova pedagogia, deveria nortear a visão do processo educacional e de suas finalidades sociais. Ao incorporar os conhecimentos da biologia, psicologia e sociologia, posteriormente denominadas “ciências fontes da educação”, a pedagogia pode obter uma melhor compreensão do crescimento da criança, seus estágios de maturação e as diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem. A partir da sociologia firmou-se a concepção de que a organização social exerce influência consideráveis nos aspectos espirituais, isto é, o social é determinante na formação dos sentimentos e da personalidade humana.

Assim, o campo educacional catarinense foi tomado por novas idéias, era a pedagogia da Escola Nova que se apresenta como científica e “repudia os métodos mecânicos e coercitivos da Pedagogia Tradicional” (MONARCA, 1989, p.13). A criança passa a ser o centro das atenções e o professor “não deve representar a

imposição da autoridade (...) Ele deve conduzir os alunos através da orientação” (MONARCA, 1989, p. 23). As reformas educacionais catarinenses realizadas nas décadas de 1930 e 1940 visavam à modernização do ensino, e melhor preparo dos professores, os quais se deram pelos cursos de formação através da inclusão de novas disciplinas que trariam novos conhecimentos, ou seja, as novas disciplinas inseridas no currículo apresentavam caráter mais científico e elas atualizariam as instituições escolares à modernidade capitalista que emergia. No entanto, disciplinas patriótico-cívicas, como História, Geografia, Música, dentre outras, continuaram existindo, assim como Aritmética Álgebra, Geometria.

As idéias da escola nova objetivavam formar professores com princípios racionais e científicos. Assim sendo, propaga-se uma imagem de professor democrático, compreensivo, um administrador dos conflitos e tensões sociais típicos de viver em sociedade e um conhecedor da “alma” infantil. Mas, concomitante a estes ideais, o professor deveria também saber falar bem a língua pátria, ou melhor, a língua portuguesa, deveria ainda, cultivar o sentimento patriótico nas crianças, e isso se daria através, principalmente, do ensino da língua portuguesa, da História e da Geografia e das comemorações e festas cívicas onde se cultuavam heróis nacionais e se cantavam os hinos Nacional, á Bandeira, etc. Tudo indica que o cultivo do sentimento patriótico aconteceu com maior ênfase nos anos de 1937 a 1945, período em que o processo de nacionalização intensificou-se em Santa Catarina. Sendo que o processo de nacionalização, a ser apresentado abaixo, concentrou-se, principalmente, nas colônias de imigrantes alemães e italianos.

### **1.3 - Nacionalização do ensino em Santa Catarina (1930-1940).**

Como vimos anteriormente, as constantes reformas dos cursos para formação de professores de ensino primário em Santa Catarina entre os anos de 1935 e 1946, visavam à modernização do ensino, um melhor preparo técnico dos professores e à homogeneização das populações. A homogeneização se daria através da política nacionalizadora que se concentrou principalmente nas populações de colônias de imigrantes.

Os debates em torno da homogeneização da língua e do nacionalismo existiam desde o início dos anos de 1900, mas ganharam força nas décadas de 1930 e 1940 em razão do crescimento do sentimento anti-germânico no Brasil, principalmente em Santa Catarina. Esse sentimento foi construído no período da Segunda Guerra Mundial, quando se atribuiu e se identificou os imigrantes alemães como propagadores da ideologia germânica - o nazismo - e as escolas eram vistas como um dos lugares desta propagação. Por isso, segundo Campos (1999, pp. 156-157),

Durante o Estado Novo a rede escolar catarinense foi alvo de políticas nacionalizadoras desencadeadas, sobretudo a partir de 1938 concentrada prioritariamente em regiões de colonização alemã. Essas regiões eram na ótica dos governantes, as que mais ameaçavam os ideais de unificação nacional, pela vigorosa conservação de seus costumes e tradições da pátria de origem. A ameaça que representava a autonomia, sob a qual funcionavam as escolas catarinenses, foi atacada com a centralização e controle de ensino pelo Estado, concretizando através de uma série de medidas como a proibição do uso da língua estrangeira nos estabelecimentos escolares, a criação da Superintendência Geral de Ensino e da Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino.

Todavia a língua foi o centro das questões relacionadas à educação, pois ela “passou a ser vista como elemento capaz de reunir indivíduos em torno do ideal de afirmação da nacionalidade brasileira. (...) Os discursos de Nereu Ramos destacavam o valor que o Estado deu à língua, como meio eficiente para atingir a unidade política” (CAMPOS, 1999, p. 161). Campos (1999, p. 165) afirma ainda que,

A normatização da língua foi eixo central que orientou a intervenção escolar do governo Nereu Ramos junto às populações de origem estrangeira, como forma de consolidar a tendência centralizadora do estado de Santa Catarina. (...) A língua constituiu-se num dos pilares pelo qual o governo Nereu Ramos consolidou seu poder na sociedade catarinense e projetou-se em todo o país.

A campanha nacionalizadora de Nereu Ramos fechou algumas escolas, especialmente as estrangeiras ou as denominadas escolas particulares, pois nelas lecionavam professores de origem alemã ou italiana e proporcionavam um ensino voltado para a conservação dos costumes e da língua da nação de origem. E os professores dessas escolas, que não falavam o português, foram obrigados a abandoná-las, escolas eram fechadas, e os professores de língua estrangeira eram substituídos por professores que falavam o português<sup>20</sup>. Ao mesmo tempo em que escolas eram fechadas, outras eram abertas. Esse movimento de abertura e fechamento de escolas concentrou-se, principalmente, na região de Blumenau. Segundo Campos (1999, p.159),

---

<sup>20</sup> Para ver mais sobre este aspecto, consultar: FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra mundial em Santa Catarina**. 2ª edição. Itajai: Ed.Univali; Florianópolis: Ed. UFSC, 2005. (pp. 91-138).

Esse movimento de fechamento de escolas particulares e abertura de outras escolas, com utilização de contingentes militares da campanha nacionalizadora, pautavam-se no argumento de que tais escolas deveriam funcionar de acordo com a legislação elaborada pelo governo Nereu Ramos. Assinala também para preocupações em impedir formas de organização autônoma da sociedade, possibilitando que o Estado estendesse eficientes controles. Novas medidas concentradas sobre o ensino primário, atingiram até mesmo os jardins de infância, demonstrando que iniciativas de domesticar populações mais jovens tinham propósito de garantir a formação de uma nova geração sob o signo da brasilidade.

Dentre os efeitos ocasionados pela política nacionalizadora promovida no governo Nereu Ramos, podemos mencionar o aumento do número de professores e de escolas pelo território catarinense para atender o maior número possível de crianças, conforme podemos verificar nos dados a seguir.

A tabela abaixo mostra o número de professores normalistas, complementaristas e provisórios<sup>21</sup> do ano de 1935, quando foi implantada a Reforma Trindade, e do ano de 1941, momento em que o Estado vivia o intenso processo de nacionalização.

ANO	Professores Normalistas	Professores Complementaristas	Professores Provisórios	TOTAL
1935 <sup>22</sup>	504	254	582	1.340
1941 <sup>23</sup>	585	476	553	1.614

O que chama atenção nestes dados é o aumento significativo de professores complementaristas entre os anos de 1935 e 1941. Como já foi colocado, estes professores eram destinados a lecionar nas escolas isoladas pelo interior do Estado, pois, neste período, o Estado intensificou o ensino nas zonas rurais onde situavam as colônias de imigrantes, que eram o alvo da nacionalização, o que justifica o aumento de professores complementaristas. O projeto nacional, dentre outros princípios, concebia a homogeneização da população; por isso, estes professores deveriam falar e ensinar a língua portuguesa aos filhos de imigrantes que praticamente só conheciam a língua materna. Deveriam também cultivar o sentimento patriótico através de cultos e comemorações cívicas. Com isso, todos falariam a mesma língua e todos se sentiriam pertencentes à mesma nação, a nação brasileira.

<sup>21</sup> Professores provisórios eram aqueles que possuíam apenas a formação do ensino primário, e lecionavam provisoriamente nas Escolas Isoladas. Aos poucos eles foram sendo substituídos por professores mais bem preparados.

<sup>22</sup> Fonte: SANTA CATARINA. Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial. 1936. Acesso: Biblioteca Setorial do CED.

<sup>23</sup> Fonte: SANTA CATARINA. Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República em outubro de 1941. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Acesso: APESC.



Outro dado interessante é o elevado número de professores provisórios. Entre os anos de 1935 e 1941 houve um pequeno decréscimo desses professores, mas, ainda assim, continuaram numerosos. Em 1941, apesar do investimento do Governo catarinense na formação de professores, o número de professores provisórios continua elevado, quase se equipara ao número de professores normalistas. E o número de complementaristas ainda continua inferior ao número de provisórios. Isto indica que nas escolas isoladas havia mais professores provisórios lecionando do que professores complementaristas que eram formados e possuíam diploma para lecionar nestas escolas. Mas, para compreender melhor este fator, precisaríamos aprofundar mais os estudos. Em Santa Catarina existem pesquisas realizadas com a formação de professores normalistas, mas faltam estudos sobre os professores complementaristas e também sobre os professores provisórios. Compreender este fator não é objetivo desse trabalho, até porque, para isso, necessitaria de mais tempo para pesquisar; então, fica como sugestão para trabalhos posteriores. O que interessa neste momento é apontar a elevação no quadro de professores entre os anos de 1935 e 1941, período em que o Estado investiu na formação de professores.

Neste período, observa-se também uma elevação no número de escolas de ensino primário como podemos verificar nos dados, a seguir.

ANO	Grupos Escolares	Escolas Isoladas e Escolas Reunidas <sup>24</sup>
1935	49	1.382
1945	106	1.818

Fonte: PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização - autoritarismo e educação**: inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940. Florianópolis: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (p.144).

<sup>24</sup> As Escolas Reunidas surgidas em 1915, significava uma organização semelhante à dos Grupos Escolares. Localizadas em áreas urbanas e absorvendo as escolas isoladas preexistentes, eram construídas, em princípio, onde a demanda não fosse ainda suficiente para preencher a oferta de vagas de um grupo escolar e, quando a demanda se tornasse suficiente, poderia ser transformada completamente em Grupo. Assim, essas escolas adotavam, técnica e administrativamente, os mesmos procedimentos organizativos dos Grupos, havendo, entretanto, uma redução de carga horária, já que era concluída em três anos. Fonte: NÓBREGA, Paulo de. **Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público** : modernização do ensino primário de Santa Catarina (1910 - 1930). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado), Florianópolis, 2006 (p.123).

Num período de dez anos, houve a construção de cinquenta e sete novos grupos escolares e de quatrocentos e trinta e seis escolas isoladas e escolas reunidas, no Estado Catarinense. Tal fato deveu-se ao empenho do governo Estadual, “em estender a ação da escola a longínquas zonas rurais” (FIORI,1975, pp.192-193), para através delas formar uma população que se enquadrasse aos princípios do projeto nacional.

## CAPÍTULO 2 – DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: espaços, objetos e saberes.

O sistema educacional catarinense, nas primeiras décadas do século XX, como se viu no capítulo 1, foi marcado por reformas que objetivavam a modernização e a melhor qualificação no quadro de professores, ou seja, profissionalizá-los de modo a atender às exigências do capitalismo moderno que emergia. Viu-se que o professor era formado de acordo com os princípios racionais e científicos característicos da Escola Nova e de acordo com os ideais nacionalistas do Estado; sendo assim, ele deveria ser um conhecedor da “alma” infantil, deveria ensinar a língua pátria, cultivar o sentimento patriótico nas crianças através do ensino da História e da Geografia e das comemorações e festas cívicas onde se cultuavam heróis nacionais. Foi em meio a estes princípios que Jamille, Dilma e Laurita se formaram e começaram a lecionar. Portanto, elas deveriam ser portadoras de tais ideais. Com isso, pretendo neste capítulo, através de fontes orais, as quais compreendem as trajetórias da vida escolar das ex-professoras acima referenciadas, analisar as permanências oriundas da sua formação escolar ao decorrer de suas práticas docentes, isto é, se estas professoras vivenciaram ambientes escolares semelhantes entre a formação e o exercício da docência e se elas continuaram a exercer, na docência, ensinamentos aprendidos na sua formação escolar. Será apresentado, então, o percurso escolar e serão analisados os espaços, objetos e saberes escolares vivenciados pelas ex-professoras, Jamille, Dilma e Laurita na interface da formação e o exercício da docência.

### **2.1 - O percurso escolar**

Jamille nasceu no ano de 1915 e ingressou na escola por volta de 1922, formou-se no Curso Normal em 1935. Dilma nasceu em Florianópolis no ano de 1921, ingressou na escola por volta de 1928, formou-se complementarista em 1937 e normalista por volta de 1948. Laurita nasceu no ano de 1922, em Florianópolis ingressou na escola por volta de 1929, formou-se complementarista em 1936 e normalista em 1941.

Dentre elas, apenas Jamille<sup>25</sup> estudou nos primeiros anos numa escola de caráter privado, católico e feminino, o Colégio Sagrado Coração de Jesus<sup>26</sup>. Dilma<sup>27</sup> e Laurita<sup>28</sup> fizeram todo o percurso escolar em escola pública. Porém todas as três fizeram o curso Complementar no mesmo Grupo, O Grupo Escolar Arquidiocesano São José. Segundo Dallabrida (2003), o Grupo Escolar Arquidiocesano São José passou a denominar-se Grupo Escolar São José no ano de 1922, pois anteriormente era denominado Escola São José. Esta escola foi inaugurada no ano de 1915 e idealizada pelo padre Luiz Schüller apoiado pelo Bispo Diocesano D. Joaquim Domingues de Oliveira que nomeou como diretor da escola o padre Luiz Schüller, já professor do Ginásio Catarinense e membro da Companhia de Jesus. No ano de 1925, com a morte do padre Luiz Schüller, a direção do Grupo passou para as mãos do Frei Evaristo Schürmann, que pertencia à Ordem Franciscana e atuava na escola. Foi no ano de 1927 que o Grupo Escolar São José passou a denominar-se Grupo Escolar Arquidiocesano São José, devido à criação de mais duas dioceses no território catarinense que passou a ter “status” de arquidiocese. Frei Evaristo morreu no ano de 1939. Com sua morte, o governo de Santa Catarina retirou a direção do Grupo Escolar Arquidiocesano São José das mãos dos Franciscanos e entregou-a ao professor Américo Vespúcio que não era padre nem frei, pois, neste momento, conforme anunciado no primeiro capítulo, Santa Catarina vivia o processo de nacionalização autoritária colocado em marcha pelo Estado Novo que tinha determinado o fechamento das escolas estrangeiras no território catarinense, tendo como alvo

---

<sup>25</sup>Jamille estudou até a quarta série do ensino primário no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Em seguida ingressou no Grupo Escolar Arquidiocesano São José onde cursou a Escola Complementar de 3 anos. Ao terminar a Escola Complementar no Arquidiocesano, Jamille ingressa no Curso Normal na Escola Normal Catarinense, onde se formou normalista em 1935.

<sup>26</sup> O Colégio Coração de Jesus foi fundado em janeiro de 1898 pelas irmãs da Divina Providência, vindas da Alemanha. Era de caráter privado, feminino e católico. Para saber mais sobre este colégio consultar: CUNHA, Maria Teresa Santos. *Rezas, Ginástica e Letras: Normalistas do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis décadas de 1920 e 1930*. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp. 199-220). GARCIA, Letícia Cortellazzi. **Sobre mulheres distintas e disciplinadas: práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do colégio Coração de Jesus (1935-1945)**. 2006. 106 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>27</sup> Dilma estudou da primeira a terceira série do ensino primário numa Escola Mista Estadual nas proximidades da Rua Álvaro de Carvalho, onde atualmente é região central de Florianópolis. O quarto ano cursou no Grupo Escolar Silveira de Souza. Em seguida cursou o Curso Normal Primário, que substituiu o Curso Complementar na Reforma Trindade de 1935, no Arquidiocesano São José e formou-se complementarista no ano de 1937. Ela lecionou entre 1939 e aproximadamente 1947 quando voltou a estudar e fez o 4º ano do Normal Regional, tendo a partir de então, diploma de normalista, voltando a dar aulas a partir de fevereiro de 1949.

<sup>28</sup> Laurita estudou 1 ano numa Escola Isolada, 4 anos no Grupo Escolar Silveira de Souza, ingressou em 1934 na Escola Complementar no Grupo Escolar Arquidiocesano São José onde formou-se complementarista em 1936, e depois fez mais cinco anos no Instituto de Educação onde formou-se normalista por volta de 1941.

principal as escolas alemãs. A Ordem Franciscana era constituída por freis de ascendência germânica que passaram a ser vistos com desconfiança pela interventoria estadual. Até o ano de 1922, funcionava apenas o curso primário. Em 1922, quando a Escola São José sofreu uma reforma no seu desenho institucional e estrutura física, ela foi equiparada a Grupo Escolar e ali passou a funcionar também o Curso Complementar com duração de três anos. Na década de 1930, o maior grupo escolar da capital catarinense era o Arquidiocesano São José, que, em 1936, chegou a ter mais de mil alunos matriculados.<sup>29</sup>

A Escola São José, que em 1922 passou a denominar-se Grupo Escolar, foi criada com o intuito de atender as classes menos favorecidas. Sobre esta questão, Dallabrida (2003, pp. 305-306) afirma,

Mesmo na condição de Grupo Escolar, o Arquidiocesano esteve vinculado às classes desfavorecidas (...). Nos anos 20 e 30, na cidade de Florianópolis, o ensino primário tinha divisões bem marcadas: os filhos das elites estudavam no Ginásio Catarinense e no Colégio Coração de Jesus e as classes trabalhadoras e frações das classes médias geralmente ingressavam nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Entre os grupos escolares havia certa diferenciação devido à sua localização, pois os grupos escolares Lauro Muller – este tinha ainda mais relevo pelo fato de ser a escola-modelo da Escola Normal Catarinense – e Silveira de Souza estavam radicados no centro da cidade e os grupos escolares Arquidiocesano São José e Padre Anchieta estavam situados nas áreas mais afastadas e por isso escolarizavam as crianças mais pobres.

Segue abaixo uma imagem do Grupo Escolar Arquidiocesano São José de inícios da década de 1930.

---

<sup>29</sup> DALLABRIDA, Norberto. Colméia de Virtudes: o Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp. 281-308).

Imagem 1:  
Grupo Escolar Arquidiocesano São José, Florianópolis.



Fonte: SANTA CATARINA. Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936. In: Educação Popular: movimento do ano letivo de 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial. 1936, (p.37). Acesso: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação/CED.

O fato de todas as três terem estudado no Arquidiocesano não significa que pertenciam à classe popular. Infelizmente, não tenho informações precisas que indiquem a classe econômica à qual cada uma delas pertencia. No entanto, Jamille, Dilma e Laurita estudaram no Curso Complementar do Arquidiocesano São José, certamente pelo fato de que não havia Curso Complementar em todos os Grupos da Capital. Em meados dos anos de 1930, existiam quatro grupos escolares em Florianópolis, dois dirigidos pela Igreja católica: O Grupo Escolar Arquidiocesano São José e o Grupo Escolar Arquidiocesano Padre Anchieta. E dois estaduais: O Grupo Escolar Lauro Muller e o Grupo Escolar Silveira de Souza. Mas, em meados de 1929, havia Curso Complementar apenas no Grupo Escolar Lauro Muller e no Arquidiocesano São José, sendo que este era o “maior de todos os grupos escolares de Florianópolis, que em 1936 tinha mais de mil alunos matriculados” (DALLABRIDA, 2003, p. 285).

Dentre elas, apenas Dilma não se formou normalista; inicialmente, como complementarista formada na Escola Normal Primária, lecionou em Escola Isolada por cerca de sete anos; após este período, retornou aos estudos e formou-se normalista por volta de 1948, enquanto que Jamille e Laurita formaram-se Normalistas antes de começarem a ensinar. Contudo, a partir de 1948, todas eram normalistas: Jamille formou-se normalista na Escola Normal Catarinense em 1935; Dilma e Laurita formaram-se normalistas no Instituto de Educação que até 1935 denominava-se Escola Normal Catarinense, Dilma formou-se em 1948 e Laurita em 1941.

Situado o percurso escolar das ex-professoras, apresenta-se a seguir as representações delas acerca das escolas e seus espaços, dos objetos escolares, do currículo e as normas escolares.

## **2.2 - As escolas e seus espaços**

Nas décadas de 1920 a 1940, eram formados professores normalistas e complementaristas para lecionar no ensino primário público, sendo que nos Grupos Escolares ensinavam as/os professoras/es normalistas, e nas Escolas Isoladas ensinavam as/os professoras/es complementaristas. Porém estas escolas eram bastante diferentes em sua estrutura física e pedagógica. Neste sentido, mostram-se as representações das ex-professoras Jamille, Dilma e Laurita, acerca da estrutura física e pedagógica das escolas nas quais estudaram e das escolas nas quais lecionaram.

Os Grupos localizavam-se nos centros urbanos e eram construções modernas que representavam a civilidade e o progresso. Nóbrega (2003, pp. 253-255) assim descreve o Grupo Escolar

Os Grupos Escolares eram amplas construções, em geral com uma arquitetura neoclássica, que deveriam apresentar, preferencialmente, simetria bilateral, de modo que as seções masculina e feminina ficassem em lados opostos e separados por um pátio interno. Possuíam salas internas espaçosas – para até 45 alunos, arejadas por amplas janelas de modo que a claridade incidisse adequadamente na carteira do aluno. Poderia ter de quatro a doze salas de aula, metade para cada seção. As classes da seção masculina poderiam ser regidas por professor ou professora. O curso tinha duração de quatro anos, com cinco horas de aula diárias, de segunda a sábado. Os Grupos possuíam ainda salas de depósito, galpões e o gabinete do diretor.

Segue abaixo uma imagem de Grupo Escolar, onde se pode observar a suntuosidade do edifício.

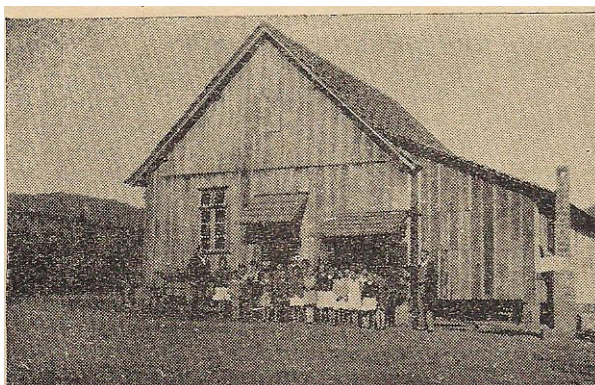
Imagem 2: Grupo Escolar Vidal Ramos, município de Lages – SC, 1915



Fonte: FIORI, Neide Almeida (1975). **Aspectos da Evolução do Ensino Público:** Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975. (p.102).

Já as Escolas Isoladas localizavam-se nos perímetros urbanos e suburbanos dos municípios onde não houvesse um Grupo Escolar, e caracterizavam-se, principalmente, como escolas da zona rural onde um só professor lecionava, ao mesmo horário e na mesma sala de aula a todos os alunos. Ficavam agrupados na mesma sala a primeira, segunda e terceira séries. Segue abaixo a imagem de uma escola isolada da década de 1930.

Imagem 3:  
Escola Isolada de Alto Rio Krauel -SC



Fonte: SANTA CATARINA. Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936. In: Educação Popular: movimento do ano letivo de 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial. 1936, (p. 73). Acesso: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação/CED.

Na fala das ex-professoras pode-se perceber as diferenças acerca de características físicas e pedagógicas entre a Escola Isolada e o Grupo Escolar. Na seqüência, evidenciam-se as representações das escolas isoladas contadas por Dilma e Laurita. A



escola em que Dilma estudou da primeira a terceira série, a Escola Mista Estadual, no centro da cidade, é semelhante à Escola Isolada onde um professor leciona ao mesmo tempo para todas as séries na mesma sala. A professora da escola chamava-se Francisca Gevaerd, conhecida entre os alunos como Dona Chiquinha. Em relação ao espaço físico da escola, Dilma conta que a “sala de aula até que era uma sala espaçosa, grande. Só que a casa era velha. Atrás tinha um banheiro para a gente ir, não era lá dessas grandes coisas, mas era uma casa. Carteirinha tudo de dois em dois”. Nesta escola havia até a terceira série, sendo que na primeira os alunos eram divididos em seção A, B e C.

### Segundo Dilma

Naquela época o primeiro ano era dividido em três partes: seção A, seção B e seção C. A seção A, eram aqueles que estudavam a cartilha e sabiam as palavras completas até aquela parte que chegava do A até Z, e era a história do Zebu. A seção B já era a segunda parte da cartilha aonde a pessoa ia fazendo, hoje se diz sentença, mas naquela época era frase, e a seção C, então, passava para o livro que tinha o nome de livro do trabalho. Aí nesta, nós já líamos corretamente, pronto para chegar fim do ano e passar para o segundo ano.

A divisão da primeira série em seção A, B e C representa uma forma de controle do nível de aprendizagem do aluno, só passava para o segundo ano aquele que sabia ler. Também chama atenção o livro com o nome de “livro do trabalho”, o que denota uma formação da criança para o trabalho desde a mais tenra idade. Formar cidadãos laboriosos era um dos ideais do projeto educacional, conforme indicado no capítulo anterior, portanto, a escola era um espaço também de formação para o trabalho.

A Escola Mista em que Dilma estudou não possuía pátio, diferente de um Grupo Escolar, nesta escola as crianças não tinham lugar para brincar no recreio; segundo Dilma: “quase não tinha brincadeira, porque não tinha pátio. Então, o recreio era feito na própria sala de aula. Era uma brincadeirinha de fazer um boneco na lousa, de contar uma história, nada mais do que isso, não tinha espaço ali.”

A Escola Isolada, em que Laurita estudou por um ano, parecia ser ainda mais modesta do que a escola onde Dilma estudou. Segundo Laurita

A escola tinha uma sala de aula e uma classe só, as quatro séries eram numa sala só e sentavam-se em bancos, masculino e feminino todos juntos. Eram aqueles bancos com carteiras grandes para todos. Eram aquelas carteiras compridas. A sala inteira tinha os bancos com essas carteiras grandes. Não era uma sala muito grande. Era uma sala com poucos recursos.

Os relatos acima apresentados representam características de Escolas Isoladas de ensino primário do período em que elas estudaram, entre finais dos anos de 1920 e início dos anos de 1930.

Jamille não estudou em escola isolada. Nos quatro primeiros anos do ensino primário ela estudou no Colégio Coração de Jesus. Este colégio era de caráter privado, católico e feminino. E atendia, especialmente, as filhas das classes mais abastadas da cidade. Segundo Cunha (2003, pp. 203-205),

A instalação do Colégio Coração de Jesus constituiu-se em fato de destaque para a educação na sociedade catarinense, que experimentava nas primeiras décadas do século XX um acelerado processo de modernização e onde aconteciam importantes melhorias urbanas, tais como a reconstrução do Mercado público, a construção do sistema de esgoto (de 1906 a 1913), a iluminação pública a gás (1913), a instalação definitiva do Colégio Catarinense por padres jesuítas alemães (1906). Este desenvolvimento, com o aumento da população, a formação de uma elite mais abastada e uma classe média ávida por outras funções, abria novas e diferentes perspectivas de vida, principalmente as que se referem à educação dos filhos (...). Constituirão população-alvo do Colégio Coração de Jesus as filhas da elite de Florianópolis, dos comerciantes, políticos, funcionários públicos mais graduados da cidade e localidades próximas, bem como das moças descendentes de imigrantes alemães e italianos (estes em menor número) que prosperavam nas localidades espalhadas no interior do Estado de Santa Catarina e que vinham para a Capital estudar no Internato do Colégio Coração de Jesus (...). Ser aluna desse colégio representava um meio tradicional de preparo dessas moças para assumirem as funções de esposa, dona de casa, e mãe que lhes estava reservada e, no limite, exercerem o magistério como sacerdócio e como uma forma de maternagem simbólica.

Os colégios religiosos defendiam um projeto educacional religioso: “valorizavam a educação moral, a formação de bons hábitos e defendiam a sua religião como elemento nuclear do patriotismo a ser cultivado nas escolas” (CUNHA, 2003, p. 207). Assim, a disciplina e a religiosidade faziam parte do cotidiano do colégio, como lembra Jamille

No sagrado Coração de Jesus as aulas eram muito severas, as professoras eram freiras, eram religiosas, e antes de começar as aulas tinha oração que se fazia: o Pai-Nosso, a Ave-Maria... O comportamento tinha que ser exemplar. Tinha aquela posição assim de ficar de mãos juntas. Havia muita disciplina, então, a aluna tinha que prestar muita atenção nas aulas pra poder aprender bem, e aprendia-se mesmo, a disciplina ali era coisa muito bonita.

Tanto Dilma, quanto Laurita e Jamille, após um tempo de escolarização em escolas isoladas e particular, concluíram o ensino primário em grupos escolares, considerados qualificados e modernos. Na seqüência, mostram-se as representações das ex-professoras acerca de suas experiências sobre os Grupos Escolares em que estudaram.

Dilma começou a estudar num Grupo a partir da 4ª série do ensino primário. Ela entrou no Grupo Escolar Silveira de Souza localizado na região central da Capital. Este Grupo foi o segundo a ser inaugurado em Florianópolis no ano de 1913 e ele representava a modernidade na educação. Segundo Dilma, esta escola era melhor tanto no espaço físico como no ensino: “no Silveira de Souza a sala já era melhorada porque já era um Grupo. As salas eram individuais e cada um tinha seus professores. As salas

eram boas, arejadas e tudo. Ali o ensino já era mais fortificado” e havia pátio para as crianças brincarem. E Dilma conta o que fazia no recreio.

No Silveira de Souza, já tinha a hora do recreio que tinha um pátio bem grande, então a gente ia para o pátio brincar, daquelas brincadeiras normais de criança. Eu não participava porque eu sou deficiente dessa perna, tive paralisia com dois anos de idade. Então, dificilmente eu poderia entrar naquelas brincadeiras, delas brincar de esconder, era isso. Então, a gente ficava duas ou três que não compartilhavam daquele brinquedo, contando histórias. Contando alguma coisa da vida da gente, da casa (risos), e assim se passava o tempo.

Diferente da escola onde estudou, nesta havia pátio e no recreio as crianças podiam brincar, porém sob a vigilância do Diretor como bem coloca Dilma: “aquele frade era tão rigoroso, então as brincadeiras tinham que ser como ele queria”.

Dilma lembra também da seriação dos conteúdos e isso facilitava o estudo, ela diz que “no Grupo era mais fácil porque era dividido, tinha dia que era aula de Português, Alemão, Geografia, outro dia tinha História, Ciência, tinha outras coisas mais. Facilitava mais para a gente estudar, porque não precisa estudar todas as matérias todo dia. A única coisa que era todo dia era a leitura”. Laurita também estudou no Grupo Escolar Silveira de Souza onde ficou por quatro anos e completou o ensino primário. Ela repete algumas informações já colocadas por Dilma e acrescenta outras relacionadas, por exemplo, com o recreio e a merenda escolar: “No pátio, o recreio era separado. O recreio era de meia hora, a gente levava merenda de casa, era pão com banana. Os meninos não brincavam junto com as meninas. As meninas brincavam de roda”.

Novamente aparece a separação entre sexos. A originalidade está no relato referente ao recreio e à merenda escolar. Laurita conta que o pão que traziam de casa era feito pela mãe e quando iam para a escola eles trocavam o pão que a mãe fazia pelo pão da venda. Venda era o nome que se dava ao estabelecimento comercial existente na época. Lembra ainda que no recreio compravam puxa-puxa que uma servente da escola fazia. “Puxa-puxa” é uma bala feita com melado feito da cana - de - açúcar. Este tipo de bala parecia ser comum na época. Nas palavras de Laurita:

Na minha casa quando a minha mãe fazia pão, fazia até pão de inhame, a gente levava este pão para a escola e trocávamos por pão da venda, como nós chamávamos. A nossa servente fazia uma puxa-puxa muito boa, embrulhava numa folha de bananeira. A gente comprava na hora do recreio aquele puxa-puxa.

Ao concluírem o ensino primário no Grupo Escolar Silveira de Souza, ambas vão fazer o curso Complementar no Grupo Escolar Arquidiocesano São José, pois não havia

o Curso Complementar no Silveira de Souza. Laurita ingressou no Complementar no ano de 1934 e Dilma no ano de 1935. Neste ano, o Curso Complementar passou a denominar-se Curso Normal Primário. A mudança do curso foi consequência da Reforma Trindade de 1935 que tinha por objetivo a modernização e melhor qualificação na formação de professores, conforme foi mostrado no primeiro capítulo. Jamille também fez o Complementar no Arquidiocesano, aproximadamente, entre os anos de 1931 a 1933.

As três ex-professoras falam sobre este Grupo. Sobre a estrutura do Arquidiocesano, Dilma conta o seguinte:

O Arquidiocesano era um colégio grande, tinha mais de dez salas, muito mais, porque tinha em cima e tinha em baixo. Tinha um pátio muito grande também. As carteiras já não eram assim muito novas, o Grupo já era velho. Mas as salas eram muito boas. As carteiras eram individuais. Tinha separação de classe, uma feminina e outra masculina.

No Curso Complementar do Arquidiocesano, também havia separação entre os sexos e, segundo Laurita; “tinha a professora das meninas e a dos meninos. Nesta escola só ensinavam professoras, professores não. A professora não dava todas as matérias. Tinha uma professora de inglês, uma de Alemão. A Dona Dulce era de Francês, Dona Olga Voitg de Alemão, bem bonita, novinha, alta”.

Em relação ao espaço reservado para o recreio, Dilma diz que já eram mais “moçinhas” e não brincavam mais como antes.

Já ia um pouco mais além, porque já éramos mocinhas. Então, uma contava do namorado da outra, de outra, de outros, de festas (risos). Já não queriam mais estar correndo, brincando. Era mais sentado contando as novidades, o que tinha se passado com o outro, com fulano, com beltrano. Nós éramos amigas.

Jamille começou a estudar no Grupo Escolar Arquidiocesano São José por volta de 1929, quando a escola era dirigida pelo Frei Evaristo Schürmann. Ela também conta algumas características do Arquidiocesano, ela diz que no ensino primário e também no Complementar as “salas de aula eram boas e as carteiras eram individuais, no recreio era tudo separado, as meninas ficavam de um lado e os meninos de outro”. Como Jamille frequentou o ensino primário num colégio de caráter privado – o Colégio Sagrado Coração de Jesus – ela faz uma comparação entre o tipo de aluna do Grupo Escolar Arquidiocesano São José que atendia as classes populares e o Colégio Coração de Jesus, que atendia a elite da cidade e do Estado. Ela diz, referindo-se ao Grupo Escolar Arquidiocesano São José, que “as alunas já eram de um nível inferior, quer dizer, gente mais pobre”.

Já em relação ao espaço escolar da Escola Normal Catarinense, que a partir de 1935 passou a denominar-se Instituto de Educação, nenhuma das ex-professoras conta aspectos dela como contaram das escolas isoladas e grupos escolares onde vivenciaram os seus primeiros anos de escolarização. Esta escola tinha papel importante na formação das/dos professoras/es normalistas. Em 1924 foi inaugurado o novo prédio da Escola Normal Catarinense que, segundo Teive (2008, pp. 150-151), foi denominado,

O novo “templo de luz”. (...) Sua localização no coração da cidade refletia as correntes arquitetônicas ligadas ao modernismo no início do século XX, que defendiam o lugar de destaque que a instituição escolar deveria ocupar na paisagem urbana. (...) O novo prédio da Escola Normal Catarinense, “dava-se a ver”, comunicando aos transeuntes a importância que a República afirmava conceder à formação de professoras/es, à escola normal, considerada o centro multiplicador das luzes, que coloria “as idéias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade”.

Nas suas passagens pela Escola Normal Catarinense/Instituto de Educação, elas contam algo sobre o currículo, como veremos mais adiante, mas o espaço escolar é pouco lembrado.

### **2.2.1 – Tornando-se professoras...**

Quando Jamille e Laurita formaram-se professoras normalistas, foram lecionar em Grupo Escolar, e Dilma foi lecionar em escola isolada, pois, como dito anteriormente, obteve diploma de normalista apenas em 1948.

Quando Dilma formou-se complementarista, foi designada no ano de 1939 para a Escola Isolada de Rio Wiegand, distrito de José Boiteaux, município de Hamônia, atualmente Ibirama. Esta escola foi construída pela própria comunidade. Consta na legislação dos anos de 1930 que “as escolas rurais, de hora em diante, serão criadas, de preferência nas localidades cujos municípios, associações ou habitantes que fornecerem ao Estado, gratuitamente, casa para as escolas, compreendendo residência para os professores e o mobiliário escolar”<sup>30</sup>. Estas exigências para construção de escolas nas zonas rurais estão evidenciadas na fala de Dilma, onde podemos compreender melhor como se dava a construção e manutenção das muitas escolas isoladas existentes no Estado.

---

<sup>30</sup> Fonte: BARBOSA, Elpídeo. Coleção de leis de ensino. Livro 7.7. Arquivo do Museu da Escola Catarinense.

As escolas isoladas geralmente eram construídas de forma que ali pudesse morar o professor; no entanto, eles geralmente moravam na residência de alguma família que residisse perto da escola, foi o que aconteceu com Dilma. Ela hospedou-se na casa de uma família de “brasileiros” como se refere. A região era habitada por imigrantes descendentes da Alemanha e estes eram chamados de alemães, sendo que a maioria das crianças que freqüentaram a Escola Isolada de Rio Wiegand era de origem alemã. Havia, segundo Dilma, “quarenta alemães e cinco brasileiros”, sendo que apenas os “brasileiros” falavam a língua portuguesa, o restante só falava a língua alemã. Além de lecionar para as quarenta e cinco crianças, Dilma teve que ajudar a organizar uma festa para pagar a dívida que a comunidade havia adquirido para construir a escola. Ela conta como fizeram a festa.

O lugar era muito bom. Quando foi em maio eles pediram para eu fazer uma festa. Eu fiz, tive que dar quarenta receptivos porque todos eles queriam. Mas a história é que tinha que fazer a festa, porque a escola tinha sido feita, mas tudo endividado. Para pagar, o professor que chegasse tinha que fazer as festas. E eu num ano fiz três festas. E em três festas nós conseguimos dinheiro para pagar o que eles deviam. Eles tinham feito tudo na base do nada. Era prego, era madeira, era telha. Vidraça não tinha, era dessas portas mesmo de madeira. Então, o professor que fosse é que era obrigado a fazer essas festas que era para pagar. Mas eles ajudavam, era festa com comida, com bebida, tudo isso, mas eles é que trabalhavam. Então, o professor ficava só ali para disciplinar a questão.

O relato aponta para a importância que o professor tinha na comunidade, ele era visto como uma autoridade, e, como tal, era responsável em ajudar a organizar e participar de outras atividades na comunidade, como por exemplo, na organização de festas e manutenção da escola. Este relato confirma a informação da legislação acima citada, com isso pode-se deduzir que, em escolas da zona rural daquele período – anos de 1930 e 1940 - o Estado fornecia apenas o professor.

Dilma ficou em Hamônia num período de dois anos. Ela diz que saiu de Hamônia porque era muito longe, mas gostou de ter morado e lecionado naquela localidade. Em maio de 1941, foi designada para lecionar na Escola Isolada Estadual São Paulo dos Pinheiros, Distrito de Anitápolis, no município de Palhoça. Segundo Dilma, em São Paulo dos Pinheiros era melhor porque a escola já estava construída, havia material para lecionar e as crianças falavam a língua portuguesa.

O lugar se chamava São Paulo dos Pinheiros. Era uma escola isolada também, mas a escola já estava formada, tudo muito bem. Ali o trabalho era só fazer as festas de Sete de Setembro, essas coisas tudo. O pessoal gostava muito. E ali já era mais brasileiro. Tinha um lugar ali que se chamava Rio do Ouro, então, no Rio do Ouro é que tinha o pessoal negro. Então, eles sempre transitavam para cá, trabalhavam na roça. Era um lugar assim, tinha duas ou três casas de negócios, tinha os caminhões, porque naquela época não tinha

ônibus. Então, agente viajava nos caminhões que vinham fazer a feira. Os caminhões vinham a terças-feiras de tarde para fazer a feira e a gente aproveitava. E na quarta-feira também eles iam e a gente voltava. Era o meio de transporte que a gente tinha. Em Rio do Ouro o trabalho já era melhorado, porque os alunos já eram todos mais ativos. Então a gente não tinha muita dificuldade para lecionar, e era tudo como se fosse uma família. Lá tinha material para utilizar, naquela época eram cartolinas, esses lápis, não é lápis de cor é lápis de cera. Mas era pouca coisa, porque o pessoal era pobre, também não dava para arcar tudo e querer exigir muita coisa. Mas eles eram mais inteligentes, sabiam o português claramente, então facilitava mais o ensino. Inclusive nós tínhamos uma farmaciuzinha que era da escola mesmo. Qualquer dor de barriga que dava, ou qualquer coisa, a gente já ia lá colocava o remédio, medicava.

Mas nesta escola Dilma também fazia festas. Além das festas cívicas como Sete de Setembro, também fazia festas para arrecadar dinheiro para a manutenção da escola. Ela conta que em 1945 fez uma festa para “inaugurar a fotografia do Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República, na sala de aula com convidados especiais e a população local e vizinha. O dinheiro arrecadado foi utilizado para comprar remédios para o Pelotão de Saúde, pintar a sala de aula e comprar sementes para o Clube Agrícola”<sup>31</sup>. Esta festa, para Dilma, tinha por objetivo arrecadar dinheiro para a escola, no entanto essa festa é uma comemoração cívica em que Getúlio Vargas, então Presidente da República, é homenageado e ela tem por objetivo cultuar o Presidente e cultivar o sentimento patriótico. Contudo, esta festa, além de ser patriótica, é mais um exemplo que mostra que a comunidade é quem mantinha a escola e o Estado oferecia o professor e pagava seu salário.

Em fevereiro de 1949, com diploma de normalista, Dilma requereu por concurso vaga na Escola 1ª de Barro Branco no município de Orleans. Ela conta como era a escola.

Em Orleans a escola pertencia a Companhia Barro Branco. Era um casarão bem velho, só que as salas eram grandes. Tinham três salas de aula. Então, trabalhava das oito as onze, das onze as duas e das duas as cinco. Porque lá era bastante aluno. Mas a casa era da Companhia Barro Branco que servia para a escola. Quando eu fui para lá a escola não tinha nome, depois ela passou a se chamar Professora Emília Manet Soares. As salas de aula eram amplas, as carteiras eram boas, eram de dois em dois, sentavam dois alunos. Tinha bons quadros, tinha até fotografia dos Governadores, dos Presidentes da República, tudo.

Em 1949, quando Dilma assumiu nesta escola, foi criado o quarto ano e ela foi convertida para Escola Reunida, que, até então, só havia até a terceira série e era Escola Isolada. Na Escola Reunida havia até a quarta série, e mais de uma sala; havia mais de

---

<sup>31</sup> Fonte: SANTO, Dilma do Espírito Santo. As Escolas onde Lecionei. In: LINS, Zenilda Nunes (org.). Histórias de Professor. Florianópolis: Edeme, Coleção FUCAPRO, Vol. 2, 1996, (pp. 19-20).

um professor e havia diretoria. Esta escola não era suntuosa como um Grupo Escolar, mas apresentava estrutura administrativa similar a de um Grupo. Nesta escola, Dilma organizava festas comemorativas, porém, segundo seu relato, sem a intenção de angariar recursos para pagar dívidas ou então para a manutenção da mesma.

Quanto a Jamille, ingressou no magistério no ano de 1935, no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, no município de Laguna. Este Grupo era, segundo Jamille, “um grupo moderno e tinha carteiras individuais”. Ela sempre lecionou em grupos e diz que todos eram semelhantes: “em todos os Grupos onde eu lecionei era assim a mesma estrutura, aquele pátio interno, e as salas do lado de cá e as salas do lado de lá, e aqui na frente gabinete da Diretora”. No Gerônimo Coelho, ela lecionou para 3ª série masculina do ensino primário, e diz que “os meninos eram separados das meninas, havia classe de meninas e classe de meninos”.

Depois de lecionar por seis anos no Grupo Escolar Gerônimo Coelho em Laguna, ela fez concurso e conseguiu a pontuação necessária; então, foi transferida em 1942 para o Grupo Escolar José Boiteaux, retornando para Florianópolis onde morava sua família. Neste grupo, Jamille trabalhou durante oito anos. E por volta de 1950 ela foi transferida para o Grupo Escolar Silveira de Souza localizado na região central de Florianópolis. Ali trabalhou por doze anos, então se aposentou.

Laurita ingressou no magistério por volta de 1942. Ela começou num Grupo Escolar do município de Imaruí. Depois de algum tempo, ela foi para Blumenau, depois foi para Itajaí e de lá finalmente, através de concurso, conseguiu pontuação para voltar para a Capital e assim ficar perto de sua família. Em Florianópolis, ela trabalhou no Grupo Lauro Muller e depois os últimos oito anos de sua carreira, no Grupo Silveira de Souza. Laurita praticamente não fala sobre a estrutura dos grupos escolares onde lecionou, todavia todos os relatos apresentados em relação aos grupos são similares entre si.

As informações ditas pelas ex-professoras em relação à estrutura dos Grupos Escolares e seus espaços assemelham-se às descrições que encontramos no prescrito: “novo”, moderno, seriado, organizado, higiênico, iluminado, enfim, representava as características dos ideais republicanos alicerçados na modernização material e pedagógica que simbolizam o ideal de professor que se desejava formar. Neste sentido Teive (2008, p. 151) coloca,

Modificado o espaço escolar de acordo os princípios de modernização material e pedagógica do início do século XX, foram modificados/maximizados/racionalizados os tempos escolares, dando novo ritmo à vida da escola, de modo à possibilitar a realização do novo programa escolar, capaz de produzir o moderno/a professor/a e, sobretudo, de modo a



adaptar a instituição formadora de mestres/as ao movimento de racionalização do tempo, próprio das relações capitalistas que se estabeleciam no país.

Contudo, a partir dos relatos acima apresentados, podemos perceber que havia uma grande diferença tanto no espaço físico como na organização pedagógica entre os Grupos Escolares e as Escolas Isoladas. Os Grupos Escolares representavam características do projeto educacional, eles simbolizavam o progresso e modernidade na educação, principalmente pela suntuosidade de seus edifícios que apresentavam salas arejadas, iluminadas, pátio para recreio, enfim, apresentavam uma “forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais do tipo ‘moderno’, fundadas num ideal de racionalização, pode-se dizer numa economia escolar” (NÓBREGA, 2003, p. 523). Nos grupos havia “uniformização e seriação dos conteúdos, distribuídos racionalmente no tempo de curso, e uma homogeneização dos grupos de alunos de modo que em cada classe todos estivessem dentro de uma mesma faixa etária e de um mesmo grau de desenvolvimento escolar, havendo a separação entre os sexos” (NÓBREGA, 2003, p. 255). Os relatos mostraram que as Escolas Isoladas, em relação às características dos espaços e organização pedagógica, eram praticamente o oposto do que existia nos Grupos Escolares. Por exemplo, nas escolas isoladas havia precariedade de materiais didáticos e todas as séries - a primeira, a segunda e a terceira - estudavam na mesma sala.

### **2.3 - Dos materiais didáticos e seus usos**

Os materiais didáticos mostram finalidades culturais e políticas e são objetos indispensáveis para o auxílio na aprendizagem. Dentre os materiais didáticos mais importantes utilizados nas escolas, situam-se os materiais impressos como livros, cartilhas, pois neles estão contidos os saberes a ensinar. Segundo Dias, (1997, p. 107) “o livro didático exerce um papel fundamental na escola, posto que é portador de um saber escolar, de imagens, de valores ‘que pretendem dar conta e explicar a realidade na qual o aluno está inserido.’” Desse modo, os materiais didáticos são considerados objetos que expressam valores da cultura escolar as quais se apresentam relacionados com a sociedade em suas características, culturais, políticas, econômicas de cada época. Como observa Escolano (1990, p.07),

Los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que componen el utillaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistema de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta con la sociedad de cada época.

Assim, materiais escolares das décadas de 1920 e 1940 carregam marcas da história daquele tempo. Nos museus escolares ou em arquivos pessoais, encontramos objetos escolares que não apresentam sentido se não conhecermos a sua história, os modos de uso ou, como foram vivenciados. As memórias de pessoas que vivenciaram com determinados objetos podem mostrar modos de uso e assim atribuir sentido a eles. Na seqüência são apresentadas as significações que as ex-professoras atribuem aos objetos escolares do tempo em que estudaram e que foram professoras. Dentre os vários objetos escolares, são apresentados apenas alguns lembrados por elas, os quais, certamente, eram os mais utilizados e talvez os únicos que possuíam, são os materiais usados para a escrita, e os usados para a leitura que eram os livros ou cartilhas.

Dos materiais usados para a escrita existia a lousa, o caderno, o tinteiro, o lápis. Dilma relata modos de uso da lousa.

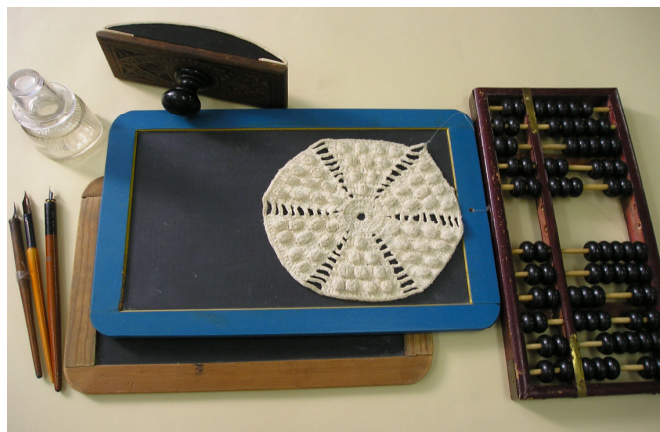
O material que a gente tinha era o seguinte: a gente tinha a lousa, naquele tempo não existia caderno. Então, naquela lousa eles faziam um furinho, e a gente levava um vidrinho com água e sabão pendurado, e o outro era um paninho para quando acabasse de escrever qualquer coisa, se precisasse apagar, molhava o paninho naquela coisa e depois... limpinho. Tinha-se que ter muito cuidado para não quebrar a lousa. Porque se quebrasse não era a professora que ia dar castigo, era em casa. Uma lousa era muito cara. Cada um tinha a sua, então, a gente tinha que ir com muito cuidado. Às vezes a gente usava o que se chamava de bernal, era uma coisa feita de pano e que a gente colocava a lousa ali dentro, mas com todo cuidado para não bater.

Laurita também descreve a lousa

Era uma lousa, caderno e lápis. A lousa era retangular, em volta era de madeira e no centro a lousa, era um quadro escuro, preto, que se escrevia com um giz, e se podia apagar. Não sei ao certo o momento que se usava a lousa e o momento que se usava o caderno. Mas talvez, a lousa fosse para fazer o exercício da classe. Tinha também o quadro negro em cima de um cavalete.

Na imagem abaixo, apresenta-se alguns objetos escolares, dentre eles objetos para a escrita como a lousa, tinteiro e mata-borrão.

Imagem 4: objetos escolares



Fonte: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

A lousa aos poucos foi abolida das escolas, pois ela não condizia com o método de ensino intuitivo e os ideais da modernização da educação, pois na lousa se escrevia, decoravam, para apagar e fazer outra lição. Já no caderno ficava registrado.

Depois da lousa vieram os cadernos, e para escrever neles usava-se a pena com o tinteiro, em seguida surgiram os lápis e canetas. Quando Jamille era professora parece que já não havia lousa onde ela lecionou, conforme seu relato.

No primeiro ano era lápis, depois então era caneta, dessas canetas esferográficas. No 1º ano sempre foi lápis, agora, já mais no fim do ano a gente dava canetinha pra eles, eles ficavam tão contentinhos, faziam a festa.

Mas certamente a substituição da lousa por caderno deve ter levado algum tempo para acontecer e por algum tempo ambos foram concomitante usados.

Alguns outros materiais são citados por Jamille e Laurita que se referem ao tempo em que foram professoras em Grupo Escolar, como: “o cone, a bola, a esfera, para aula de Matemática e figuras de madeira para aula de Geometria; havia mapas, quadros com desenhos, o jornalzinho, o museu com uma estante com pouca coisa: estrela-do-mar, uma avezinha”. Estes objetos foram inseridos nas escolas juntamente com o novo método de ensino, o método intuitivo, o qual será apresentado no próximo capítulo. Sobre o uso destes materiais escolares, Teive (2008, p.119) coloca que eles são

considerados indispensáveis à prática do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, e constituíram-se, certamente, num dos aspectos mais significativos da cultura escolar brasileira no início do século XX, contribuindo para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar.

Ensinar usando materiais fazia parte da nova concepção de aprendizagem que foi introduzida em Santa Catarina a partir da Reforma Orestes Guimarães em 1911. Sobre os usos de materiais, Teive (2008, p. 118) esclarece que,

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, as coisas passaram a ter papel fundamental na escola primária, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do/a aluno/a com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá encetar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além da palavra do mestre e do compêndio, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos e, quando não fosse possível a presença direta destes/as, o contato da criança com imagens e ilustrações, as quais, pouco a pouco, tornaram-se tão importantes quanto os textos nos livros didáticos.

Porém, pelos relatos, pode-se deduzir que havia escassez de materiais didáticos, o que certamente dificultava a prática do ensino intuitivo ancorada na “pedagogia do olhar, do ver e do observar” (TEIVE, 2008 p. 55).

Os livros e cartilhas também se constituíram em materiais importantes para a aprendizagem ancorados no método intuitivo ou lições de coisas. Segundo Teive (2008, p. 52),

Os livros de leitura adotados para uso nas escolas isoladas e grupos escolares, a partir da reforma de 1911, foram os da série graduada de autoria do professor paulista Francisco Viana: *Leitura Preparatória*, Primeiro, Segundo e Terceiro livro, cada um correspondente a uma série do grupo escolar. Esta série seguia a risca os princípios intuitivos da “arte de ensinar”: lições curtas avançando em complexidade conforme o nível de desenvolvimento mental dos/as alunos/as, e sobretudo, abundância de imagens, de modo a possibilitar o intuir intuitus: ver olhar, observar.

Mas a partir de 1920, em Santa Catarina, os livros de leitura acima citados teriam sido aos poucos substituídos pela *Cartilha Popular Fontes*, publicada em 1920, e os quatro livros de leitura: o primeiro e o segundo publicados em 1920, o terceiro em 1929 e o quarto em 1930, que, segundo Teive (2008, p. 52),

Seguiam os princípios intuitivos, consubstanciados em lições curtas, acompanhadas de imagens e de regras de civilidade e mensagens cívico-patrióticas de sua própria autoria e de poetas, escritores e políticos nacionalistas, como Olavo Bilac, Manoel Bonfim, Julia Lopes de Almeida, Coelho Neto, Rui Barbosa, Adolfo e Marcos Konder, etc.

Dallabrida (2003, p. 290) também faz menção aos livros didáticos da *Série Fontes* que reforçam a idéia de civilidade e de mensagens cívico patrióticas.

Esses livros didáticos, elaborados por um egresso de colégio jesuítico e católico militante, concorriam para produzir sujeitos patrióticos e católicos, enfatizando a ética do trabalho. Acreditando que “uma boa educação forma um bom cidadão”, o Segundo Livro de leitura afirmava que “o menino estudioso, obediente, leal e cuidadoso de suas obrigações será depois um cidadão excelente”.

Verena (apud Dallabrida, 2003, p. 290) acredita que “na Série Fontes a noção de homem útil era uma meta. Objetivava-se produzir um homem servil ao Estado - nação, solidário para com os outros, temente a Deus e consciente de sua posição social”<sup>32</sup>. Estes ideais também estão presentes no currículo escolar, conforme se apresentou no capítulo anterior.

Teive (2008, p. 52) afirma que os livros da Série Fontes eram “custeados pelos cofres públicos, distribuídos gratuitamente aos alunos, tendo sido adotados pelas escolas primárias públicas até a década de 1950”. Porém, Dilma relata que, quando estudou, compravam o livro.

Tínhamos livro. Naquela época era da Editora Série Fontes, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Tudo era Série Fontes. Um livro servia para o outro. Quando saía do quarto deixava para o outro que saía do terceiro. Era assim sucessivamente. Não se compravam livro todo ano. Cada um comprava o seu.

Já Jamille, quando foi professora, revela que usou outra cartilha, chamava-se Caminho Suave, e os pais tinham que comprar.

Nós dávamos o nome dos livros, das cartilhas e os pais compravam. No meu tempo era Caminho Suave, era uma cartilha muito boa, isso no 1º ano. E havia também os mapas, quadros para colocar na parede, eram quadros assim de desenhos de acordo com a cartilha. Tornava mais fácil para a criança assimilar.

Os dois relatos revelam que os livros didáticos não eram distribuídos gratuitamente aos alunos, que deveriam comprá-los. Contudo, é possível pensar que o Estado tenha distribuído gratuitamente certa quantidade de livros, mas o fato é que eles não foram gratuitos para todos os alunos da rede pública. E nem todas as escolas possuíam materiais didáticos, nem mesmo livros didáticos. Na escola, em que Dilma lecionou em Hamônia, região de colonização alemã e alvo da política nacionalizadora, não havia material para o ensino. Devido à falta de recursos didáticos, ela improvisava em sala de aula, veja-se, então, como fazia para ensinar os alunos.

Em Hamônia eu lecionava só com objetos, porque não tinha material para utilizar. Os alunos não falavam o português, então, eu arranjava um objeto e eles iam desenrolando até o ponto que eu queria. Era proibido falar alemão na sala de aula, isso foi em trinta e nove, na época da guerra. Então, o objetivo era ensinar a esses colonos o Português. A gente ensinava as boas maneiras, qualquer coisa, como é que tinha que se comportar, o que tinham que fazer quando chegasse uma pessoa, tudo isso assim. Mas eles até que aprendiam bem.

---

<sup>32</sup> Sobre a série Fontes, consultar: SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. **Protocolo do bom cidadão – Série Fontes: lições e moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920 – 1950)**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

A escola Isolada, em que Dilma lecionou em São Paulo do Pinheiros, encontrava-se praticamente na mesma situação no que se refere a materiais didáticos, porém ela diz que era melhor porque tinham cartolinas e lápis de cera: “em Rio do Ouro já tinha material para utilizar, naquela época eram cartolina, esses lápis, não é lápis de cor é lápis de cera. Mas era pouca coisa, porque o pessoal era pobre, também não dava para arcar tudo e querer exigir muita coisa”.

A cartilha Caminho Suave que Jamille utilizou foi concebida pela paulista “Branca Alves de Lima, cuja primeira edição é de 1948”<sup>33</sup>. Segundo Araújo et al (2008).<sup>34</sup>

As cartilhas de alfabetização que utilizaram o método sintético (silábico), como a Caminho Suave, podemos afirmar que o objetivo era que a leitura fosse ensinada, baseado na associação de letras aos seus nomes, somado a alguma imagem que representasse mesmo que de forma aleatória a letra a ser estudada. Após reunir as letras em sílabas e conhecendo suas famílias silábicas, ensinava a ler palavras formadas com as mesmas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas sem sentido. O método sintético “partia das partes para o todo”, isto é, da síntese para a análise. Tal método implicava em memorização e repetição do exercício. Muitos autores acreditavam que através das imagens, o ensino se tornava rápido e simples.

Pode-se concluir que os materiais didáticos aconselhados e difundidos pelos educadores, muitas vezes não chegaram a todas as escolas, alunos e professores. Se em Grupos Escolares já havia escassez de materiais didáticos, nas escolas rurais era ainda mais relevante. Porém estes fatores parecem que não impediram que ideais republicanos chegassem até as regiões mais longínquas do Estado, como podemos ver, na seqüência, ao analisar o currículo estudado na formação e o currículo praticado na docência por Jamille, Dilma e Laurita.

## 2.4 - Do currículo e seu objetivo aos métodos disciplinares

No capítulo 1, foi apresentado o currículo prescrito sinalizando as finalidades do mesmo. Aqui, o currículo será apresentado pela visão das ex - professoras, ou seja, é

---

<sup>33</sup> Informação retirada do Site: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=cartilhas02](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02)  
Acesso: 26/01/2009.

<sup>34</sup> ARAÚJO, Gustavo Cunha de & SANTOS, Sônia Maria dos. **A Cartilha Caminho Suave: história, memória e iconografia.** Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_10\\_ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Gustavo\\_Cunha\\_de\\_Araujo.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_10_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Gustavo_Cunha_de_Araujo.pdf) Acesso em: 26/01/2009.

uma análise das representações do modo como na prática elas reproduziram e produziam os conhecimentos adquiridos. O currículo é pensado pelo viés da “história social do currículo” que propaga a idéia de que

O currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) nas pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. (...) Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nesta perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. (SILVA, 1995, p. 10).

As três ex - professoras Jamille, Dilma e Laurita, sujeitos desta pesquisa, foram formadas por determinado currículo prescrito e também como professoras de uma instituição deveriam seguir um currículo prescrito, os quais objetivavam formar determinados sujeitos. Entretanto,

Isto é apenas uma parte da história, como sustentaram por muito tempo e de forma correta, os defensores da “prática”. O que está escrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja, não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isso não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 1995, p. 78).

Uns dos meios pelos quais podemos compreender o currículo são através dos “mestres”, os professores. Então, analisa-se na seqüência, através dos relatos de Jamille, Dilma e Laurita, sujeitas construídas por determinado currículo, quais conhecimentos apreenderam e como interagem e o exerciam na escola que é uma instituição formadora de sujeitos.

As três ex - professoras lembram de disciplinas que estudaram, porém as mais evidenciadas são as disciplinas que asseguravam o cultivo dos sentimentos morais e cívicos como a Música e disciplinas consideradas instrutivas como Aritmética e Álgebra, consideradas importantes para resolver os problemas com os quais o indivíduo se defrontaria no seu dia-a-dia. Contudo, outras disciplinas, apesar de serem menos evidenciadas pelas ex-professoras, tinham papel importante na formação moral, cívica e patriótica dos sujeitos, como História, Geografia, Educação Cívica. A Higiene, como uma disciplina, também fazia parte do currículo e é lembrada por Jamille.

Em relação à música, Jamille e Dilma falam das músicas que aprenderam quando estudaram. Jamille, que estudou na Escola Normal Catarinense, fala de algumas disciplinas, mas evidencia a aula de música.

Tinha Português, tinha Matemática, História, Geografia, Pedagogia, Psicologia, todas essas matérias, eu tenho até também no verso do diploma as matérias com as quais a gente se formou. Nós tínhamos músicas, tinha a professora de música, Dona Judite Simone. Então, tinha as aulas de música, nós cantávamos, e era música parece que uma vez por semana. Ela tocava piano muito bem. Nós tínhamos um piano, nós tínhamos um salão, e o piano de cauda muito bonito. Ela tocava e aí nós cantávamos. E eu nunca tive muita tendência para música, eu era um pouco difícil, mas nós tínhamos a música prática também, tinha que fazer as pautas, as notas, e aula de música também. Tinha Latim, Francês. No ano que eu me formei, que foi em 35, eles tiraram Francês e Alemão e puseram Inglês. Tu vê, eu não tive muita sorte porque o Inglês é mais fácil, e o Francês é difficilimo por causa dos verbos, o Alemão também é muito difícil. O professor de Alemão era o frei Evaristo Schürmann, que era o diretor lá do Curso Complementar.

Nos Grupos Escolares também havia as aulas de música. No curso Complementar, no Arquidiocesano São José, a professora de música chamava-se Maria da Glória Oliveira que também era a pianista e, segundo Jamille,

Ela tocava piano, e nós cantávamos, tinha assim: 'Passarinho bonitinho, de onde vens para onde vais tão sozinho'. Isso era muito bonitinho, esse eu cantava. E depois tinha uma poesia assim: 'Sombriinha'. Então, a gente dizia: 'Vejam só que ela era bem simples, o que contam o gestor, com esta bela sombrinha que o padrinho me compro'. Então, a gente recitava, era muito bonitinho, tudo era muito bom.

Dilma também lembra-se das aulas de música quando estudou no Grupo Escolar e evidencia as canções patriótico-cívicas.

A gente cantava o Hino Nacional, Hino à Bandeira, Hino da Independência, Hino da Proclamação da República, Hino do Estado que hoje tem tanta gente que nem sabe mais que Hino é esse. E outras canções que tinha. Inclusive a gente tinha aula de canto. Aos sábados, ficava uma meia hora de ensaio de canto.

Além de canções infantis, como lembra Jamille, havia também, nas escolas de modo geral, os cantos cívicos, como o Hino Nacional, Hino da Independência do Brasil, Hino da Proclamação da República, etc. Segundo Unglaub (2008), as canções cívico-patrióticas e demais canções estiveram presentes no cotidiano escolar catarinense com o objetivo de inculcar o amor pelo Brasil e formar uma cultura nacionalista brasileira<sup>35</sup>.

No período, quando foram professoras, a música não é mais tão evidenciada como quando foram alunas. Mas, nos relatos, são evidenciadas as festas cívicas e outras como

<sup>35</sup> Para saber mais, consultar: UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O poder do canto ou canto do poder?** : um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945). Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, 2008.



as que Dilma fazia na escola, conforme já colocado neste texto. Nestas festas cantavam-se hinos como o Hino Nacional, Hino da Independência, etc. As festas cívicas e a música tinham praticamente os mesmos objetivos: imprimir o amor à Pátria e formar uma cultura nacional brasileira. Dentre as festas, a que se sobressaía, que era mais importante, era a Festa de Sete de Setembro, onde desfilavam as Associações Escolares, com as bandeiras. Segundo Dilma,

Desfilavam a Liga Pró Língua Nacional, Pelotão de Saúde com seus aventais brancos e a maleta de medicamentos, o Clube de Leitura com o pelotão levando livros e revistas, o Clube Agrícola com pelotões de alunos carregando regador, pás, enxadas, picaretas, cestas com flores e um carrinho com verduras, e ainda o Círculo de Pais e mestres representados pela diretoria da escola e também faziam parte do desfile os jogadores de futebol. Os meninos tocavam tambores e as meninas faziam evolução com um pelotão de bicicletas seguido por uma baliza.

Laurita também diz que faziam festas no pátio dos Grupos. As festas cívicas tinham por objetivo, segundo Teive (2008, pp. 58-59), emocionar e tocar o coração das pessoas.

Por isso tomaram de empréstimo da religião católica a prática de rituais simbólicos, os cultos, que acreditavam ter um poder de atração/sedução junto à população muito maior do que os dogmas religiosos. O culto à pátria e seus desdobramentos – culto à bandeira, ao hino e aos heróis nacionais – ganham então destaque no currículo e na cultura escolar, assim como as datas cívicas, que passaram a fazer parte do calendário da escola pública ao lado das datas da religião católica, tal como o dia de Finados. As datas de sete de setembro e 15 de novembro, Independência e Proclamação da República, respectivamente, eram a apoteose.

Seguem abaixo duas imagens que representam as festividades cívicas dos anos de 1935 e 1942.

Imagem 5: Comemorações cívicas de Sete de Setembro



SANTA CATARINA. Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936. In: Educação Popular: movimento do ano letivo de 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial. 1936, (p. 55). Acesso: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação/CED.

Imagem 6: Solenidade diante do “Altar da Pátria”



Solenidades diante do “Altar da Pátria” no Grupo Escolar Municipal Machado de Assis – Blumenau (Itoupava Seca) – por ocasião das comemorações da Semana da Pátria em 1942.

Fonte: FIORI, Neide Almeida (1975). **Aspectos da Evolução do Ensino Público:** Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975, (p. 168).

Os objetivos do ensino de disciplinas como História e Geografia vinculam-se aos ideais acima descritos: assegurar o cultivo dos sentimentos morais e cívicos, mas também cultivar a idéia de trabalho, conforme coloca Bittencourt (1990), cabia à História mostrar a nossa capacidade para o trabalho e os feitos de nossos grandes líderes, construtores da nossa nacionalidade. O conhecimento do passado dirigia-se a uma meta comum a todo cidadão: construir, pelo trabalho, o engrandecimento da nação.

Concomitante aos ideais acima descritos, havia a disciplina de Higiene. Seu objetivo, segundo Rocha (2003, p.40), era

Eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardasse a infância da debilidade e das moléstias.

Estes fatores seriam difundidos através da escola primária vista como instituição essencial na formação moral e intelectual do povo. Conectados com esta idéia, Hoeller e Souza (2008, p.15) afirmam que

Além dos saberes específicos das matérias escolares, que estariam mais ligados à instrução ou aos aspectos intelectuais que se deveriam ensinar ao aluno/criança, como por exemplo, ler e escrever, de igual modo, deveria prevalecer os princípios da boa educação. Estes, estreitamente relacionados

aos comportamentos que o aluno/criança deveria incorporar – hábitos, condutas, atitudes, por meio dos bons princípios da higiene – desde os seus primeiros contatos com a escola, para se tornar um cidadão sadio à nação.

Com isso, a aquisição de bons hábitos configurava-se “numa obra de disciplinamento, por intermédio da qual se buscava modelar os mínimos gestos das crianças, tornando-os automáticos, quase naturais” (ROCHA, 2003, p. 51).

Dentre as três ex-professoras, apenas Jamille conta sobre a aula de higiene em que expressa sua ação sobre os alunos voltados ao asseio corporal.

Nós tínhamos um amor especial pelos alunos. Por exemplo, considerava os alunos como se fossem meus filhos. Olhava por eles, olhava o cabelinho, as unhas. Tinha higiene, especialmente assim Grupo Escolar. Eu sempre levava tesourinha, porque às vezes uma mãe, a mãe tem muitos filhos e não tem tempo para tudo, para olhar os filhinhos. Então eu olhava as unhas, o cabelo, tudo isso na aula de higiene eu transformava a aula objetiva mesmo.

Contudo, no prescrito, a higiene não se efetivava somente pelas ações do professor sobre o aluno, ela deveria também materializar-se no edifício escolar como

*Lugar da saúde*, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara, exerceria por si só uma *poderosa sugestão higiênica* sobre as crianças. Contrastando com a sujeira de seus sapatos e das suas mãos, o assoalho limpíssimo e os móveis polidos e lustrosos ensinariam às crianças a necessidade de limpar a sola dos sapatos e lavar as mãos. Agindo sobre a tendência à imitação, a escola, impecavelmente limpa e iluminada, transbordaria a sua ação educativa para o ambiente doméstico. (...) práticas essas cujo poder educativo não reduzia ao âmbito da escola, na medida em que procuravam atingir as crianças e suas famílias, ensinando-lhes um modo de vida *civilizado* e purificando-lhes das *condenáveis práticas* que, nas representações dos médicos-higienistas, caracterizavam o seu cotidiano. (ROCHA, 2003, pp. 47-48).

Já, o ensino religioso não fazia parte dos programas oficiais de ensino. Pela Constituição as escolas públicas eram laicas, porém, através de um decreto no ano de 1935, o ensino religioso tornou-se facultativo nas escolas públicas catarinenses. A religião católica em meados do século XX tinha forte influência na sociedade, através de uma grande e nacionalizada rede de instituições educativas, como coloca Dallabrida (2005, p.84),

Entre a instauração da República e meados do século XX, a Igreja Católica, em processo de romanização, construiu uma grande e nacionalizada rede de instituições educativas, que incluía escolas paroquiais, colégio de ensino secundário e universidades, entre outras. Nas primeiras décadas do novo regime, quando as escolas públicas foram laicizadas, os bispos e os padres articularam a criação de escolas paroquiais para fazerem contraponto às “escolas sem Deus” do governo. No entanto, na medida em que os governos estaduais e a União permitiam e legalizavam o ensino religioso nas escolas públicas, a Igreja Católica desestimulou as escolas paroquiais. Os colégios católicos de freiras, irmãs e padres, começaram a brotar discretamente no período imperial e floresceram de forma regular na Primeira República e na era Vargas. Esses institutos de ensino eram dirigidos para as elites e classes médias e tornaram-se veículos importantes no processo de reaproximação

entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica. O estabelecimento das primeiras universidades católicas, durante o Estado novo, coroou o êxito da Igreja Católica na educação formal brasileira. (...) E contribuíram de forma significativa para a produção de sujeitos dóceis, ordeiros e produtivos, demandados pela configuração disciplinar do nascente capitalismo brasileiro.

No Grupo Escolar Arquidiocesano São José o ensino religioso era ministrado regularmente em todas as classes, onde Jamille, Dilma e Laurita fizeram o Curso Complementar. Segundo Dallabrida (2003), a religião era ensinada por um padre franciscano que auxiliava frei Evaristo na direção da escola e por algumas professoras que ensinavam doutrina para preparar as crianças para a Primeira Comunhão. Inclusive as professoras, ao serem contratadas, deveriam comprovar a sua vinculação com a Igreja Católica. Em 1935, quando Nereu Ramos foi eleito, determinou que o ensino religioso devesse ser ministrado no horário escolar, mas com frequência facultativa. Logo em seguida, a Cúria Metropolitana, apoiada no decreto do executivo catarinense, criou a Diretoria Arquidiocesana do Ensino Religioso, que produziu os “Esquemas para o Ensino Religioso”, definindo os conteúdos católicos que deveriam ser ensinados nas escolas públicas. Como conteúdos religiosos que deveriam ser ensinados nas escolas públicas, prescreviam-se a memorização de orações, o conhecimento de partes selecionadas da Bíblia e das principais festas litúrgicas, a obrigação de santificar os domingos e dias santos com a audição da missa, a preparação para o recebimento dos sacramentos da confissão e comunhão, bem como a definição de vícios e o alerta dos “perigos do Comunismo”.<sup>36</sup>

Dentre as três ex-professoras, Jamille foi quem teve uma formação religiosa mais intensa na escola, pois estudou do ensino primário até o término do Complementar em escolas religiosas: primeiramente no Colégio Sagrado Coração de Jesus, de forte caráter religioso, e depois no Grupo Escolar Arquidiocesano São José, que também tinha caráter religioso, pois foi fundado e era administrado por freis de religião católica. Já Dilma e Laurita que, em seus relatos, não enfatizam a religião nas práticas escolares com a mesma ênfase que Jamille, estudaram apenas três anos no Curso Complementar do Grupo Escolar Arquidiocesano São José.

Jamille fala da religião quando estudou no Grupo Escolar Arquidiocesano São José. Ela diz: “também tinha a grutinha no pátio, a imagem de São José, e antes de começar as aulas a gente formava e cantava, rezava para depois cada um ir para a sala

---

<sup>36</sup> DALLABRIDA, Norberto. **Colméia de Virtudes**: o Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp. 281-308).

de aula, isso tudo formado, duas a duas, muita disciplina. Como havia disciplina naquele tempo”. Sua formação religiosa espraia-se em suas atitudes como professora quando diz

Antigamente a professora orientava muito mais, eu pelo menos orientava muito os meus alunos sobre todos os assuntos. Ensinava o que era a verdadeira vida, especialmente religião. Eu punha muito Deus dentro da criança, porque há pessoas que acham que não precisam de Deus, mas ele é que não precisa de nós, nós precisamos muito dele. Então, a pessoa que tem Deus dentro de si, já não faz certas coisas, porque tem aquele sistema de obediência, sabe o que se faz e o que não pode fazer. Naquele tempo falava-se muito em pecado, hoje não se fala mais, então, eu fui criada assim nesse sistema do pecado, tudo era pecado, também era um pouquinho de fanatismo, mas fazer o quê? A gente foi criada assim naquela base, não pode fazer isso porque é pecado, não pode fazer aquilo porque é pecado, e assim acho que foi melhor.

Laurita também fala da prática religiosa vivenciada no Grupo Escolar Arquidiocesano São José. Ela diz que “os alunos tinham que ir á missa. Tinha uma gruta no pátio e todos os dias toda a escola se reunia para rezar ali. As orações da manhã eram feitas na gruta”. Porém, no exercício de sua profissão, a religião não é expressa em sua fala. Dilma, em seus relatos, também não expressa a questão religiosa, mas sua biografia<sup>37</sup> demonstra que ela teve uma vida religiosa intensa e comprometida quando foi professora em Orleans, pois “pertencia ao Apostolado da Oração, fazia parte da Juventude Operária Católica e era zeladora da Associação de Santa Teresinha, sendo secretária por mais de dez anos”.

Além do currículo formado por disciplinas compostas por programas de ensino, havia também, nas escolas, as regras estabelecidas para o funcionamento da escola e que faziam parte na formação do cidadão. Dentre as regras estabelecidas, mostram-se aqui normas disciplinares ancoradas no uso de castigos e premiações, utilizadas nas escolas e que tinham por objetivo, além de inculcar a disciplina desde a mais tenra idade, cultivar também os valores da boa moral e do trabalho nos indivíduos.

Nos Regulamentos criados, para normalizar as escolas, entre os anos de 1910 e 1940, encontramos as normas disciplinares que poderiam ser aplicadas nos alunos. Essas normas eram aplicadas através de castigos e premiações. Os castigos eram os seguintes: Admoestação; Reclusão na sala de aula, por vinte minutos, durante o recreio, sendo que durante a reclusão, permaneça o professor da classe, ou outro que seja designado pelo diretor, conforme a conveniência do serviço; Reclusão na sala de aula,

---

<sup>37</sup> SANTO, Dilma do Espírito. As Escolas onde Lecionei. In: LINS, Zenilda Nunes (org.). Histórias de Professor. Florianópolis: Edeme, Coleção FUCAPRO, Vol. 2, 1996. (p. 26).

por meia hora, depois de terminados os trabalhos; Repreensão; Aviso aos pais ou aos interessados sobre a conduta do aluno, com invocação da autoridade paterna, para que a conduta se modifique, pois, do contrário, ao aluno serão aplicadas, gradativamente, as penas de suspensão e a eliminação; Suspensão de três a cinco dias; Eliminação por incorrigível. E as premiações eram as seguintes: Elevação das notas no boletim mensal; Elogio perante a classe; Elogio perante a secção a que pertencer o aluno; Elogio perante as duas secções.

Os castigos indicados tinham por objetivo prevenir as faltas, moldando de antemão os sujeitos e criando técnicas que diminuíssem a possibilidade de ser a falta cometida. Consta no Regimento Interno, para Grupos Escolares de 1914<sup>38</sup>, que “a disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva”. Esta regra também é descrita na Circular N.54 de 26 de agosto de 1944<sup>39</sup>, a qual orienta: “deve-se aplicar a disciplina preventiva e ‘NUNCA’ ou ‘QUASE NUNCA’ a repressiva”. O bom uso dos métodos disciplinares no momento da formação construiria um ser “dócil” e “útil”, ou seja, moldaria este ser com os valores e princípios necessários para a formação do homem que fosse sociável, trabalhador e obediente à Pátria. Segundo Foucault (2005, p.118), esses “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘as disciplinas.’”

A premiação tinha por objetivo excitar a “emulação e o brio” e estimular o aluno, mas, por outro lado, ela é também uma forma sutil de punir, é uma punição que ao mesmo tempo em que gratifica uns, penaliza outros. Atribuir um prêmio é uma maneira de classificar, entre o melhor, o médio, o ruim. Segundo Foucault (2005, p. 151), “O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”. Por isso, a premiação pode ser caracterizada como uma forma de castigo, pois o corpo do indivíduo não é tocado para ser castigado, mas ele é classificado e a classificação “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui” (Foucault 2005, p.153). O aluno que não recebesse premiação poderia, por exemplo, se sentir castigado, humilhado, atribuindo-se um conceito de aluno ruim “incorporando um sentimento menos nobre”.

O uso de castigos e de premiações é lembrado pelas ex-professoras, Jamille, Dilma

---

<sup>38</sup> BARBOSA, Elpídio. Legislação de Ensino. 1907-1911-1914-1916-1919-1924-1938. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

<sup>39</sup> BARBOSA, Elpídio. Legislação de Ensino/Circulares 1943/1944. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

e Laurita, o que demonstra a preocupação da escola em prover seres disciplinados dotados de valores da boa moral, do trabalho, do amor à Pátria.

Os relatos nos mostram fatos que levavam os alunos a sofrerem castigos, e mostram também a relação condizente entre a escola e as famílias. Geralmente, quando os pais soubessem de alguma falha que o filho cometeu na escola, ele era castigado em casa, como podemos ver na fala de Jamille referindo-se ao tempo em que estudou no Grupo Escolar Arquidiocesano São José.

Só as peraltices que eu fazia, eu era muito peralta. Uma vez lá no Colégio Arquidiocesano de São José, tinha um carroceiro que levava sempre o cavalo para comer grama, que no pátio tinha grama. E eu tinha uma colega que era lageana, que era a Selma, e ela vivia me provocando: ‘Ah! Jamille. Duvido que tu montes naquele cavalo’. Ela montava bem porque ela era lageana, vivia na fazenda. E eu disse assim: ‘Ó Selma, tu estás me provocando’. Eu peguei um dia lá na carroça, o cavalo não tinha nada, não tinha sela, só tinha uma corda no pescoço que o carroceiro amarrava ali. E eu peguei o cavalo, encostei assim no muro e subi em cima do cavalo. Nunca tinha montado, mas eu gostava muito de cavalo. Aí fui, desci aquela Rua São Francisco ali, quando eu ia descendo minha filha, frei Evaristo que era diretor ficou quase louco, botou as mãos na cabeça assim: ‘Menina eu sou responsável por você, se você cai desse cavalo?’ Aí eu tive que descer do cavalo, e fui levando o cavalo lá pro lugarzinho dele. Ele então, escreveu uma carta para minha mãe, mandando contar, da minha belezinha. Aí entrei no chinelo, ela mandava buscar o chinelo: ‘Vai pegar o chinelo’. Aí eu peguei o chinelo e aí, aí, aí... Ela disse: ‘Você sabe porque está apanhando?’ Eu disse: ‘Não senhora, não sei’. ‘Por causa daquela carta, olha o que você fez’. Aí eu contei para ela: ‘Pois a Selma vive me provocando e eu...’ Era levada mesmo.

A fala de Dilma segue na mesma direção e refere-se ao tempo em que estudou no ensino primário.

A Dona Francisca era durona (risos). Naquela época eles eram duros e os alunos eram comportadinhos porque tu tinhas medo de entrar na palmatória (risos). Até era interessante porque ela tinha um marido e acho que eles moravam naquelas dependências mesmo. Então, quando eram os guris que iam se castigar, ela chamava por ele e ele botava o menino encostado na parede. Assim, uns quinze minutos. Conosco era até interessante, porque andava na escola eu, a minha irmã e um irmão. Mas sabe, o rapazinho às vezes facilitava, aí quando estava perto de sair da escola, botavam ele uns quinze minutos de castigo. E Agora! Nós tínhamos por lema assim: sai da escola essa hora, tem que chegar em casa essa. Então, não íamos embora, nós ficávamos esperando por ele para não contar, porque em casa era pior ainda (risos). Naquela época era duro. Apanhou lá uma, apanha aqui duas, então nós ficávamos na esquina esperando por ele e depois saíamos correndo. Quando chegava perto de casa desacelerava o passo para fazer que nada é nada. Mas era assim, e se aprendia. Mesmo quando os pais botavam lá, já diziam: “Olha em casa somos nós, aqui é a senhora, não obedeceu pode punir”. Não havia o que chegar em casa e reclamar.

Dentre essas ex-professoras, apenas Dilma conta do uso de prêmio durante o tempo em que estudou. Na Escola Mista Estadual e no Grupo Escolar Silveira de Souza a premiação acontecia da mesma maneira, conforme coloca Dilma

Tinha um quadro que se chamava Quadro de Honra. Então, cada vez que um aluno despontava com alguma coisa a mais, já ficava com o nome lá e eles colocavam uma estrelinha no nome. Quer dizer que era aquele que mais podia, que queria se esforçar porque era para aparecer (risos) com uma estrelinha (risos). Era uma grande alegria aparecer, era um prêmio.

Entretanto a premiação era comum nas escolas, inclusive havia um livro chamado Livro de Honra, onde se registrava o nome do melhor aluno de cada mês. O aluno que se sobressaía recebia um prêmio. Este era considerado o mais inteligente e era o exemplo a ser seguido. A premiação tinha como objetivo estimular os alunos para se esforçarem e assim alcançarem um bom desempenho e serem homenageados. O aluno que apresentasse o boletim, durante dois trimestres sem falta, teria direito à inscrição de seu nome no livro de honra, era o prêmio que recebia. Possuir o nome registrado no livro de honra era um grande mérito.

No período em que foram professoras, elas castigavam os alunos, mas somente castigos permitidos pela legislação, como coloca Jamille “a criança era peralta. Quando fazia qualquer coisa claro que tinha que receber castigo. Não podia bater não, Deus o livre”.

Dilma também aplicava castigos “alguns levezinhos. Encostar-se à parede, ficar um pouquinho ali porque a professora chamava. (...) Só para constar, para não dizer que a gente não quis ajudar. Castigo era só esse, às vezes uns tapinhas na bunda. (risos)”.

Jamille e Laurita falam de estratégias que usavam para manter a disciplina na sala de aula. Jamille conta

Eu conseguia disciplina na sala de aula, eu fazia assim, quando eu estava dando aula, por exemplo, explicação, que era três fases: a explicação, a arguição, depois o aluno fazia a parte dele. Se eu visse um aluno que não estava prestando atenção eu parava a aula e ficava olhando firme para ele, só com o olhar ele ficava comportadinho.

Laurita também fala de sua estratégia para conquistar a atenção de seus alunos.

Quando tinha uma menina ou um rapaz que não aprendia muito bem, que era meio rebelde, eu dava aquele, uma atribuição à menina ou menino. Aquela menina distribuía os cadernos, recolhia os cadernos da escrita. Era tão bom que o menino ou a menina mudavam completamente. Eu não me lembro de ter dado castigo para aluno, quando eles faltavam com os deveres, mandava fazer uma cópia. Não se dava castigo corporal. Quando eu chegava na escola acabava a minha preocupação com a casa. Mesmo que eu viesse aborrecida eu fazia de conta que estava feliz com eles. De manhã cedo eu já perguntava como vão vocês? Vocês estão bem? O que fizeram? Eu lembro que tinha um menino que morava aqui em cima, que gostava tanto de conversar, e depois que eu fazia a chamada, fazia ele contar tudo que fez no dia anterior.

O uso de castigo físico, como a palmatória, não é citado por elas, apenas Dilma cita rapidamente quando fala dos castigos que existiam no ensino primário no tempo em que



estudou. No entanto, a prática do uso de palmatória para castigar o aluno existia em muitas escolas, apesar de ser oficialmente proibida<sup>40</sup>.

As reflexões acima apontadas indicam que apesar da precariedade na estrutura física e pedagógica, especialmente das escolas isoladas, ideais do projeto nacional foram apreendidos pelas professoras através de saberes adquiridos na escola, no tempo em que estudaram. Por exemplo, os relatos evidenciam que Jamille, Dilma e Laurita seguiam as regras disciplinares estabelecidas, ou seja, aquelas prescritas nos regulamentos. As reflexões também indicam, em relação ao currículo, que certos conhecimentos, ou idéias, foram apreendidos pelas professoras, como por exemplo, o culto pátrio aprendido no tempo de formação, continuou sendo praticado com veemência; o ensino religioso tinha forte influência na vida de professores e na educação como mostram os relatos de Jamille que teve contato mais intenso com a religião na escola. Sendo assim, “o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz.” (SILVA, 1995, p. 10). Neste sentido, pode-se considerar que saberes adquiridos, no período de formação dessas professoras, continuaram sendo exercidos no decorrer da prática docente, ou seja, estas professoras representavam concepções - laboriosidade, nacionalismo, moralidade - presentes no projeto educacional.

---

<sup>40</sup> Para saber mais sobre o uso de castigos corporais nas escolas de ensino primário entre os anos de 1910 e 1940 em Santa Catarina, consultar: SCHÜEROFF, Dilce. **Castigos escolares no ensino primário catarinense (1910-1940)**. 80 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação/História). UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

### CAPÍTULO 3 – “SER” PROFESSOR: entre a vocação e a profissão!

As figuras imaginárias têm mais relevo e verdade que as reais.  
(Fernando Pessoa)

No segundo capítulo, viu-se que a modernidade em relação ao ambiente escolar, ou aos espaços escolares, nos Grupos Escolares, está representada nos relatos das ex-professoras Jamille, Dilma e Laurita, e que estas professoras continuaram a exercer na prática docente saberes apreendidos na sua formação como, por exemplo, o cultivo do sentimento patriótico. Da mesma forma, no terceiro capítulo, analiso as representações das ex-professoras referentes ao processo ensino-aprendizagem, finalidade fundamental do ensino na formação de professores e na prática docente, bem como as representações do discurso oficial sobre o “ser professor” propagado pelas reformas de ensino, pelos intelectuais e pela escola.

No primeiro momento, mostra-se a metodologia de ensino indicada pelos educadores nas primeiras décadas dos anos de 1900 no ensino primário público catarinense, com o objetivo de analisar, através das fontes orais, se as referidas professoras seguiam a metodologia indicada, ou seja, se elas eram propagadoras das práticas metodológicas indicadas pelos educadores.

No segundo momento, apresenta-se a concepção de professor propagada pelo discurso oficial que relaciona a profissão docente com a vocação, ou seja, quem desejasse ser professor deveria ser dotado de vocação, ter aptidão para o magistério. Analisa-se, então, as representações das ex-professoras em relação à profissão, missão, vocação expressas nos ideais desse discurso e se esses ideais influenciaram na constituição do “ser” professora, quer dizer, na construção da identidade docente dessas professoras.

No processo de construção e reconstrução do sistema escolar brasileiro, uma das preocupações centrais dos intelectuais educadores destinava-se ao método de alfabetização. Havia um método de aprendizagem, considerado o mais moderno e era o indicado para a alfabetização das crianças que era o método intuitivo ou Lições de Coisas. Sobre este método Teive (2008, p.34) coloca,

A reforma da instrução pública deveria ter como base o investimento na formação de professores/as primários/as, sob a égide da pedagogia moderna, leia-se do método de ensino intuitivo, uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, vinha sendo veementemente condenado pelas formas de pensar e agir que produzia. A pedagogia moderna

é sedimentada na crítica a memória, considerada uma faculdade humana primitiva, compartilhada com organismos inferiores na escala da evolução e com práticas educativas violentas e dogmáticas associadas à cultura erudita e a formas de disciplinas intelectual e moral. Vista pelos republicanos como principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, a prática da memorização e do verbalismo, deveria ser substituída pelo método de ensino intuitivo, fundado numa nova forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. Para além da memorização e da repetição de palavras e de textos, o novo método de ensino propunha o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intueri, intuitus*.

Segundo Teive (2008), o método intuitivo foi inserido no sistema educacional em Santa Catarina através de Orestes Guimarães, principal condutor da primeira reforma educacional catarinense realizada em 1911. Este método é o que deveria ser utilizado nas escolas de ensino primário para a alfabetização; então, vamos ver o que os relatos nos dizem sobre o uso desse método, pois eles podem nos mostrar se este método realmente arraigou-se no meio escolar.

Jamille foi alfabetizada no Colégio Coração de Jesus. Ela diz: “a minha alfabetização no primeiro ano foi o sistema analítico, começava pelo  $b+a = ba$ ”. Porém sua fala mostra uma contradição, pois no sistema analítico a alfabetização não inicia pelo ensino das letras. A alfabetização que começa pelo ensino das letras, das sílabas e por fim da sentença é o tradicional, ou método sintético. Segundo Teive (2008), o método analítico de ensinar a ler segue os princípios intuitivos, que parte da apresentação de um objeto às crianças, seguida de seu nome e da sua estampa ou desenho, exatamente o oposto do método sintético, que começa pelas letras, pela soletração das cartas do ABC, pelo bê-a-bá. No novo método, a professora deveria escrever ao lado do desenho ou gravura o nome do objeto para que as crianças aprendessem a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeava.

Porém, Jamille como professora normalista alfabetizou no método analítico, conforme consta

Na alfabetização, o método era do todo para as partes, quer dizer, nós dávamos a sentença, depois vinha as palavras para a criança gravar, e era tudo no quadro, na pedra negra, ficava um ensino mais objetivo, e depois as sílabas e ultimamente as letras, o alfabeto, era do todo para as partes, era o ensino analítico. Olha, desde agosto elas já estavam lendo corretamente, a gente ficava até admirada, e eles ficavam naquela animação, naquela alegria, como eles gostavam quando começavam a ler.

Este método caracteriza-se pelo método intuitivo ou Lições de Coisas em que se ensina do todo para a parte: inicia pela sentença, daí para palavra, da palavra à sílaba e da sílaba a letra. Contrário ao método tradicional, onde a criança é alfabetizada da parte

para o todo, isto é, começa a conhecer a letra, depois forma a sílaba, da sílaba para a palavra e finalmente forma uma frase. A fala de Jamille dá indícios de que ela foi propagadora do que era considerado o “novo” método de ensino. Porém, no relato abaixo, Jamille revela que ela não seguia todas as metodologias indicadas pelos educadores.

Nós tínhamos o Inspetor escolar, chamava-se Mosman, ele assistia às aulas das professoras, ele sentava na Secretaria e mandava a gente dar aula, as aulas eram englobadas, sabe? Era assim, por exemplo, uma aula de Geometria já passava para a Matemática porque contava com aquelas figuras: o cone, a bola, a esfera. Então, dali já passava para a aula de Aritmética, de Matemática, eram tudo assim, aulas englobadas. Por exemplo, a aula de Geometria tinha aquelas figuras de madeira, tinha 1, 2, 3, então, dali desses números a gente já passava pra aula de Aritmética que falava em número. Mas isso era quando o Inspetor ia assistir à aula da gente, porque normalmente não se fazia assim.

A fala de Dilma segue no mesmo sentido da de Jamille. Ela diz que não seguia o método indicado, “porque as crianças demoravam muito tempo até aprender a ler”.

Quando era no primeiro ano, embora às vezes eles não quisessem, mas eu juntava as sílabas para formar as palavras e depois juntava as palavras para formar a sentença. Então, assim eu achava que eles aprendiam mais depressa. Porque esse método como o Governo queria de chegar lá e escrever uma frase e o aluno chutava muito. A gente levava às vezes, dois, três meses para conseguir uma coisa. Então, para mim era teoria que passava demais. Eles mandam assim, mas não são eles que estão fazendo. Então, o proveito é nosso, a gente tinha que saber o melhor. Eu já virei o negócio de volta, era be a ba, te a ta, ali era mais rápido para eles entenderem, do que eles lerem uma frase toda se não sabiam ler. Quer dizer, decoravam. E assim nesse método eu lecionava. Uma hora a gente pergunta: “fulano, como é que se escreve tal coisa?” Eles pegavam e tal, às vezes um erro ou outro é claro, mas a gente já notava que havia facilidade. Aí as outras professoras que estavam por ali: Ah, Dona Dilma! Como é que os seus aprendem melhor?” Eu digo: “ah, não sei”. Aí foram indo, e quando o inspetor dizia que ia lá a gente mudava, (risos). Só uma vez, não custava fazer diferente. A gente que estava na sala de aula é que sabia o que era preciso. Eles vão uma vez por ano.

Ela revela que utilizava o método tradicional, porque por este método as crianças aprendiam melhor, e só utilizava o método intuitivo quando o inspetor visitava a escola. Este é um exemplo evidente que, nas práticas do cotidiano escolar, havia professoras/es que utilizavam de estratégias e resistiam às mudanças impostas pelo Estado. Em relação à resistência dos professores às mudanças, Eisner (Apud Morgado, 2005, p. 81) defende a idéia de que,

Existem certos elementos e/ou características da cultura docente – tais como as crenças culturais sobre o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a tendência de os docentes porem em prática situações que viveram como estudantes, as rotinas pedagógicas instaladas, a persistência de determinadas normas escolares, o isolamento dos professores, a organização curricular por disciplinas, entre outros – constituem um sério obstáculo a qualquer tentativa de mudança.

Neste sentido, as falas de Jamille e Dilma indicam, também, que as reformas nos cursos para formação de professores parecem que, nem sempre, alcançaram os objetivos almejados, no sentido de formar professores de acordo com os preceitos desejados, pois na sala de aula os professores burlam, resistem e reinventam nas suas práticas no cotidiano escolar.

Laurita fez a primeira série numa escola isolada e a repetiu no Grupo Escolar Silveira de Souza. Ela foi alfabetizada pelo método tradicional: “começava-se pela letra, depois a sílaba, até chegar à frase. O ensino antigamente era muito decorativo (decoreba), não é como o ensino de atualmente que tem que concretizar este ensino. Antigamente não, era mais decorado, o que a professora dizia, escrevia”. O método colocado por Laurita é o método sintético, e ela afirma ainda que o “ensino era muito decorativo”. Este método era condenado pela pedagogia moderna e, por isso, não deveria ser utilizado.

Entretanto, na fala de Laurita, apresentada abaixo, podemos perceber nas suas ações em sala de aula que ela “criou” uma forma própria para dar suas aulas, porém, conectado com os ideais da Escola Nova, que certamente ela aprendeu na sua formação.

Eu sempre fui de falar alto. Falava e não deixava o aluno parar, ele sempre teve tarefa. Quando eu dava minhas aulas era assim: se eu dava uma aula, por exemplo, de fazer um trabalho, uma descrição, uma dissertação, eu não parava. Nunca fui professora de ficar numa mesa e o aluno trabalhar. Ele ficava escrevendo e eu percorria as carteiras para verificar os trabalhos. Então, tal palavra se escreve assim, eu ia escrevendo, tal palavra é assim. Então, ele não gravava aquele erro. Na Matemática eu também era assim de ficar na carteira olhando esse, aquele... E nunca deixando aluno parado. Quando faltavam poucos minutos para terminar a aula, eu dizia que agora nós vamos fazer um pouco de cálculo mental, que era para não ficar parado. Aluno parado incomoda. (...) O cálculo mental era resolver o problema oralmente. Eu dava o enunciado e eles faziam o cálculo. Por exemplo, no terceiro ano: oito mais oito, mais cinco, mais três, menos seis. O melhor aluno era aquele que vendia torrãozinho, o pastel. Esses eram os melhores alunos, que hoje não tem mais. Na Matemática eram excelentes. Era também aquele que vendia o jornal. Eu lembrava de um menino, que até conheço a mãe dele, tinha uma facilidade em cálculo mental!

Manter o aluno ocupado era uma das formas de manter a disciplina e a harmonia na sala de aula sem necessidade de utilizar métodos que reprimissem a criança. Na Escola Nova “a disciplina escolar deve repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que estes não sejam dirigidos pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão”<sup>41</sup>. Assim, o professor, segundo pressupostos da Escola Nova, “não deve representar a imposição da autoridade, (...). O professor nunca reprime, apenas cria

---

<sup>41</sup> Regulamento para Grupos Escolares de 1938, Art. 57. In: BARBOSA, Elpídio. Coleção de legislação de ensino 1888-1896-1897-1924-1956. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

áreas de consenso, valorizando os interesses individuais e coletivos típicos do viver em sociedade” (MONARCA, 1989, p. 23). A fala de Laurita indica que ela agia conforme estes preceitos. Isto pode ser justificado pelo fato de que ela teve uma formação mais intensa o que possibilitou que ela apreendesse esses ideais. Enquanto ela estudou durante doze anos, Dilma e Jamille estudaram apenas oito anos. Já os relatos de Dilma e Jamille indicam que na prática o método indicado não era necessariamente o praticado, pois burlavam as regras indicadas e ensinavam conforme achavam melhor para o aprendizado dos alunos.

Os relatos acima apresentados mostram que, apesar dos múltiplos fatores que envolvem a formação docente e o modo como os professores vivenciam e reinventam nas práticas escolares, o método tradicional, sintético e o método inovador, intuitivo ou lições de coisas – ou seja, o tradicional e o moderno existiam concomitantes. Contudo o mais significativo nesta reflexão é mostrar que cada professora apreendeu os ensinamentos de uma forma e cada uma os exerceu de maneira própria: por vezes seguindo o método indicado, outras vezes burlando, resistindo. Sobre isso, Nóvoa (Apud, Castro & Vilela, 2002, p. 226) nos dá uma explicação ao afirmar que cada professor é um sujeito e cada um

reage de forma diferente às experiências de formação institucional, assim como esta terá, para cada um, uma contribuição particular de sua vida profissional. As mudanças na sua vida profissional, embora desencadeadas por fatos específicos, são frutos de múltiplos fatores que envolvem a sua vida particular e modificam seus comportamentos ou alteram o rumo de sua vida profissional.

Assim, esta reflexão indica ainda que a modernização almejada pelo projeto educacional nem sempre se efetivou nas práticas no interior das escolas. Ou seja, o método prescrito e indicado necessariamente não era o praticado na sala de aula. Este é um exemplo que indica que “o que está escrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p.78). Ou ainda, como apontam Lopes e Galvão (2005), que as leis, reformas, regulamentos do ensino expressam mais um passado educacional que se desejava, do que a realidade ou um aspecto dela, ou seja, uma coisa é o que diz a lei e outra coisa são os usos que se faz dela nas práticas cotidianas de sala de aula. Seguindo esta lógica, apresentam-se, a seguir, as representações das ex-professoras em relação à profissão, missão, vocação expressas nos ideais do discurso oficial, e se esses ideais influenciaram na constituição do “ser” professora, na construção da identidade docente dessas professoras.

Como vimos nos capítulos anteriores, entre a Primeira República até meados do século XX, foi concedida aos professores a tarefa de ajudar o Estado a construir a Pátria desejada, uma Pátria onde os indivíduos fossem saneados, educados, de boa moral, laboriosos, produtivos. Os professores eram tidos como os representantes dos ideais republicanos, sendo que intelectuais e o Estado criaram discursos que denotam uma imagem de professor que os consagrava como “salvadores da Pátria” e sugeriam normas de como deviam exercer a “nobre missão”. São discursos que consagram, enaltecem e delineiam uma identidade de professor, e nos fornecem representações de imaginários sociais de cada época. Segundo Baczko (Apud Fonseca, 2003. p.65), “os imaginários só fazem sentido, se difundem e se consolidam quando calcados nas memórias, experiências e referências culturais da coletividade, tudo o que constitui o que ele denomina de ‘comunidade de imaginação’”. Vês-se, na seqüência deste texto, que o imaginário produzido acerca do professor espalhou-se na sociedade e interiorizou-se neles ajudando a construir uma identidade. Podemos perceber a imagem construída em relação ao professor expressa em discursos de formatura, nas memórias, etc. Segundo Cunha (2002, p. 79), os discursos de formatura são produções simbólicas que ajudaram a consolidar certa identidade de profissão.

Os discursos são importantes para fornecer as representações circulantes no imaginário social do período, o instrumental simbólico da época e os papéis sociais esperados das magistrandas/professoras primárias, bem como suas próprias expectativas sobre a profissão. Os discursos são, enfim, produções simbólicas de mulheres do seu tempo, que como atores sociais, investem de sentido, pelos discursos, suas práticas, ajudando a consolidar certa identidade de profissão.

Os discursos nos fornecem representações de imaginários sociais de cada época e também vão tomando novas formas dentro de novos contextos. O discurso abaixo, proferido no ano de 1945, pelo professor Henrique Stodieck, à turma de alunas mestres do Instituto de Educação de Florianópolis, com o tema “A democracia através da escola primária”, representa o contexto histórico político que a sociedade vivenciava naquele período. No discurso, Stodieck diz como o professor deve agir para criar as condições psíquicas nos alunos a fim de realizar a democracia.

Ao professor primário e ao legislador cabem a contribuição mais saliente na realização da democracia, precisamente porque democracia não é apenas forma legal, mas antes de tudo, estado de espírito e conformação de caráter, moldados em grande parte, através da educação. (...) Ao governante compete legislar de forma a estabelecer a igualdade, garantir a liberdade e fomentar a fraternidade. Ao professor, por excelência ao primário, porque este trabalha material mais moldável, compete criar as condições psíquicas para que o legislador encontre campo fértil. (...) O professor não se deve exceder nas exigências de submissão do aluno; deve-lhe facultar amplo campo de

atividades espontâneas, não só para formar um espírito livre, mas ainda para criar uma mentalidade amante da paz. Acentuei a necessidade de estimular a iniciativa individual. Realmente dessa forma a criança, desde cedo e com mais eficiência, se adaptará à sociedade contemporânea, visto que é a atividade criadora o maior valor que atribuímos à produção artística, bem como a científica; e é a sinceridade, despida de formalidades cercadoras da espontaneidade, um dos valores morais que mais apreciamos. (...) Enfim é ao professor primário, a vós, meus estimados amigos, que cabe reviver com vossos alunos os grandes fatos do nosso passado e participar dos eventos atuais que possam fundamentar solidamente não apenas uma democracia, mas acima de tudo, uma democracia brasileira<sup>42</sup>.

É um discurso que remete aos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade e está intimamente relacionado com o contexto da época. Em 1945, é o fim da Segunda Guerra e, com a queda de Getúlio Vargas considerado por muitos um ditador, ocorreu um período denominado pelos estudiosos de redemocratização política do Brasil.

Neste discurso, Stodieck diz que a democracia é, antes de tudo, “estado de espírito e conformação de caráter”, e ela é “moldada” nos sujeitos, “em grande parte, através da educação”, e era responsabilidade do professor primário formar o sujeito com sentimento democrático de “espírito livre”, de uma “mentalidade amante da paz”. Assim, através desse e de outros discursos, o professor é colocado como alguém que contribuiria para a difusão de valores éticos e morais, e neste momento, formar sujeitos com “sentimento democrático”.

No discurso abaixo, por exemplo, podemos perceber que a identidade de professor gira em torno de conceitos teológicos como o “devotamento, o amor ao ideal, uma escola de fé, é preciso ter vocação para assumir tão nobre missão”, etc. Este discurso, escrito por Nereu Ramos governador do Estado em 1947, expressa o ideário de professor que reflete os ideais da modernização do ensino catarinense.

“A tarefa do professor reduzida antes ao mister puramente intelectual de instruir”, escreveu autoridade preclara, “eleva-se e desdobra-se, nas organizações escolares modernas, em que ele se deve preparar tanto para formar espíritos e caracteres, como para formar a consciência social e civil, por uma ação profunda no meio social e pela organização interna da escola, segundo uma concepção e em bases inteiramente novas”. Será incapaz dessa nobre tarefa o professor que se lhe não dedicar de ânimo decidido e firme. O que fizer da profissão simples meio de vida, o que não tiver a emoção e o entusiasmo do seu dever, falhará a sua missão, tornando-a desnobre e mesquinha. Sem ele (o devotamento, o amor ao ideal) desmerece a vida, desvaloriza-se o trabalho, desfiguram-se as realizações, amortecem as crenças, e apaga-se o lampadário da fé. O mestre que não fizer da escola, com o elevado ideal engrandecimento da Pátria, uma escola de fé, de alegria, de bondade, de incitamento, de coragem, de confiança, de amor, de fraternidade

---

<sup>42</sup> STODIECK, Henrique. A democracia através da escola primária. In: Jornal O ESTADO, 18 de dezembro de 1945. Acesso: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.



humana, não terá penetrado o sentido da educação moderna nas suas inelutáveis exigências e no que ela tem de mais imperativo e alto<sup>43</sup>.

O trecho acima citado aponta para uma educação moderna que trazia uma nova concepção de escola, de infância e de professor. A educação moderna, no discurso de Nereu Ramos, representa uma escola de fé, de alegria, de bondade, de incitamento, de coragem, de confiança, de amor, de fraternidade humana. Porém, para que essa educação se concretizasse, o professor deveria ser firme, decidido, ter emoção e entusiasmo a fim de tornar a sua tarefa nobre e não fazer da profissão um simples meio de vida. E a tarefa do professor, nesta concepção de educação, é “formar espíritos e caracteres, como também formar a consciência social e civil”. O professor que fizesse da profissão apenas um “simples meio de vida” falharia “na sua missão”. Elpídio Barbosa<sup>44</sup> também expressa esta idéia

O que fizer da profissão simples meio de vida, o que não tiver a emoção e o entusiasmo do seu dever, falhará a sua missão, tornando-se desnobre e mesquinha. Sem ele (o devotamento, o amor ao ideal) desmerece a vida, desvaloriza-se o trabalho, desfiguram-se as realizações, amortecem as crenças e apaga-se o lampadário da fé<sup>45</sup>.

Estes discursos sempre lembravam ao professor que ele não deveria trabalhar pelo salário, mas por sua “missão”, e isto lhe atribuía a dignidade de ser professor. Desta forma, segundo Peres (2000, p.191), a idéia de “associar a profissão docente ao apostolado era, também, uma forma para que as professoras aceitassem as condições precárias de trabalho a que estavam submetidas e os baixos salários que recebiam”. Fiori (1975, p. 56), também defende a idéia de que,

a concepção do magistério como missão, e não como atividade profissional, desenvolvia entre os docentes um sistema de controle social interno que bloqueava o aparecimento de comportamentos reivindicatórios – especialmente salariais. Pleitear mais alta remuneração ou melhores condições gerais de trabalho soava mesquinho frente à ideologia da missão do professor, caracterizada essencialmente por compensativos de ordem moral e de realização pessoal.

<sup>43</sup>Ramos, Nereu. Plano de Trabalho para 1948. In: BARBOSA, Elpídio. Legislação de ensino. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1947. Acesso. Livro 9.6, Museu da Escola Catarinense.

<sup>44</sup>Elpídio Barbosa iniciou sua carreira como professor de ensino primário, posteriormente foi Diretor dos Grupos Escolares da cidade de Mafra, Joaçaba e Joinville e Inspetor Escolar na Circunscrição da Capital do Estado. Entre as inúmeras funções que exerceu, figura a de Subdiretor Técnico do Departamento de Educação, Superintendente Geral do Ensino e Diretor do Departamento de Educação. Fonte: FIORI, Neide Almeida (1975). **Aspectos da Evolução do Ensino Público**: Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975. (p. 177).

<sup>45</sup> Elpídio Barbosa, Diretor do Departamento de Educação – Florianópolis, em circular nº 4 de 06/01/1941 aos inspetores escolares, diretores de grupos escolares e professores. (Apud, DAROS & VOLPATO, 1997, p. 12).

A identidade de professor propagada pelos discursos construídos para legitimar uma profissão de caráter missionário, de devotamento sacerdotal, obreiros construtores da alma brasileira, é representada pelos próprios professores, como podemos presenciar no comunicado<sup>46</sup> abaixo escrito por Erna Hegel, da cidade de Porto União no ano de 1941.

Procure o professor reconhecer-se a si mesmo, se tem a devida capacidade para executar tão nobre labor, se é dotado de verdadeira vocação. Isto é um ponto importantíssimo, ou melhor dizendo, é tudo, para quem deseja dedicar-se a tão elevada tarefa. Faltando-lhe vocação, o fracasso será certo e, o ensino, ao em vez de ser proveitoso, torna-se até prejudicial à infância, por mais que seja o preparo intelectual do professor, quando desempenha a sua missão, contrariado, sem entusiasmo, encarando o seu trabalho como um simples emprego, um simples ganha pão, para, unicamente, satisfazer as necessidades da vida<sup>47</sup>.

A citação abaixo segue no mesmo sentido da idéia acima colocada. É um comunicado intitulado “O Professor” escrito por uma docente do primeiro ano do ensino primário na cidade de Imaruí em 1941,

O professor tem o seu lugar marcado entre os obreiros precisos para a educação. Ele deve ser, sobretudo, um homem inteligente. Deve possuir uma cultura sólida e acima de tudo falar com correção e precisão a língua materna. Além de ser inteligente, o professor deve ser educado, pois a sua missão é, não, somente, de instruir, ministrar conhecimentos, mas, também, educar, infundir hábitos bons. O professor é a tocha da civilização. Deve ser educado, porque ele é o guia e o formador do espírito da criança. Se o professor não tem um gênio especial que intuitivamente, conheça a criança, deve ele ou melhor tem que conhecer a alma da criança e do adolescente. (...)

A minha opinião sobre o professor é a seguinte: o professor deve ser um homem inteligente, educado, devendo ter um sólido preparo educacional. Ele deve ser um homem social, cujo distintivo é o amor a seus semelhantes, ao próximo. Quem não souber viver no amor de seus semelhantes, poderá considerar-se, de antemão, fracassado como educador. Acho que sem amar não se educa.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Consta no Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina, aprovado pelo decreto n.3.735 de 1946, que o “comunicado bem como planos de aula são meios eficientes à dinâmica educacional. (...) É preciso que o comunicado não fuja á realidade – ambiente, trazendo dessarte preciosa e eficaz contribuição aos trabalhos educacionais. Ventila-se no comunicado tema que decorra do próprio trabalho escolar em apontando solução que a prática ditou e aconselha a consagração do seu uso. (...) O professor terá inteira liberdade de emitir fundamentada opinião própria, embora contrarie o que se vem recomendando por firme, bom e valioso. Temas como dificuldades que encontra na ministração do ensino, sugestões que pode apresentar em referência aos métodos atualmente em vigor, como encara o magistério, etc. O Departamento quer cooperação leal, pois o objetivo é o mesmo para todos: o melhor rendimento do trabalho educacional; tudo fazer para que o problema educacional tenha a melhor e possível solução”. Fonte: BARBOSA, Elpidio. Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina de 1946. Coleção de leis de ensino Elpidio Barbosa 1888-1896-1897-1924-1946. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

<sup>47</sup> Fonte: Livro Plano de Aulas/ Comunicados 1941. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

<sup>48</sup> Fonte: Livro de Plano de Aulas e Comunicados 1941. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Estes comunicados reproduzem o discurso colocado pelo Estado. Eles foram escritos por professores no momento em que o Estado catarinense vivia sob intenso processo de nacionalização e mudança no ensino, pois era preciso investir na educação e na formação de professores para colocar o projeto nacionalista em ação. Para tanto, a criação de um discurso que consagra, enaltece e coloca o professor como “missioneiro” foi fundamental, pois o Estado necessitava de “mão-de-obra” para executar o projeto. Neste sentido, Lawn (2000) denota que a criação através de um discurso oficial da identidade do professor é uma das poucas formas de o Estado gerir eficazmente os professores.

As características, acima apontadas em relação ao professor, também são representadas através das memórias de ex-professores, como é o caso de Jamille e Laurita. Elas contam que tinham vocação para o magistério. Jamille, além de enfatizar a sua vocação, expressa também o amor que sentia pelos alunos:

Olha, eu só continuei no Magistério mesmo por amor, vocação. Porque eu sempre gostei de dar aula, adorava, quando entrava na sala de aula o resto do mundo para mim acabava. Tinha verdadeira adoração. Nós tínhamos um amor especial pelos alunos. Por exemplo, considerava os alunos como se fossem meus filhos.

A fala de Laurita expressa a vontade de ser professora e diz que só foi ser professora porque tinha vocação: “quando tirei o diploma do quarto ano, me achei tão importante que parece que já ia ser professora. Quer dizer que, então, se fosse voltar no tempo, eu não queria ser mais professora, mas naquele tempo eu tinha vocação”.

Estes relatos mostram que o “dito” pelos professores refletem o discurso oficial do Estado, pois eles se apresentam como sujeitos dotados de vocação e missionários “obreiros precisos para a educação”. Nos seus escritos, acima apresentados, também podemos perceber que a criança é colocada no centro das atenções, isso reflete os ideais da Escola Nova, ou seja, as novas idéias pedagógicas consideradas mais modernas e divulgadas pelo Estado. Assim, os discursos oficiais e dos docentes, sobre o papel do professor na sociedade, estabelecem alguns princípios do que significa “ser” um bom professor, e, portanto, constitutivo da identidade de professores em Santa Catarina, nas primeiras décadas dos Novecentos.

No projeto nacional e nos discursos, “ser” um bom professor significava ser uma pessoa inteligente e, politicamente e socialmente, correto. Ele era o propagador dos ideais nacionalistas do Estado, ou seja, além de ensinar a língua vernácula, ele também deveria fazer com que a “criança vibrasse e sentisse com entusiasmo a Pátria que a viu

nascer”. O professor deveria ter uma formação científica para ser um conhecedor da psicologia infantil, pois, assim, teria condições de orientar os alunos e valorizar as suas capacidades individuais, sem a necessidade de impor a autoridade e a repressão. O professor deveria ser exemplo dos valores da boa moral, ele deveria ser afetuoso, “dócil”, educado, ser determinado e disciplinado. E para exercer sua profissão o professor deveria ser solidário, compreensivo, missioneiro e principalmente ter amor e vocação, sem estes predicados ele falharia na sua tão grandiosa missão: que era a de ajudar o Estado a construir uma Nação de indivíduos saneados, educados, de boa moral, laboriosos, produtivos.

Viu-se, até neste momento, que os discursos prescritos construíram uma imagem idealizada de professor: um professor que, através de seu trabalho missioneiro e vocacional, ajudaria a salvar e criar uma nova e grandiosa pátria, livre das debilidades, das moléstias e do atraso. Contudo, os relatos das ex-professoras denotam uma concepção de professor diferente das concepções expressas nos discursos que enaltecem o professor, quando nas falas aparecem as dificuldades vivenciadas por elas no magistério. Elas também mostram vivências do cotidiano que nos levam a compreender situações sociais, culturais e históricas daquela época. Na seqüência, a idéia é apresentar, através dos relatos, evidências que apontam as dificuldades enfrentadas pelas professoras que muitas vezes são encobertas pelos discursos que as enaltecem e romantizam.

Quando se trata da história da profissão docente, os estudos geralmente são voltados para as mulheres professoras, isto se justifica pelo fato que o magistério, principalmente ensino primário, foi ocupado em sua maioria pelas mulheres. Os estudos geralmente relacionam o papel da mulher professora com a extensão de uma atividade que já ocorria dentro de casa, era a profissão ideal para a mulher, vinculado diretamente a maternidade e ao ser boa dona de casa. Para exercer a profissão, era preciso ter vocação, e a mulher, relacionada à maternidade, naturalmente, é quem apresentava mais vocação para educar crianças. Mas essas idéias, de certa forma, encobrem a luta e as dificuldades que as mulheres muitas vezes tiveram que enfrentar para ingressarem no magistério, permanecer nele e se “construírem professoras”. Segundo Silva (2002, p. 97), “a idéia de que o magistério despontou como um caminho ‘natural’ para as mulheres é uma construção histórica, e que é preciso desconfiar do que é colocado como ‘natural’”. É como se o magistério tivesse sido pensado e criado para enquadrar-se às características da mulher que era relacionada com o papel de mãe e dona de casa.

Por outro lado, podemos pensar que, em meados do século XX, as profissões de caráter público que existiam eram praticamente ocupadas por homens. O magistério era, na época, a área que mais necessitava de pessoas para trabalhar, portanto foi neste momento que as mulheres tiveram oportunidade de sair de casa e começar a exercer uma vida pública. O magistério despontou, praticamente, como o único trabalho público e remunerado, existente na época, para as mulheres. O exemplo de Laurita, certamente como outras mulheres, foi ser professora porque precisava trabalhar e este era o único trabalho para ganhar dinheiro.

Quer dizer que então, se fosse voltar no tempo, eu não queria ser mais professora, mas naquele tempo eu tinha vocação. Vou te contar como é que surgiu. Nós éramos uma família muito pobre, grande. Antigamente quando se formava a gente ia ser professora, não tinha outra coisa de imediato para ganhar dinheiro. Então, tinha que ser professora. O professor naquele tempo era considerado, gozava de certo privilégio. Professora tinha nome. Atualmente não tem. Nem as autoridades dão valor devido ao professor. A gente olha, eu vejo todo mundo reclamando. É uma coisa que logo que você entra no Magistério, não recebia no primeiro mês.

Mas, apesar do privilégio concedido ao/a professor/a, o salário não recompensava; por isso, ela diz “que tinha vocação”, evidenciando que foi isso que a assegurou no magistério. As ex-professoras contam sobre as dificuldades vivenciadas com relação aos baixos salários. Laurita diz que, quando lecionava no grupo escolar em Imaruí, foi morar numa pensão com outras professoras, ela diz que no primeiro mês não receberam e que a Diretora do Grupo, D. Nair, emprestou dinheiro para pagar a pensão: “no primeiro mês não recebemos, e foi a Dona Nair que pagou a nossa pensão. Ela nos emprestou dinheiro, era uma pessoa muito boa”. Jamille, conta que morava num quarto com mais quatro ou cinco professoras porque não tinham dinheiro para pagar o hotel que era muito caro e revela o baixíssimo salário que recebiam: “muitas vezes o meu pai tinha que mandar dinheiro para eu pagar o hotel. Sempre ganhamos muito pouco, professora sempre ganhou pouco, a remuneração era uma vergonha”. Ela conta que só continuou no magistério por vocação, porque gostava de dar aulas: “olha, eu só continuei no Magistério mesmo por amor, vocação. Porque eu sempre gostei de dar aula, adorava, quando entrava na sala de aula, o resto do mundo para mim acabava. Tinha verdadeira adoração, mas o dinheirinho era muito (...) quase miserável”. Por estes relatos pode-se pensar que, apesar de o magistério ter sido, praticamente, a única possibilidade de emprego remunerado, o que as fez permanecer nele foi o discurso missionário e vocacional, como elas mesmas afirmam. Entretanto, segundo Silva (2002,

p.105), havia mulheres que escolheram seguir a carreira de professoras e sentiam orgulho, prazer, realização e reconheciam o

magistério como atividade profissional e não como simples missão. Esse reconhecimento de si mesmas como profissionais e da importância desse trabalho em suas vidas pode ser compreendido como uma resistência a um discurso que, muito mais que exaltá-las como profissionais, primou por afirmá-las como missionárias.

Isso significa que muitas mulheres, certamente, sentiam-se realizadas profissionalmente com o trabalho no magistério, e que este trabalho as sustentou juntamente com suas famílias.

Os relatos de Jamille, Dilma e Laurita mostram os desafios desta profissão, dentre eles, as dificuldades de deslocamento, o isolamento a que eram submetidas, a precariedade das condições materiais e pedagógicas. “Não se pode cair no extremo oposto e vitimar estas mulheres, mas o reconhecimento de sua luta deve ser trazido à cena” (SILVA, 2002, p.111).

As falas de Laurita e Jamille indicam que um dos momentos de maiores dificuldades encontradas no magistério foi no início da carreira quando tiveram que sair de casa. Pois os professores que ingressavam no magistério tinham que iniciar a carreira em escolas de cidades e regiões pelo interior do Estado catarinense. E só depois de cerca de dois anos é que podiam fazer concurso e pedir remoção para a cidade de origem. Jamille conta que depois de lecionar por seis anos no Grupo Escolar Gerônimo Coelho em Laguna, morando num hotel, ela retornou para Florianópolis, onde sua família morava. Para lecionar na capital ela fez concurso e conseguiu a pontuação necessária, então foi transferida em 1942 para o Grupo Escolar José Boiteaux.

Laurita ingressou num grupo escolar no município de Imaruí, que na época era considerada uma região interiorana de difícil acesso. Ela diz: “eu fui para Imaruí, foi horrível, o ônibus não ia até Imaruí, ficava em Armazém. Meu Deus, que coisa horrível, o que eu senti, quando saí do convívio da família para ir sozinha”. Laurita conta que, quando saiu de casa para ir lecionar, despediu-se de todos, da família e até mesmo dos vizinhos. Sua fala representa um sentimento de orgulho por estar saindo de casa para ser professora, mas também mostra como era difícil para as jovens professoras deixarem sua casa e familiares para ir lecionar em algum lugar, que na época era muito longe de casa: “fui a primeira a sair de casa, se despedia dos vizinhos porque ia fazer uma viagem. Fui às casas dos parentes para me despedir. Tudo porque ia ser professora, ia sair de casa. Às vezes fico recordando”. A fala de Laurita exprime certo orgulho porque

ia ser professora. Certamente, assim como Laurita, muitas mulheres sentiam orgulho por exercerem uma profissão que concedia status social, apesar da baixa remuneração. Além disso, Laurita conta que, antes de começar as aulas, as professoras tiveram que buscar os alunos, pois os pais não matriculavam seus filhos na escola: “Quando nós fomos para lá fomos de casa em casa pegar o aluno que não tinha aula, que os pais não botavam na escola. Nos dois primeiros dias, nós fomos de casa em casa, naqueles arrabaldes, todos buscar alunos para o grupo”. Ela lembra ainda de um momento específico, e revela a dificuldade de se conseguir material didático nas regiões do interior do Estado.

Lembro de uma passagem no Imaruí. Lá quase que nós caímos no mar. Foi na Páscoa, naquele ano que ninguém veio em casa, quando nós íamos fazer compra e a Diretora ia buscar material didático, mapas que faltava no Grupo de Imaruí. Íamos para Laguna. Pegamos carona com um fulano que bebia, ele queria caminhar dentro da canoa. Nós fazíamos a travessia de Imaruí para Laguna. O fulano queria fazer aquilo e a Diretora dizia: “Se tu te levantar daí eu te dou uma lambada com este mapa”. Aí ele se acomodou. No interior tinha-se dificuldade com o material didático. Tanto que quando se queria o material tinha que buscar em Laguna, na inspetoria. Imaruí estava subordinado a Laguna.

Dilma também fala de sua viagem para lecionar numa escola isolada em Amônia, cuja população era basicamente formada por imigrantes alemães, onde a língua falada praticamente era o alemão, apesar da proibição oficial durante a Segunda Guerra conforme relatos anteriores. Ela conta que “durante a viagem não tinha o que ver: era céu, terra e mato.” Diferente de Laurita, quando Dilma chegou à escola, os alunos já estavam a sua espera. Era uma turma de quarenta e cinco alunos, e apenas cinco falavam o português; então, para ensinar, Dilma diz: “eu lecionava só com objetos, porque não tinha material para utilizar. Os alunos não falavam o português; por isso, eu arranjava um objeto e eles iam desenrolando até o ponto que eu queria. Era proibido falar alemão na sala de aula, isso foi em trinta e nove, na época da guerra. Então, o objetivo era ensinar a esses colonos o Português.” Pode-se perceber a precariedade em materiais didáticos e a dificuldade na comunicação entre a professora e os alunos, pois não falavam a mesma língua. Além disso, Dilma teve que organizar festa na escola, junto com a comunidade, para pagar as dívidas da escola, pois a escola tinha sido construída pela própria comunidade.

Além de lecionar, o professor, muitas vezes, também era catequista na comunidade, preparava as crianças para a Primeira Comunhão e as levava à missa. Isso significa que esses professores deveriam ser católicos. Dilma conta, em sua autobiografia, que sempre levava as crianças para a Igreja. No entanto, vivenciou um

fato importante, relacionado à religião, quando foi professora em São Paulo dos Pinheiros. Ela conta que, certo dia, um primo dela foi lhe fazer uma visita, e na venda daquela localidade, onde os homens se reuniam, ele contou que “os pais de Dilma não eram católicos, mas que o resto da família era”. A partir deste dia, ela diz ter sentido uma diferença entre os mais chegados, mas não sabia do que se tratava, até que, certo dia, uma senhora que gostava muito dela contou o motivo. Então, Dilma diz: “fiz de conta que não sabia do ocorrido, continuei a levar os alunos à Igreja e no ano seguinte pedi licença para cursar o 4º ano Regional”. Tudo indica que o motivo que levou Dilma sair daquela localidade foi a indiferença dos moradores quando descobriram que seus pais não eram católicos. Isso mostra a importância e o valor que a sociedade atribuía à religião católica e a influência que a mesma exercia nas relações sociais. Mostra ainda que, nas comunidades católicas, o professor deveria ser também católico.

Mas nos relatos de Dilma encontramos outros desafios vivenciados por professores. Certamente a experiência vivenciada por ela representa as experiências de muitos outros professores na época, no que se refere ao professor como instrumento de interesse político. Sobre este aspecto, Silva (2002, pp. 112-113) coloca

Se por um lado, a interiorização das escolas assegurava a expansão territorial e política do Estado, por outro ela poderia funcionar também, e paralelamente, como uma porta de ascensão familiar. O poder reunido em torno da escola, que em geral estava alinhada com a Igreja, era disputado e aspirado por muitos. Assim, ter o controle sobre essa instituição e a professora funcionava como um importante instrumento de manipulação política. Esse controle era disputado por grupos locais e famílias. Em muitas situações, nas quais o Estado encaminhava professoras tituladas, uma série de artimanhas era acionada para fazê-las desistir da vaga, como, por exemplo, o boicote à hospedagem da nova professora “empossada” por grupos locais. Esse tipo de situação está entre os desafios que as professoras encontravam para se instalar nas localidades para as quais eram designadas.

Dilma viveu uma experiência que traduz a observação acima colocada, ela relembra que não foi bem recebida ao chegar à escola, em que foi designada pelo Estado, na localidade de Lauro Muller. Ao chegar à escola, ela conta em sua autobiografia que não foi bem recebida pelas professoras que já atuavam lá. Pois, dentre elas, Dilma era a única que apresentava diploma de normalista e que requereu a vaga por concurso, por isso poderia escolher uma vaga, então escolheu a vaga de uma professora que não era efetiva e morava na localidade, e esta ficaria como sua auxiliar, mas ela não teria aceitado, então ela pediu dispensa e foi fazer o curso Regional em Orleans. A vaga escolhida por Dilma era a direção. Passadas algumas semanas, Dilma, em sua



autobiografia, conta que surgiu outra professora, e que esta, também, não quis ficar na escola:

Semanas após surgiu uma professora, Nadir de Brida Ferraro, casada com Sílvio Ferraro, ela tinha requerido a vaga da segunda escola e a professora daquela classe ficaria de auxiliar. Esta, mais bem educada, não fez alarme e pediu remoção para uma escola na localidade de Guatá, local onde se concentrava a maioria dos mineiros pertencentes à Cia. Carbonífera de Barro Branco. (SANTOS, 1996, p. 24).

A situação parecia tensa, por isso Dilma cedeu o cargo da direção da escola, ela diz que, para acalmar alguns ânimos, cedeu a indicação da professora Nadir para diretora da escola e prontificou-se em ajudá-la no que fosse necessário. E Dilma assumiu a 4ª série do ensino primário.

Passado algum tempo, Dilma diz que recebeu uma proposta para ser removida para um lugar chamado Brusque, no município de Orleans. Segundo Dilma, “o autor da remoção era Deputado Antônio Dib Mussi, que era chefe político de Orleans”. Então, ela conversou com o Inspetor Escolar que a autorizou afastar-se por três dias para ir à Florianópolis tratar dos seus interesses profissionais. Em Florianópolis, ela conversou com Elpídio Barbosa, Secretário da Educação, que segundo Dilma, “disse que ninguém iria me remover porque eu tinha requerido vaga por concurso e que eu soubesse me conduzir de modo a não dar margens para que continuasse a me propor remoção”. Resolvidos os impasses, Dilma continuou em Orleans, e diz que “aos poucos consegui angariar a simpatia das professoras e tudo começou a se normalizar”. Naquele mesmo ano de 1949, ela organizou uma festa para a formatura do 4º ano que era “para animar mais a criançada”.

Neste capítulo, percebeu-se que, nas práticas em sala de aula, cada professora apreendeu os ensinamentos de uma forma e cada uma os exerceu de maneira própria; sendo, assim, a modernização almejada pelo projeto nem sempre se efetivou nas práticas no interior das escolas, ou seja, o método prescrito e indicado necessariamente não era o praticado na sala de aula, pois “cada um reage de forma diferente às experiências de formação institucional, assim como esta terá, para cada um, uma contribuição particular de sua vida profissional.” (Apud, CASTRO & VILELA, 2002, p. 226). Percebeu-se também que as dificuldades vivenciadas no cotidiano pelos professores nas escolas - como os conflitos sociais e culturais, as condições precárias de trabalho a que eram submetidas, a precariedade de recursos didáticos, a luta dessas professoras para ingressarem no magistério e permanecerem nele - eram, muitas vezes, encobertas pelo discurso oficial que enaltece e romantiza a profissão docente. Mas, ao

mesmo tempo, os discursos prescritos, ajudaram a construir uma identidade “idealizada” de professor: um professor que, através de seu trabalho missioneiro e vocacional, ajudaria o Estado a construir a Pátria almejada. Mas, apesar de os relatos das ex-professoras denotarem uma concepção de professor diferente das concepções expressas nos discursos que os enaltecem e romantizam, quando nas falas aparecem as dificuldades vivenciadas, os relatos refletem também o discurso oficial do Estado, pois elas se apresentam como sujeitos dotados de vocação e missionárias “obreiras precisas para a educação”, ou seja, a identidade de professor propagada pelos discursos construídos para legitimar uma profissão de caráter “missioneiro”, de “devotamento sacerdotal”, “obreiros construtores da alma brasileira”, é representada pelas próprias professoras, quando dizem, por exemplo, que “só continuei no magistério por amor, vocação”.

#### CAPÍTULO 4 - DANDO VOZ AOS SUJEITOS...

Este trabalho constitui-se de uma reflexão sobre alguns aspectos que contribuíram para a formação da identidade docente nas primeiras décadas dos Novecentos em Santa Catarina. Nesta análise, utiliza-se como fonte principal a história da vida escolar de três ex-professoras da rede pública do ensino primário catarinense, que são Jamille, Dilma e Laurita. Contudo, esta análise, é apenas uma das possibilidades de interpretação das informações apresentadas na história de cada uma delas. Sendo que, para mostrar as inúmeras interpretações dessas histórias, achamos indispensável dar a conhecê-las em sua totalidade, dar “voz” aos sujeitos, deixar que elas contem sua própria história. Desta forma, as histórias de vida escolar das três ex-professoras são apresentadas em forma de narrativa.

As narrativas sobre as histórias da vida escolar de Jamille, Dilma e Laurita, foram produzidas através de entrevistas pelo recurso da história oral. E para transformar as entrevistas em forma de narrativas, elaborou-se uma grelha metodológica que serviu de guia para a sistematização temática das informações contidas nos relatos. Com a sistematização das informações, os relatos nas entrevistas tomaram a forma de narrativas, as perguntas do entrevistador desapareceram, permanecendo apenas o relato dos entrevistados. Objetivou-se com isso, e sem comprometer o conteúdo original, dar maior fluência às informações. Sempre que possível, foram mantidas as formas originais, procedendo-se apenas à correção gramatical, e evitando-se repetições, muito comuns em entrevistas transcritas. Aqui a narrativa é constituída pelos próprios testemunhos da história; “afinal, os contextos históricos não são feitos apenas de estruturas econômicas, políticas e sociais, mas também de indivíduos que os alimentam e modificam” (ALBERTI et all, 2002, p.14). São narrativas que representam histórias de vida, as quais “expressam diferentes trajetórias pessoais e profissionais, diferentes modos de reconstrução/construção do nosso passado. (...) Essas narrativas registradas, recriadas e transformadas em documentos escritos, conservarão sua força e, por muito tempo, serão objeto de inúmeras interpretações” (FONSECA, 1997, p. 16).

As narrativas apresentadas abaixo seguem a ordem cronológica da data de nascimento. Primeiramente apresenta-se Jamille que nasceu no ano de 1915, em seguida apresenta-se Dilma que nasceu em 1921, e, por fim, apresenta-se Laurita que nasceu no

ano de 1922. Cada uma das professoras expressa sua história de determinada forma, são histórias impregnadas de subjetividade, e até de “atmosfera emocional”, mas todas possuem algo em comum: foram professoras do ensino primário.

#### **4.1 - Jamille Trindade Sadelli Pacito**

Nascida na cidade de Florianópolis aos 19 dias do mês de março do ano de 1915.

No meu tempo foi tudo muito bom, muito gostoso, porque eu tinha pai, tinha mãe, um pai muito bom, a mãe também. A mamãe era muito enérgica, era mais que o papai. O papai nunca me bateu, mas a mamãe... Então, às vezes, o pai falou assim pra ela: “você nem parece ser mãe, você bate muito nas crianças”. Ela dizia: “Deixa-me criar nossos filhos como eu fui criada”. Eles foram criados, saber nordestino como é que é, e no fim da vida éramos amigas. E, é verdade, precisa de um pouco de energia com a criança, não pode deixar a criança fazer tudo o que quer, tudo tem que ser um pouco negativo, um pouco positivo, um pouco fazer a vontade da criança, um pouco contrariar; porque contrariedade para a criança é uma coisa muito boa, tem que orientar, a criança precisa de orientação. Eu era pequena, era pequena ainda, a mamãe percebeu que eu era canhota, então, aí ela começou, sabe como é. Os pais naquele tempo eram muito rigorosos. Então, ela batia na mão porque não podia... A mamãe era do norte, então sabe como é que era, muito severa. Ela pegava, botava meia na minha mão esquerda para eu trabalhar a direita, e foi assim, comecei a trabalhar com a direita, e algumas coisas que eu não consigo fazer com a direita, por exemplo, descascar uma laranja, tem que ser com a esquerda, sinto mesmo mais força na esquerda, tenho mais agilidade na esquerda.

Quando eu era menina, criança, eu estudei no Colégio Sagrado Coração de Jesus; fiz o jardim de infância, foi muito interessante. Fui algumas vezes para o banco do gato, que era o castigo que tinha. O banco do gato era um banquinho, então, qualquer peraltice na época ia sentar no banco do gato. Se estava no banquinho já sabia que estava de castigo. Não podia fazer nada. E, antes de começar as aulas, nós íamos para a chácara, para Grutinha de São José, para rezar. No Colégio tinha muitas árvores frutíferas, tinha goiabeira, então a gente pegava goiaba; as frutas que caíam no chão as crianças pegavam. Era um ano no jardim, depois ia para o primeiro ano. No 1º ano era a

professora, a minha era a Irmã Alaíde; era uma Irmã muito boazinha, porém severa, muito severa. Depois ia para o 2ºano com a Irmã Abertides. Depois pro 3ºano. No 4º ano a professora era a Dona Osvaldina Medeiros. Depois passei para o Arquidiocesano São José.

Para estudar tinha lousa, tinha pedra na parede, e cada um tinha seu caderno, fazia-se muita cópia, muita cópia mesmo. Tinha o livro de leitura, era aquele livro de capa mole, até me lembro bem, a primeira leitura era uma poesia: Deus. Muito bonita a poesia. No colégio a disciplina era muito boa, sabe como é que eram freiras, não é. E eram estrangeiras. Tinha Irmã Tereza que veio da França, muitas alemãs, outras alemãs, eram sempre estrangeiras, irmãs estrangeiras. Agora esta tudo diferente. O ensino era todo em português. A minha alfabetização no primeiro ano foi com o sistema analítico, começava pelo  $b+a = ba$ ... Foi assim. No sagrado Coração de Jesus as aulas eram muito severas, as professoras eram freiras, eram religiosas, e antes de começar as aulas se fazia oração, o Pai-Nosso, a Ave-Maria... O comportamento tinha que ser exemplar. Tinha aquela posição assim de ficar de mãos juntas. Havia muita disciplina; então, a aluna tinha que prestar muita atenção nas aulas para poder aprender bem, e aprendia-se mesmo, a disciplina ali era coisa muito bonita.

No Coração de Jesus as alunas eram assim de uma classe mais ou menos... De uma situação financeira melhor, e lá no Arquidiocesano as alunas já eram de um nível inferior, quer dizer gente mais pobre. No Arquidiocesano as salas de aula eram boas, e as classes eram individuais, as carteiras também. No Coração de Jesus e no Complementar as carteiras também eram separadas, individuais.

Assim, no Colégio, às vezes eram músicas sacras, mas a música eu não lembro. Agora do Arquidiocesano lembro-me de algumas. Lá no Colégio tinha um palco, então nós, as crianças, os alunos... Eram artistas; cada um recitava a sua poesia, cantava. Tinha umas alunas que eram mais introvertidas, e as mais extrovertidas é que participavam do teatro. Professora Maria da Glória Oliveira que era pianista tocava piano e nós cantávamos, tinha assim: “Passarinho bonitinho de onde vens, para onde vais, tão sozinho”. Isso era muito bonitinho, esse eu cantava. E depois tinha uma poesia assim: “Sombrinha”. Então, a gente dizia: “Vejam só que ela era bem simples, o que contam o gestor, com esta bela sombrinha que o padrinho me comprou”. Então, a gente recitava, era muito bonitinho, tudo era muito bom. Tinha muitas matérias, Português, Matemática, História, Geografia, Pedagogia, Psicologia; todas essas matérias. Tenho até no verso do diploma as matérias com as quais nos formamos.

O recreio também era assim... Era muito disciplinado. Cada aluna levava seu lanche, a gente sentava num banquinho, não tinha aquela correria como tem hoje. E brincava-se de roda, tinha várias brincadeiras. No recreio era tudo separado, as meninas ficavam de um lado e os meninos de outro, no tempo que eu estudava no Arquidiocesano. Também tinha a grutinha no pátio, a imagem de São José, e antes de começar as aulas a gente formava e cantava, rezava para depois cada um ir para a sala de aula, isso tudo formado, duas a duas, muita disciplina. Como havia disciplina naquele tempo, hoje não sei... Parece tudo assim...

Tínhamos uniforme. No Coração de Jesus era uma saia vermelha toda preguiadinha e a blusinha branca. As professoras eram religiosas, então era o véu. Agora lá na Escola Normal era o guarda-pó, todos os professores lentes, naquele tempo se chamavam lentes. Os lentes para dar aula tinham que usar guarda-pó. E as alunas tinham a saia azul marinho toda preguiadinha e a blusa branca.

Eu era muito peralta. Uma vez lá no Colégio Arquidiocesano de São José, tinha um carroceiro que levava sempre o cavalo para comer grama, que no pátio tinha grama. E eu tinha uma colega que era lageana, que era a Selma, e ela vivia me provocando: “Ah! Jamille duvido que tu montes naquele cavalo”. Ela montava bem porque era lageana, vivia na fazenda. E eu disse assim: “Ó Selma, tu estás me provocando”. Eu peguei um dia lá na carroça, o cavalo não tinha nada, não tinha sela, só tinha uma corda no pescoço que o carroceiro amarrava ali... E eu peguei o cavalo, encostei assim no muro e subi em cima. Nunca tinha montado, mas eu gostava muito de cavalo. Aí fui, descí aquela Rua São Francisco ali, quando eu ia descendo minha filha, o Frei Evaristo, que era diretor, ficou quase louco, botou as mãos na cabeça assim: “Menina eu sou responsável por você, se você cai desse cavalo? Aí eu tive que descer do cavalo, e fui levando o cavalo lá pro lugarzinho dele. Ele então, escreveu uma carta para minha mãe, mandando contar, da minha “belezinha”. Aí, entrei no chinelo, ela mandava buscar o chinelo: “Vai pegar o chinelo”. Aí eu peguei o chinelo e ai, ai, ai... Ela disse: “Você sabe porque esta apanhando”? Eu disse: “Não senhora, não sei. Por causa daquela carta, olha o que você fez”. Aí eu contei para ela: “Pois a Selma vive me provocando e eu...” Era levada mesmo.

Lá no Normal nós tínhamos músicas, tinha a professora de música, Dona Judite Simone. Nas aulas de música, nós cantávamos. Parece que uma vez por semana. Ela tocava piano muito bem. Nós tínhamos um piano, nós tínhamos um salão, e o piano de cauda muito bonito. Ela tocava e nós cantávamos. Nunca tive muita tendência para

música, eu era um pouco difícil, mas nós tínhamos a música também, prática, tínhamos que fazer as pautas, as notas, e aula de música também. Tinha Latim, Francês... No ano que eu me formei, que foi em 35, eles tiraram Francês e Alemão e puseram Inglês. Tu vê, eu não tive muita sorte porque o Inglês é mais fácil, e o Francês é difícilíssimo por causa dos verbos. O Alemão também é muito difícil. O professor de Alemão era o Frei Evaristo Schüller, que era o diretor lá do Curso Complementar. Antes de nos formar nós íamos dar aula, no 4ºano íamos dar aulas nos colégios, nos grupos. Nós íamos em turmas, eram turmas escolhidas para dar as aulas. Primeiro ficávamos assistindo as aulas, assim no fundo da sala, depois na outra semana nós dávamos a aula para os alunos, era prática, aula prática para poder lecionar. Porque lecionar é uma coisa muito importante, muito assim, muito delicada; precisa ter muito cuidado para o aluno não ficar receoso de alguma coisa. Então, é muito importante, a professora tem que estar bem preparada para poder lecionar.

No Curso de Normalista foi um período tão gostoso, muito bom mesmo. Eram poucas alunas, não eram muitas. E, sempre tinha de uma aula para outra um espaço de uns dez minutos, da entrada de um novo professor. Cada professor tinha uma matéria. Então, algumas alunas que eram mais vaidosinhas, em vez de passear ou de brincar, iam para o toalete se enfeitar, colocar batom, ficar bonitinha. E eu com a Cleusa, nós gostávamos muito de empada lá do Chiquinho, então nós atravessávamos aquela figueira ali, numa correria medonha e íamos lá para o Chiquinho comer empada.

Quando eu estava no último ano, que era o 4º ano, a minha vaga para lecionar em Laguna já estava reservada, quer dizer... Porque eu tinha uma prima cujo tio era Deputado. Então, ela escreveu para ele, lá pra Laguna, e ele já reservou a minha vaga no Grupo Escolar Jerônimo Coelho. Depois que recebi o diploma, eu fiquei seis anos lá lecionando. Morei primeiro com uma família muito amiga da nossa família. Mas o meu pai era assim um pouco orgulhoso, queria que eu pagasse mensalidade, daí o seu Salomão Coelho não queria receber. Meu pai falou: “então você vai para um hotel”. Fomos para o hotel; como o hotel era muito caro e a nossa remuneração era quase miserável, nós ficamos quatro ou cinco professoras num quarto só para poder pagar. E assim ficamos seis anos no Grande Hotel. Depois para a transferência pra cá, tinha que fazer concurso, concurso de pontos, então eu fiz. Depois de seis anos, eu fui transferida para cá, em 1942, para o Grupo José Boiteaux no Estreito. Trabalhei lá oito anos. De lá eu fui transferida para o Silveira de Souza, aí fiquei doze anos. E depois então me

aposentei. Olha, eu só continuei no Magistério mesmo por amor, vocação. Porque eu sempre gostei de dar aula, adorava, quando entrava na sala de aula o resto do mundo para mim acabava. Tinha verdadeira adoração, mas o dinheirinho era muito... Muitas vezes o meu pai tinha que mandar dinheiro para eu pagar o Hotel. Sempre ganhamos muito pouco, professora sempre ganhou pouco, a remuneração era uma vergonha.

Em Laguna foi muito gostoso, uma cidade muito boa, povo bom. Lá passei a maior parte da minha mocidade, 19, 20, 21, bem jovenzinha, dancei muito naqueles clubes, foi tudo muito bom lá. Também os alunos. Lá eu fui lecionar logo no 3º ano, era classe masculina, ainda não era misto, havia masculino e feminino, e eu peguei o 3º ano masculino. O Grupo Escolar Jerônimo Coelho era um grupo moderno. No José Boiteaux, as carteiras eram individuais também. O Grupo José Boiteaux era bem organizado, sabe, era um grupo muito bom. A Diretora era a Dona Eulina Marcelino, também era uma diretora energética, muito boa, havia muita disciplina, muito bom, bem grande, bastante criança. Lá tínhamos o dentista, havia uma biblioteca e tinha muitos livros e os alunos procuravam, faziam pesquisas. No Grupo Silveira de Souza, as crianças tinham o direito a sopa, assim como as professoras às 10:00 horas, 11:00 horas, a gente já tomava aquela sopa muito saborosa, bem variada, cada um com sua caneca. Tinha a cozinha no fundo do pátio, uma cozinha muito boa. Olha, em todos os Grupos onde eu lecionei era assim a mesma estrutura, aquele pátio interno, e as salas do lado de cá e as salas do lado de lá, e aqui na frente gabinete da Diretora.

Antes de começar a aula, tínhamos que preparar os planos de aula. Quando entrava no grupo, tínhamos que ir para a secretaria do Diretor. No gabinete o Diretor passava o visto no plano de aula, a aula que a gente ia dar tinha que ser toda escrita, sabe? Não podia dar aula assim sem preparação. Então, ele passava o visto e naquele dia a gente dava aquela aula. Na alfabetização, o método era do todo para as partes, quer dizer, nós dávamos a sentença, depois vinham as palavras para a criança gravar, e era tudo no quadro, ficava um ensino mais objetivo. Depois as sílabas e ultimamente as letras, o alfabeto, era do todo para as partes, era o ensino analítico. Olha, desde agosto elas já estavam lendo corretamente, a gente ficava até admirada, e eles ficavam naquela animação, naquela alegria; como eles gostavam quando começavam a ler. Naquele tempo existia Caligrafia, era muito importante a letra do aluno, e no primeiro ano eu ensinava a maneira de sentar para escrever, porque tinha criança que sentava assim, botava a cabeça no braço. A posição de sentar, de pegar no lápis, tudo isso tem que ensinar a ela no 1ºano, a letra... A professora não podia sentar, nós só sentávamos para



fazer a chamada, o resto era tudo circulando, para ver o defeito de cada aluno, a maneira de sentar, de pegar o caderno. Às vezes, a criança deixava enrolar a pontinha do caderno, não podia, tinha que ser tudo bem direitinho.

Nós dávamos o nome dos livros, das cartilhas e os pais compravam. No meu tempo, era Caminho Suave, era uma cartilha muito boa, isso no 1º ano. E havia também os mapas, quadros para colocar na parede, eram quadros assim de desenhos de acordo com a cartilha. Tornava mais fácil para a criança assimilar. No primeiro ano, era lápis, depois então era caneta, dessas canetas esferográficas. No 1º ano, sempre foi lápis; agora, já mais no fim do ano, a gente dava canetinha pra eles, eles ficavam tão contentinhos, faziam a festa.

No José Boiteaux e no Silveira de Souza não havia piano, mas cantava-se antes de entrar na sala de aula, formavam-se no pátio os alunos, hasteava-se a bandeira e cantava-se o Hino à Bandeira, para entrar na sala antes de começar a aula.

As provas, a gente trazia para casa, corrigia em casa, depois levava para o Grupo, a diretora revisava e dava a nota que ela achava direito. Depois uma professora, uma colega de aula posterior, também examinava as provas da gente e dava nota. A diretora era quem elaborava as provas, ela dava as matérias, as questões, preparava tudo e ia entregar lá na sala de aula.

No recreio, as crianças brincavam bastante, eram mais peraltas, davam muito trabalho, muito trabalho, muito trabalho. Quando fazia qualquer coisa, claro que tinha que receber castigo. Não podia bater não, Deus o livre. Agora, eu conseguia disciplina na sala de aula, eu fazia assim, quando estava dando aula, por exemplo, explicação que eram três fases: a explicação, a argüição, depois o aluno fazia a parte dele. Se eu visse um aluno que não estava prestando atenção parava a aula e ficava olhando firme para ele, só com o olhar ele ficava comportadinho.

Nós tínhamos o Inspetor escolar, chamava-se Mosmann, ele assistia às aulas das professoras, sentava na Secretaria, e mandava a gente dar aula, as aulas eram englobadas, sabe? Era assim, por exemplo, de uma aula de Geometria já passava para a Matemática porque contava com aquelas figuras: o cone, a bola, a esfera. Então, dali já passava para a aula de Aritmética, de Matemática, eram tudo assim, aulas englobadas. Por exemplo, a aula de Geometria tinha aquelas figuras de madeira, tinha 1, 2, 3, então, dali desses números a gente já passava para aula de Aritmética que falava em número. Mas isso era quando o Inspetor ia assistir à aula da gente, porque normalmente não se fazia assim.

Nós tínhamos um amor especial pelos alunos. Por exemplo, considerava os alunos como se fossem meus filhos. Olhava por eles, olhava o cabelinho, as unhas, isso quando eu passei para lecionar no 1º ano, porque eu sempre lecionava no 3º ano e 4º ano. Tinha higiene, eu sempre levava tesourinha, porque às vezes uma mãe, especialmente assim Grupo Escolar, a mãe tem muitos filhos e não tinha tempo para tudo, para olhar os filhinhos, então eu olhava as unhas, o cabelo, tudo isso na aula de higiene eu transformava a aula objetiva mesmo. Antigamente a professora orientava muito mais, eu pelo menos orientava muito os meus alunos sobre todos os assuntos. Ensinava o que era a verdadeira vida, especialmente religião. Eu punha muito Deus dentro da criança, porque há pessoas que acham que não precisam de Deus, mas Ele é que não precisa de nós, nós precisamos muito dele. Então, a pessoa que tem Deus dentro de si, já não faz certas coisas, porque tem aquele sistema de obediência, sabe o que se faz e o que não pode fazer. Naquele tempo falava-se muito em pecado, hoje não se fala mais, então, eu fui criada assim nesse sistema do pecado, tudo era pecado, também era um pouquinho de fanatismo, mas fazer o quê? Fomos criadas assim naquela base, não pode fazer isso porque é pecado, não pode fazer aquilo porque é pecado, e assim acho que foi melhor.

A disciplina naquele tempo era outra, hoje é muito diferente. E eu também entendo, não quero ferir o sentimento dos adolescentes de hoje, mas a diferença é grande. Não gostei das reformas do ensino, não estou de acordo, porque no meu tempo o ensino era muito difícil, muito difícil mesmo, o aluno estudava, e hoje eu não sei o que é que há. Difícilmente a gente acha um aluno que saiba responder alguma coisa, noções comuns, essas coisas assim são muito difíceis. Quando eu fui morar em São Paulo, já estava aposentada, então as minhas vizinhas sabiam que eu era professora. Então, uma disse: “Ah! Jamille, eu sei que você é professora e tal, e a minha filha está na 2ª série, na 3ª e está muito atrasada”. Eu não tinha tempo porque comecei a trabalhar com ele na Companhia de Seguro, fiquei como Relações Públicas, e também tive que fazer concurso. Mas como ela era minha vizinha fiquei com muita pena, falei: “Olha, então manda a Edilene no período de 05h00min h a 06h00min h.” Ah! Minha filha! Era um fracasso. Não sabiam nada, nada, nada, e eram promovidas, passavam de uma classe para outra sem saber nada. Até perdia o sono à noite, e ele dizia assim: “tu não estás dormindo por causa da Edilene”. Porque aquilo me preocupava, me preocupava o fato de elas passarem a criança sem saber. Ela não sabia nada, tava na 3ª série, era para estar na 1ª, não sabia nada, nem ler.

## 4.2 - Dilma do Espírito Santo

Nascida na cidade de Florianópolis aos 10 dias do mês de julho do ano de 1921.

Fui matriculada numa escola, que agora não recordo se era na Rua Sete de Setembro ou Álvaro de Carvalho. Ali tinha uma escolinha, a professora se chamava Francisca Xavier, se não me engano, e ali tinha do primeiro até o terceiro ano. Mas naquela época o primeiro ano era dividido em três partes: seção A., seção B e seção C. A seção A, eram aqueles que estudavam a cartilha e sabiam as palavras completas até aquela parte que chegava do A até Z, e era a história do Zebu. A seção B já era a segunda parte da cartilha aonde a pessoa ia fazendo, hoje se diz sentença, mas naquela época era frase, e a seção C, antão, passava para o livro que tinha o nome de livro do trabalho. Aí nesta, nós já líamos corretamente, pronto para chegar fim do ano e passar para o segundo ano. A escola não tinha nome, naquele tempo era escola isolada. Era tudo numa sala só: seção A, Seção B e seção C. Primeiro, segundo e terceiro ano. Tinha uma professora que era a Dona Chiquinha e uma ajudante. Era das oito ao meio dia, trabalhava tudo isso. A sala de aula até que era uma sala espaçosa, grande. Só que a casa era uma casa velha que hoje em dia não tem mais. Atrás tinha um banheiro para a gente ir, não era lá dessas grandes coisas, mas era uma casa. Carteirinha tudo de dois em dois. A Dona Chiquinha, passava deveres de uma matéria aqui para esta classe, depois ela ia passar, escrever para outra e assim sucessivamente ia tocando. Ela já trazia tudo certinho: isso é dessa classe, isso da outra, da outra e ela preenchia o tempo. Ela dava trabalho para uns enquanto ia atender os outros. E a gente era obrigada esperar, mesmo que não tivesse trabalho ficava-se aguardando em silêncio. Não havia tumulto naquela época.

A Dona Francisca era durona (risos). Naquela época eles eram duros e os alunos eram comportadinhos porque tu tinhas medo de entrar na palmatória (risos). Até era interessante porque ela tinha um marido e acho que eles moravam naquelas dependências mesmo. Então, quando eram os guris que iam se castigar, ela chamava por ele e ele botava o menino encostado na parede. Assim, uns quinze minutos. Conosco era até interessante, porque andava na escola eu, a minha irmã e um irmão. Mas sabe, o rapazinho às vezes facilitava, aí quando estava perto de sair da escola, botavam ele uns quinze minutos de castigo. E Agora! Nós tínhamos por lema assim: sai da escola essa

hora, tem que chegar em casa essa. Então, não íamos embora, nós ficávamos esperando por ele para não contar, porque em casa era pior ainda (risos). Naquela época era duro. Apanhou lá uma, apanha aqui duas, então nós ficávamos na esquina esperando por ele e depois saíamos correndo. Quando chegava perto de casa desacelerava o passo para fazer que nada é nada. Mas era assim, e se aprendia. Mesmo quando os pais botavam lá, já diziam: “Olha em casa somos nós, aqui é a senhora, não obedeceu pode punir”. Não havia o que chegar em casa e reclamar.

O quarto ano fiz aqui no Grupo Silveira de Souza. A diretora era a Dona Beatriz de Brito. Ali o ensino já era mais fortificado. Depois que saí do Silveira de Souza, eu fui fazer o Complementar, que naquela época se chamava Normal Primário, lá no Grupo Arquidiocesano São José, lá na Padre Roma, lá em cima. Não tem uma Igreja Santo Antônio, um convento de Frades? É ali na frente. Faz uns cinco, seis anos que já não tem mais o Grupo, mas ali se chamava Grupo Escolar Arquidiocesano São José, onde o Diretor era o Frei Evaristo.

No Silveira de Souza a sala já era melhorada porque já era um grupo. As salas eram individuais e cada um tinha seus professores. As salas eram boas, arejada e tudo. As carteiras eram de dois em dois também. Era na época que tinha um lugar para colocar tinta. Tinha uma vasilhinha para colocar tinta ali e a gente molhar a pena, não tinha a esferográfica. Então, a gente molhava a pena para poder escrever. O Arquidiocesano era um colégio grande, tinha mais de dez salas, muito mais, porque tinha em cima e tinha em baixo. Tinha um pátio muito grande também. Aquele Frade era tão rigoroso, então as brincadeiras tinham que ser como ele queria. As carteiras já não eram assim muito novas, o Grupo já era velho. Mas as salas eram muito boas. As carteiras eram individuais. Tinha separação de classe, uma feminina e outra masculina.

Tinha o quadro negro. O material que a gente tinha era o seguinte: a gente tinha a lousa, naquele tempo não existia caderno. Então, naquela lousa eles faziam um furinho, e a gente levava um vidrinho com água e sabão pendurado, e o outro era um paninho para quando acabasse de escrever qualquer coisa, se precisasse apagar, molhava o paninho naquela coisa e depois... limpinho. Tinha-se que ter muito cuidado para não quebrar a lousa. Porque se quebrasse não era a professora que ia dar castigo, era em casa. Uma lousa era muito cara. Cada um tinha a sua, então, a gente tinha que ir com muito cuidado. Às vezes a gente usava o que se chamava de bernal, era uma coisa feita de pano e que a gente colocava a lousa ali dentro, mas com todo cuidado para não bater. Na quarta série não tinha mais a lousa, era caderno e tinha o tinteiro. A tinta ficava bem

aqui, no cantinho de cima, aí molhava e escrevia. Tinha que cuidar para não respingar. Era fácil de escrever com esta tinta porque agente já estava acostumado. Então, era tudo fácil. Tinha que cuidar, senão não dava. Tínhamos livro. Naquela época era da Editora Série Fontes, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Tudo era Série Fontes. Um livro servia para o outro. Quando saía do quarto deixava para o outro que saía do terceiro. Era assim sucessivamente. Não se comprava livro todo ano. Cada um comprava o seu. A gente trabalhava desenho. Usava caderno de Caligrafia também, naquele tempo eles primavam muito pela Caligrafia, saber escrever bem. Tinha a Cartografia. A Cartografia era fazer os mapas, mapa do Brasil, do exterior, essas coisas. Usava o lápis de cor. No Silveira de Souza tinha dia que era aula de Português, Alemão, Geografia, outro dia tinha História, Ciência, tinha outras coisas mais. Facilitava mais para a gente estudar, porque não precisa estudar todas as matérias todo dia. A única coisa que era todo dia era a leitura.

Até o terceiro ano nós aprendemos somar e chegamos até a regra de três. A Geografia, a gente estudava Geografia do Brasil, e a exterior os países da América, Europa, Ásia, África, Oceania, tudo isso nós vimos no terceiro ano. E Matemática era somar, dividir, diminuir, multiplicar e uma ligeira regra de três simples. Lá no Colégio Silveira de Souza nós já aprendemos a fazer officio, requerimento, porque as outras coisas nós já sabíamos, tinha levado da terceira série. Teve regras de juro composto e por aí a fora. Esse foi o quarto ano.

A gente cantava o Hino Nacional, Hino à Bandeira, Hino da Independência, Hino da Proclamação da República, Hino do Estado que hoje tem tanta gente que nem sabe mais que Hino é esse. E outras canções que tinha. Inclusive a gente tinha aula de canto. Aos sábados, ficava uma meia hora de ensaio de canto.

Naquele quadro negro quando a gente fazia uma referência melhor, qualquer coisa assim, eles colocavam o nome da gente com uma estrelinha, lá em cima. No Silveira de Souza tinha um quadro que se chamava Quadro de Honra. Então, cada vez que um aluno despontava com alguma coisa a mais, já ficava com o nome lá e eles colocavam uma estrelinha no nome. Quer dizer que era aquele que mais podia, que queria se esforçar porque era para aparecer (risos) com uma estrelinha (risos). Era uma grande alegria aparecer, era um prêmio.

Olha! Naquela época até o terceiro ano quase não tinha brincadeira, porque não tinha pátio. Então, o recreio era feito na própria sala de aula. Era uma brincadeirinha de fazer um boneco na lousa, de contar uma história, nada mais do que isso, não tinha

espaço ali. No Silveira de Souza, já tinha a hora do recreio que tinha um pátio bem grande, então a gente ia para o pátio brincar, daquelas brincadeiras normais de criança. Eu não participava porque eu sou deficiente dessa perna, tive paralisia com dois anos de idade. Então, dificilmente eu poderia entrar naquelas brincadeiras, delas brincar de esconder, era isso. Então, a gente ficava duas ou três que não compartilhavam daquele brinquedo, contando histórias. Contando alguma coisa da vida da gente, da casa (risos), e assim se passava o tempo. No Arquidiocesano, já ia um pouco mais além, porque já éramos mocinhas. Então, uma contava do namorado da outra, de outra, de outros, de festas (risos). Já não queriam mais estar correndo, brincando. Eram mais sentados contando as novidades, o que tinha se passado com o outro, com fulano, com beltrano. Nós éramos amigas.

Na escola isolada não tinha uniforme. No Silveira de Souza o uniforme era saia azul e blusa branca.

O Inspetor ia, principalmente nas épocas de exame. Tinha uma banca examinadora, os professores, fulano, tal, tal, tal e o inspetor sempre junto para fazer os exames da turma. Eles ficavam com os escritos também. Mas o oral era com eles. Chamava o aluno na frente do quadro, fulano de tal. Aí a gente ia. Para ser aprovado tinha que passar nos dois, no escrito e no oral.

Era uma época boa. A gente obedecia à professora, gostava quando chegava ao fim do ano, nas festas de despedida, a gente sente que ia se separar ali. A festa de despedida era uma festinha comum, alguma balinha que elas davam para nós, abraço, beijo (risos), e boa viagem e até o regresso.

Eu me formei no Arquidiocesano em 1937. Mas eu não tinha idade para lecionar ainda. Eu ingressei em fevereiro de 1939. Fui designada para uma escola, posso contar isso? Lá em Amônia, hoje Ibirama. Então, saí daqui, a minha mãe foi junto. E daqui a Blumenau a gente foi de ônibus. De Blumenau para lá fomos de trem. Saímos seis horas da manhã para chegar seis horas da tarde lá na tal de Amônia. Quando chegamos nós fomos recebidos pelo Inspetor Escolar e um Escrivão da Coletoria de lá. Porque eles tinham dito que ia uma professora de Florianópolis e eles não acreditavam que uma professora de Florianópolis pudesse sair de lá tão longe, eles achavam que não ia... E justamente, naquele local, eles não conheciam muito o negro. Então, toda a tarde eles iam para a estação para ver se desembarcava alguém com mala, qualquer coisa. Quando deu naquela que nós desembarcamos com mala, eles chegaram e perguntaram. Então, aí

o Inspetor já tinha conseguido uma vaga no hotel para gente ficar, e o escrivão ofereceu a casa dele para quando precisasse, não era preciso ir para o hotel, era para ficar na casa dele, ele morava ali mesmo e tinha duas filhas professoras. Então, no dia seguinte, eu fui me apresentar para o Prefeito, porque naquela época era assim. Mas o Prefeito não falava português, só alemão, era tudo enjambrado. Mas como a gente tinha estudado alemão no terceiro ano, alguma coisa eu entendia. Mas não podia, era na época da Guerra, era proibido falar, então, tinha que se mancar, tinha que só se fazer escutando. Então, ele achou que uma professora que tinha vindo de Florianópolis, não ia chegar até esse lugar. Ele cedeu o carro da Prefeitura, um carro de mola (risos) para me levar até lá. Então, ficou marcada a viagem para o dia seguinte. À tarde fui lá na casa do escrivão, conversando com o escrivão... Ele e a família eram de Biguaçu, e eles achavam que Biguaçu e Florianópolis eram a mesma coisa, então tudo amigo. Bom! No outro dia seis horas da manhã nós rumamos para esse lugar. O boleiro também não falava português, era só hã, hã, hã. A gente só ria. Eu só olhava e a minha mãe dizia: “Não queres voltar”? (risos). Eu disse: “Não, claro que não”. Pois nada, a gente não viu aonde é que fomos- “eu não , ta louco”! Até que ao meio dia eles fizeram sinal. Ele desembarcou. Era um hotelzinho que tinha lá, almoçamos e depois ele seguiu. Mato, serra, terra, só, só. Cada volta, cada volta. Casa era uma longe da outra. Às duas horas da tarde, nós chegamos num local, tinha um professor, que era o próximo da minha escola, mas faltavam doze quilômetros para chegar lá. Então, ao chegar ali, tinha que pegar as instruções com aquele porque ele já estava mais orientado para orientar a gente, porque lá não tinha ninguém. Então, primeiro o que ele me disse foi: “Se eu fosse a Senhora eu voltava, eu não ia até lá porque a Senhora na vai parar num lugar daquele”. Aí minha mãe disse: “Eu também já disse para ela, se quiser voltar pode”. Eu disse: “Não. Não tem graça eu sair e antes de chegar ao lugar voltar. Porque eu vou ter que ver”. Aí continuamos a viagem, às seis horas em ponto nós chegamos ao determinado lugar. Quando avistamos uma casa, ele, o homem, fez sinal. Ah! Mas depois de avistar aquelas montanhas, quando chegamos à frente da casa, parecia que tinha festa, ele fez sinal que era ali. A Senhora da casa veio: “Ah! Professora...” Entramos e a galegada tudo de olho arregalado porque não conheciam um negro. Mas, não sei, diziam eles que achavam bonito. Sei lá se era ou se eles estavam brincando. Então conversamos, eu não falava muito, a minha mãe é que conversava. Depois no outro dia, as sete e meia era pra começar a aula. Aí fomos recebidos com uma baita fatia de polenta, não marcava muito para mim, quando tinha comia, quando não tinha não

pedia mais, aí tomava leite com batata, essas coisas. O pessoal era bom à bessa, mas não tinham condições de dar outra coisa.

De manhã, eram seis e meia, já tinha barulho de guri pequeno na frente de casa. Só que é cedo, sete horas eu levantei, tinha uns quarenta. Só os três da casa mais os dois vizinhos é que falavam o português e o resto nada. Mas, como eu entendia um pouquinho da história, aos poucos eu fui domando a turma e tal e eles foram se acostumando. Até que dentro de um mês, já não muito bem, mas sempre falavam português. Os pais deles queriam conversar com a gente e tinham que aprender com eles porque sabia que a professora tinha ordem de não deixar falar alemão. Quando foi em maio, eles pediram para eu fazer uma festa. Eu fiz, tive que dar quarenta receptivos porque todos eles queriam. Mas eles ficaram entusiasmados porque todos eles falavam bem o português, atendiam o professor, sabiam os lugares, ficavam satisfeitos. O lugar era muito bom. Mas a história é que tinha que fazer a festa, porque a escola tinha sido feita, mas tudo endividado. Para pagar o professor que chegasse tinha que fazer as festas. E eu num ano fiz três festas. E em três festas nós conseguimos dinheiro para pagar o que eles deviam. Eles tinham feito tudo na base do nada. Era prego, era madeira, era telha, vidraça não tinha, era dessas portas mesmo de madeira. Então, o professor que fosse é que era obrigado a fazer essas festas que era para pagar. Mas eles ajudavam, era festa com comida, com bebida, tudo isso, mas eles é que trabalhavam. Então, o professor ficava só ali para disciplinar a questão. Mas, depois de dois anos, saí porque era muito longe. Mas eu gostei.

Depois fui para o município de Palhoça, no Distrito de Anitápolis. O lugar se chamava São Paulo dos Pinheiros. Era uma escola isolada também, mas a escola já estava formada, tudo muito bem. Ali o trabalho era só fazer as festas de Sete de Setembro, essas coisas todas. O pessoal gostava muito. E ali já era mais brasileiro. Tinha um lugar ali que se chamava Rio do Ouro; então, no Rio do Ouro é que tinha o pessoal negro. Então, eles sempre transitavam para cá, trabalhavam na roça. Era um lugar assim, tinha duas ou três casas de negócios, tinha os caminhões, porque naquela época não tinha ônibus. Então, a gente viajava nos caminhões que vinham fazer a feira. Os caminhões vinham às terças-feiras de tarde para fazer a feira e a gente aproveitava. E na quarta-feira também eles iam e a gente voltava. Era o meio de transporte que a gente tinha. Mas ali tudo bem.

Quando foi em 1948, eu passei para o Sul. Fui lá para, naquela época era Orleans, hoje é Lauro Müller porque foi desmembrado em 1954. Então, ali foi a minha última



escola. Foi lá em Lauro Müller. Também fiz algum progressozinho. Implantei uma festa de fim de ano do pessoal que tinha o quarto ano, porque na época que cheguei lá só tinha até o terceiro ano, naquele ano criaram o quarto, aí resolvi fazer uma festinha para animar mais a criançada. Então, tudo de branco, porque não tinha uniforme. E aquela festa foi progredindo e mandei que convidassem padrinho, paraninfo e tal, no final parecia uma festa de casamento. Aí os meninos tinham as madrinhas, as outras tinham os padrinhos, tinha o paraninfo, tinha mais esse, mais aquele, e era a festa falada do ano. Por ali a localidade vizinha toda, começaram também a fazer, a se acostumar com aquilo. Mas lá em Orleans era outra coisa. Era no tempo que os alunos já eram mais arteiros, tinha que bancar o pulso firme. Quando eu cheguei, disseram assim: “Ah! Não vai dar. Tinha um ditado que diziam: “não vai dar duzentas grammas, não vai poder”. Porque os alunos que se apresentaram para o quarto ano, que era a primeira vez, eram todos eles maiores de que eu. Então, eles achavam que não vai poder. Fui carrancuda, séria, e olhe lá, é por aqui, tem que ser assim, e eles ficaram meio arregaladinhos. De vez em quando, um saía fora do sério. Isso aí é natural, é aluno. Eram direitos, depois as mães cooperavam, moravam ali perto. “Oh! Dona Dilma senta o pau lá de cima”. É, tinha hora que tinha que dar um guascaço mesmo.

Lá em Amônia a escola era uma casa de madeira, quer dizer que tinha a sala de aula e tinha um quarto que se fosse o caso do professor morar, e uma cozinha. Eu não morei, e os outros eu não posso dizer, mas era pra morar. Em Orleans, a escola pertencia à Companhia Barro Branco. Era um casarão bem velho, só que as salas eram grandes. Tinham três salas de aula. Então, trabalhava das oito às onze, das onze às duas e das duas às cinco. Porque lá era bastante aluno. Mas a casa era da Companhia Barro Branco que servia para a escola. Quando eu fui para lá a escola não tinha nome, depois ela passou a se chamar Professora Emília Manet Soares. Hoje em dia é um Grupo, Escola Básica Professora Emília Manet Soares. As salas de aula eram amplas, as carteiras eram boas, eram de dois em dois, sentavam dois alunos. Tinha bons quadros, tinha até fotografia dos Governadores, dos Presidentes da República, tudo.

Em Amônia eu lecionava só com objetos, porque não tinha material para utilizar. Os alunos não falavam o português, então, eu arranjava um objeto e eles iam desenrolando até o ponto que eu queria. Era proibido falar alemão na sala de aula, isso foi em trinta e nove, na época da guerra. Então, o objetivo era ensinar a esses colonos o Português. A gente ensinava as boas maneiras, qualquer coisa, como é que tinha que se comportar, o que tinham que fazer quando chegasse uma pessoa, tudo isso assim. Mas

eles até que aprendiam bem. Eu ensinava no primeiro ano, só tinha o primeiro. Depois no outro já tinha o segundo. Mas eu saí. Em Rio do Ouro o trabalho já era melhorado, porque os alunos já eram todos mais ativos. Então a gente não tinha muita dificuldade para lecionar, e era tudo como se fosse uma família. Em Rio do Ouro já tinha material para utilizar, naquela época eram cartolina, esses lápis, não é lápis de cor é lápis de cera. Mas era pouca coisa, porque o pessoal era pobre, também não dava para arcar tudo e querer exigir muita coisa. Mas eles eram mais inteligentes, sabiam o português claramente, então facilitava mais o ensino. Inclusive nós tínhamos uma farmaciazinha que era da escola mesmo. Qualquer dor de barriga que dava, ou qualquer coisa, a gente já ia lá, colocava o remédio, medicava.

Para ensinar quando era no primeiro ano, embora às vezes eles não quisessem, mas eu juntava as sílabas para formar as palavras e depois juntava as palavras para formar a sentença. Então, assim eu achava que eles aprendiam mais depressa. Porque esse método como o Governo queria de chegar lá e escrever uma frase e o aluno chutava muito. A gente levava às vezes, dois, três meses para conseguir uma coisa. Então, para mim era teoria que passava demais. Eles mandam assim, mas não são eles que estão fazendo. Então, o proveito é nosso, a gente tinha que saber o melhor. Eu já virei o negócio de volta, era be a ba, te a ta, ali era mais rápido para eles entenderem, do que eles lerem uma frase toda se não sabiam ler. Quer dizer, decoravam. E assim nesse método eu lecionava. Uma hora a gente pergunta: “fulano, como é que se escreve tal coisa?” Eles pegavam e tal, às vezes um erro ou outro é claro, mas a gente já notava que havia facilidade. Aí as outras professoras que estavam por ali: Ah, Dona Dilma! Como é que os seus aprendem melhor?” Eu digo: “ah, não sei”. Aí foram indo, e quando o inspetor dizia que ia lá a gente mudava, (risos). Só uma vez, não custava fazer diferente. A gente que estava na sala de aula é que sabia o que era preciso. Eles vão uma vez por ano.

No recreio as meninas brincavam de roda. De mão, cantando, davam a volta. E os guris, era mais corrida, ou às vezes jogavam bola. Mas em Orleans eu não gostava que jogassem muita bola, porque podia a bola passar lá para a casa do vizinho. Era tudo perto assim, ou ir para o meio da rua que não tinha cerca. Uma hora daquela podia buscar a bola e passar um caminhão. Transitava muito caminhão de carvão ali, que era da Companhia Barro Branco. Então, era perigoso jogar, tinha que se limitar em cima do pátio. Tinha um pátio grande.

Dava alguns castigos levezinhos. Encostar na parede, ficar um pouquinho ali porque a professora chamava. Oh! Dona Dilma, fulano de tal não quer fazer isso, não quer fazer aquilo. O fulano estava lá emburrado, a professora não podia, então, ajuda aqui. Vem cá meu filho, aí chegava lá, conversava com ele e tal, pois é, uns dez minutos depois mandava sentar. Só para constar, para não dizer que a gente não quis ajudar. Castigo era só esse, às vezes uns tapinhas na bunda. (risos).

Em Hamônia eu nunca exigi uniforme. Só para festa eu pedi que eles comprassem uma roupinha branca. Eu já sabia que não adiantava. Os meninos de calça branca, uma cintinha, e a meninas de roupa branca. Agora nessa outra, em rio do Ouro, já tinham dado a ordem. Era azul e branco. Os meninos era calça azul marinho e camisa branca e as meninas saia azul com a blusa branca e uma letrinha.

O Inspetor chegava à escola e queria o livro de escrituração do plano da gente, para ver como era, se estava tudo em ordem. Tinha alguns que davam uma aulinha para a gente, para ver a capacidade dos alunos, se estavam de acordo com o que estava escrito, porque tinha umas fichas e ali constavam tantas aulas disso, tantas aulas daquilo, então, ele ia procurar para ver se o que estava conferia. Depois quando ele saia deixava um termo para o professor.

Eu fui vereadora lá em Lauro Muller por duas gestões. O pessoal foi lá me procurar e achavam que eu, quando eu vim para Florianópolis, tudo o que eles queriam colocavam num papel para eu resolver aqui nas repartições. E graças a Deus, independente de partido, eu sempre tive os amigos que quebravam um galho para a gente e eu sempre levava o resultado. Embora o resultado até não fosse bom, mas porque às vezes eles pediam para os políticos, e os políticos diziam as coisas para... E depois não se concretizavam. Eu tive um caso lá na minha escola, uma senhora que ia ser servente. Ela foi lá: “Dona Dilma, dia primeiro eu vou entrar na sua escola como servente”. Eu disse: “tudo bem. Só que a senhora tem que me levar à portaria senão não posso lhe dar posse”. “Ah! Não! Mas seu sócio, não sei quem, disse que já está pronto e que eu posso...” Eu disse: “Bom! Se a senhora quiser ir sem compromisso, mas eu não vou constar nada, eu só consto a senhora na minha escola depois que a senhora apresentar os documentos”. Mas estava perto das férias, aí ela disse: “a senhora não podia ver isso para mim, porque toda semana ele diz que vai para Florianópolis e diz que já vem”. “Bom posso”. Ai eu cheguei em Florianópolis, recorri à Secretaria de Educação dos fundos até a frente, não tinha nenhum nome dessa pessoa. Mas quem sabe deu a entrada por... Porque às vezes os políticos trazem e entram lá pelos cantos que eu

não sei aonde entra. Não tinha nada, nada, aí o Secretário de Educação disse para mim: “olha! Outra vez não tem nada, e se a senhora aceitar lá, vai ficar na sua responsabilidade”. Eu disse: “aí não! Na minha não! Eu não tenho nada a ver com isso, foram eles quem botaram”. Aí quando eu cheguei lá e contei, eles ficaram horrorizados com os políticos e ficaram acreditando muito em mim porque eu falava a verdade. Agora, se eu tivesse falado para ela esperar que vinha, quem é que iria pagar? E até hoje ela não foi servente nessa escola. Então, qualquer coisa que eles queriam eles iam lá... Então, vamos candidatar a Dona Dilma para vereadora porque ela já faz o serviço para nós. Mas era muito difícil, porque naquela época para quem não tivesse dinheiro não dava, eu não tinha mesmo. Então fui para servir o partido. Aí caí na primeira suplência. Mas um dos vereadores eleitos ia ser o prefeito. Então eu fiquei encaixada na vaga dele. Tirei aquele mandato. Depois, foi naquele ano que parece que foram só dois anos que era pra ficar equivalente com não sei mais quem, essas confusões que eles fazem. Eu decidi que não queria mais, não podia, não tinha condições. Mas aí insistiram. Eram três partidos: a UDN, PSD e PTB. E depois tinha um problema, a gente tinha que afastar um mês sem vencimento, e não era fácil. Mas aí o partido me pagou o vencimento, se não pagasse eu não ia. Não podia ficar um mês sem vencimento por causa da política, se não ganhasse ficava tudo na mesma e eu ficaria prejudicada. Então essa já foi mais dura, já tinha o PTB junto, eles iam lá e tiravam meu voto, tem que votar é no trabalhador. Fiquei na segunda suplência, logo em seguida passei para a primeira, quando foi depois que um daqueles que andou tirando o meu voto se incomodou com o partido e saiu fora, então, fui para a cadeira (risos). Depois vim embora. Ainda queriam e eu disse: “Não, agora chega de política, política é para quem têm dinheiro (risos), quem não têm é difícil. Mas é tudo na base da amizade, também nunca dei um tostão de nada a ninguém para pedir voto.

Depois que cheguei a Florianópolis, não fui mais professora, fiquei quinze anos fazendo os mesmos serviços para eles, nas repartições, mandavam as cartinhas lá para casa e eu ia. E assim eu andava: segurança, saúde, educação, tesouro, Tribunal de Contas. Depois de quinze anos eu achei que estava cansada, então parei. Depois criaram essas regionais e ficou melhor, facilitou o serviço para os professores e também não havia tanta necessidade. Então, em 1981 mais ou menos, dei um basta de andar nas repartições. Mas para não fazer nada, eu sou voluntária na Associação dos Professores, toda tarde eu dou uma ajuda para eles.

Lecionei vinte e sete anos e meio. A última escola que lecionei foi essa de Orleans. Depois vim para Florianópolis. Eles até queriam dar um jardim de infância para eu cuidar, mas preferi vir embora porque tinha meus pais aqui, eu já estava aposentada.

### **4.3 - Laurita Franzone Pereira**

Nascida aos 11 dias do mês de abril do ano de 1922.

Meus pais chamam-se Plínio Franzone e Maria Júlia Franzoni. Tenho nove irmãos, comigo são dez. Entrei na escola com sete anos. Fiz um ano de Escola Isolada. Depois as outras séries primárias eu fiz no Grupo Silveira de Souza. Eu vinha de lá de perto da Penitenciária, para estudar aqui na Alves de Brito, vinha a pé naquele tempo. Depois eu ainda me locomovi para um outro grupo, outra escola mais longe, a Escola Arquidiocesano São José. Lá era dirigido pelo Frei Evaristo. Estudei mais três anos, o primeiro, o segundo e terceiro ano do Complementar. Depois eu fui para o Instituto de Educação, foram mais três anos. Então, houve uma reforma. Na reforma eram três fundamentais e dois vocacionais.

A Escola Isolada era diferente de um Grupo. Era uma sala de aula e uma classe só. Na Escola Isolada as quatro séries eram numa sala só, sentava-se em bancos, masculino e feminino todos juntos. Eram aqueles bancos com carteiras grandes para todos, aquelas carteiras compridas. A sala inteira tinha os bancos com essas carteiras grandes. Eu não me recordo o número de alunos, eu era pequena. Não era uma sala muito grande. Era uma sala com poucos recursos. Eu lembro que às vezes a professora titular faltava, e existiam os bondinhos, esses puxados por burros, que ficava bem de frente à escola, e a professora vinha de bonde. E quando a professora faltava vinha a irmã da professora que era tão má. A gente tinha um medo danado da Guiomar. Depois a Guiomar tornou-se minha amiga, com o tempo. A escola era aqui na Agrônômica. Eu também morava na Agrônômica perto do abrigo de menores. Eu não lembro o nome da escola, só lembro o nome da minha primeira professora, e sabes que ela ainda vive? Ela se chama Dona Zizi Lisboa. No Grupo Silveira de Souza, entrei no primeiro ano. Já eram carteiras de dois lugares. Era de dois porque quando eu dei aula, dei no próprio grupo. Eu gostava muito da minha professora do primeiro ano, a Dona Ema. O Arquidiocesano São José era um prédio antigo, não funciona mais, tinha uma igreja, a Igreja Santo Antônio. Tinha uma

gruta no pátio e todos os dias toda a escola se reunia para rezar ali. As orações da manhã eram feitas na gruta. Nesta escola só ensinavam professoras, professores não. Os padres não lecionavam, os padres dirigiam. O Diretor era o Frei Evaristo. Os alunos tinham que ir á missa.

Usávamos uma lousa, caderno e lápis. A lousa era retangular, em volta era de madeira e no centro a lousa, era um quadro escuro, preto, que se escrevia com um giz, e se podia apagar. Não sei ao certo o momento que se usava a lousa e o momento que se usava o caderno. Mas talvez, a lousa fosse para fazer o exercício da classe. Tinha também o quadro negro em cima de um cavalete, diferente do Grupo que era com aqueles quadros na parede. Tinha a cartilha do Paulo e depois a do trabalho, o autor eu acho que era Henrique Fontes. No Silveira de Souza tinha o mapa do Brasil, de Santa Catarina.

No Silveira de Souza, estudávamos Português, Aritmética, Educação Cívica, estudavam-se os símbolos nacionais, atualmente é Estudos Sociais. Naquele tempo do quarto ano, eu não me lembro se tinha grupo de leitura, biblioteca. No Complementar, a professora não dava todas as matérias. Tinha uma professora de inglês, uma de Alemão. A Dona Dulce era de Francês, Dona Olga Voitg, de Alemão, bem bonita, novinha, alta. No Curso Complementar também estudava Psicologia, Pedagogia, o ensino era mais forte. Lembro-me que no segundo ano uma vez por mês tinha a sabatina. Aí ou os meninos iam à sala das meninas ou as meninas iam à sala dos meninos, era a classe inteira. Eu sempre pegava o Joel Moura. Às vezes um ganhava, errou empatava, ele também era um aluno bom. A sabatina era uma espécie de avaliação de conhecimento. Eles pegavam um menino e uma menina, ia-se ao quadro, era bom, era excelente isso. Deveria até ser feito hoje em dia. Existiam as notas mensais. Os exames eram com a Diretora, no meu tempo tinha a prova oral e escrita, feitas com a Diretora.

Durante o primário, tinha uma professora da sessão masculina, a Dona Henriqueta, a Dona Quiqueta como chamávamos. Pois, aqui no Silveira de Souza, eram separadas a sessão masculina e a sessão feminina. Então, eu lembro de um primo que chamou a Dona Quiqueta de queijada, foi expulso. Hoje se releva mais. Eu era da sessão feminina e as meninas eram mais quietinhas. A gente ficava de pé olhando para a parede. Mas eu não me lembro de ter ganhado castigo, eu era quietinha.

Quando eu estudava no Silveira de Souza, eu vinha a pé de lá de perto da Penitenciária. Às vezes dava temporal, no verão a gente chegava em casa que era um “pinto pelado”. Ah! E também na minha casa quando a minha mãe fazia pão, fazia até

pão de inhame, a gente levava este pão para a escola e trocávamos por pão da venda, como nós chamávamos. A nossa servente fazia uma puxa-puxa muito boa, embrulhava numa folha de bananeira. A gente comprava na hora do recreio aquele puxa-puxa. A aula era das oito da manhã às duas da tarde, eu lembro que a gente chegava tarde. E o recreio era de meia hora, a gente levava merenda de casa, era pão com banana. Os meninos não brincavam junto com as meninas. As meninas brincavam de roda.

Tinha a professora das meninas e a dos meninos. No pátio era separado, no recreio. Eu tinha uma professora no segundo ano, Dona Otília Cruz, muito severa, mas eram professoras boas, professoras de peso. A gente respeitava muito o professor. No Arquidiocesano tinha a Dona Maroquinha, que eu gostava. Como a gente gostava das professoras. Ela era muito bonita, se vestia muito bem. Eu sou a favor da professora que se arruma para dar sua aula. Porque quando eu era estudante, eu apreciava muito quando a minha professora ia bem vestida para dar a sua aula. Eu acho que a professora deve ir bem arrumada para enfrentar os seus alunos. O aluno gosta disso, aprecia isso.

A gente já saía dali com onze anos. Tinha umas namoradinhas. Só que eu era muito quieta. A gente foi criada num ambiente de muito respeito, então, uma menina de onze anos não podia falar em namorado. Era difícil, uma família muito grande, dez filhos, a mãe não trabalhava fora, trabalhava em casa, o pai também trabalhava, a gente não podia falar em namoro com onze anos. Mas sempre dava uma namoradinha escondido, (risos).

Eu lembro muito bem que quando eu tirei o quarto ano do primário, eu tinha que ser professora mesmo. Porque a minha mãe não veio à formatura, muitos filhos, eu era a quarta, depois veio seis de onde o irmão mais moço tem sessenta anos e eu tenho setenta e dois, doze anos de diferença. Então, quando eu vim para a minha formatura, a minha mãe não veio, eu me senti tão importante que quando cheguei com aquele diploma parecia que eu já era professora, que já estava formada, de tão envaidecida que eu me sentia tão importante com aquele diploma.

Não me inspirei em ninguém para ser professora. Tanto que, quando tirei o diploma do quarto ano, me achei tão importante que parece que já ia ser professora. Quer dizer que então, se fosse voltar no tempo, eu não queria ser mais professora. Mas naquele tempo eu tinha vocação, nós brincávamos muito em casa, a outra minha irmã era diretora. De professora, de aluno, nós brincávamos muito. Hoje as crianças não brincam de professora, naquele tempo se brincava muito. Eu vou te contar como é que surgiu. Nós éramos uma família muito pobre, grande. Antigamente quando se formava a

gente ia ser professora, não tinha outra coisa de imediato para ganhar dinheiro. Então, tinha que ser professora. O professor naquele tempo era considerado, gozava de certo privilégio. Professora tinha nome. Atualmente não tem. Nem as autoridades dão valor devido ao professor. A gente olha, eu vejo todo mundo reclamando. É aquela classe que está lá, não vai ter uma pessoa granfina que vai ser professora, é tudo gente que necessita, como eu. É uma coisa que logo que você entra no Magistério, não recebia no primeiro mês.

Eu fui a primeira a sair de casa, se despedia dos vizinhos porque ia fazer uma viagem. Fui nas casas dos parentes para me despedir. Tudo porque ia ser professora, ia sair de casa. Às vezes fico recordando. Eu fui para Imaruí, foi horrível, o ônibus não ia até Imaruí, ficava em Armazém. Meu Deus, que coisa horrível, o que eu senti, quando saí do convívio da família para ir sozinha. Em Imaruí era um grupo escolar também. Só que lá, pegamos uma diretora conhecida, por isso que fui pra lá, Dona Nair, era amiga da família. Uma pessoa de muita responsabilidade. Era solteira, uma pessoa muito enérgica, era espírita. Lá em Imaruí dava remédios de homeopatia. De noite as pessoas batiam na casa dela para pegar remédios. No primeiro mês não recebemos, e foi a Dona Nair que pagou a nossa pensão. Ela nos emprestou dinheiro, era uma pessoa muito boa. Lá no Grupo tinha horta. Nós professoras tínhamos medo da Dona Nair. As crianças iam cedo plantar, e ela gritava: “Não quero fiscal”. Quer dizer que nós também tínhamos que arrancar o mato e trabalhar com as crianças. Era a horta escolar. Nós íamos pro mato, pegava marcela para ela vender junto com os alunos.

Eu gostei de Imaruí, um lugar pequeno, todo mundo amigo, todos se dão bem. Quando nós fomos para lá fomos de casa em casa pegar o aluno que não tinha aula, que os pais não botavam na escola. Nos dois primeiros dias antes nós fomos de casa em casa, naqueles arrabaldes, todos buscar alunos para o grupo.

Depois de Imaruí, fui para Blumenau. Lá eu trabalhei muito, o ambiente, o meio é completamente diferente. Aquele meio em que todo mundo é amigo, todo mundo é conhecido, de tratar bem, não tinha. O alemão é reservado, não fala contigo. Eu fui para Blumenau e fiquei um mês no Colégio Sagrada Família porque não tinha uma pensão. Depois eu consegui uma pensão e fui morar com minhas colegas bem perto do grupo. Depois fui para Itajaí, e de Itajaí eu vim para o Grupo Lauro Muller. A gente tinha que ter um determinado número de pontos para pegar na capital. Eu peguei uma vaga no Grupo Lauro Muller. Isso solteira ainda. Quando comprei esta casa em 1958, me transferi para o Grupo Silveira de Souza. Ali estive oito anos.



Em Imaruí era um grupo escolar novo, era recente. A sala de aula era com carteira de dois. Em Blumenau era um grupo antigo, como o Silveira de Souza onde eu tinha estudado. Bem antigo, assim, daquele estilo com pátio interno, com varandão em volta. Neste pátio interno faziam-se as festas.

Eu sempre fui de falar alto. Falava e não deixava o aluno parar, ele sempre teve tarefa. Quando eu dava minhas aulas era assim: se eu dava uma aula, por exemplo, de fazer um trabalho, uma descrição, uma dissertação, eu não parava. Nunca fui professora de ficar numa mesa e o aluno trabalhar. Ele ficava escrevendo e eu percorria as carteiras para verificar os trabalhos. Então, tal palavra se escreve assim, eu ia escrevendo, tal palavra é assim. Então, ele não gravava aquele erro. Na Matemática eu também era assim de ficar na carteira olhando esse, aquele... E nunca deixava aluno parado. Quando faltavam poucos minutos para terminar a aula, eu dizia que agora nós vamos fazer um pouco de cálculo mental, que era para não ficar parado. Aluno parado incomoda. Quando eu cheguei nos últimos anos de Magistério, deu-me uma rouquidão porque eu falava alto. Eu falava muito alto e não parava. Quando faltavam cinco minutos é que ia arrumar o material. O cálculo mental era resolver o problema oralmente. Eu dava o enunciado e eles faziam o cálculo. Por exemplo, no terceiro ano: oito mais oito, mais cinco, mais três, menos seis. O melhor aluno era aquele que vendia torrãozinho, o pastel. Esses eram os melhores alunos, que hoje não tem mais. Na Matemática eram excelentes. Era também aquele que vendia o jornal. Eu lembrava de um menino, que até conheço a mãe dele, tinha uma facilidade em cálculo mental!

Eu sempre me apegava naquelas crianças bem humildes, bem pobres. Em Imaruí tinha o Néri, que era tão meu amigo. Eu sempre gostei mais dos meninos. Quando você briga com um menino, na mesma hora ele é teu amigo. A menina fica sentida. Quando eu cheguei em Blumenau, tinha outro aluno que eu me apeguei muito a ele, o Graciano. Ele era tão humildezinho, tão pequenininho. Tinha que levar uma colher para tomar sopa, e o Graciano não levava colher. Eu ia na cozinha, pegava uma colher e a caneca de sopa e dava pro Graciano tomar a sopa. Depois em Itajaí, tinha o Edmundo que eu gostava muito. Era uma criança tão boazinha. Era muito bom o Edmundo. Depois eu soube que ele faleceu. Quando eu lecionava no Lauro Muller tinha na sala de aula um menino que era o neto do Governador Celso Ramos, que naquele tempo toda essa vizinhança estudava no grupo. Hoje o rico não estuda no grupo. Mas naquele tempo estudava tudo no grupo. Era tudo tratado igualmente. Eu me lembro que quando eu lecionei no primeiro, eu tinha um menino que era retardado. Ele ficou até o fim do ano. Hoje ele

está homem, mas está pior. Ao passar dos anos ele foi piorando, ele era filho do Dr. Palumbo. Ficou comigo o ano inteiro, o Lineu. Ele vive, está com a mãe, olha pra mim e não me conhece mais. Quando vou à Blumenau gostaria de encontrar mais dois alunos daquele tempo que eu fui professora, há cinqüenta e três anos passados. Eu tenho um no Banco do Brasil que mora aqui, eu sei por que falo com ele. Eu falo para a minha filha que mora em Blumenau: “Eu queria tanto ver algum aluno, outro aluno daquele tempo”. Às vezes eu lembro, ao falar com as pessoas eu pergunto. Eu tenho em Blumenau a irmã do Dr. Raul, que foi minha aluna. Eu tinha uma classe muito bonitinha, tudo alemãozinho, tudo crianças com oito anos, do segundo ano do grupo. Eram crianças de gente que podia. O alemão é muito caprichoso. Era uma classe de oito anos, não eram alunos grandes. No meio tinham crianças pobres.

Quando tinha uma menina ou um rapaz que não aprendia muito bem, que era meio rebelde, eu dava aquele, uma atribuição à menina ou menino. Aquela menina distribuía os cadernos, recolhia os cadernos da escrita. Era tão bom que o menino ou a menina mudavam completamente. Eu não me lembro de ter dado castigo para aluno, quando eles faltavam com os deveres, mandava fazer uma cópia. Não se dava castigo corporal. Quando eu chegava na escola acabava a minha preocupação com a casa. Mesmo que eu viesse aborrecida eu fazia de conta que estava feliz com eles. De manhã cedo eu já perguntava como vão vocês? Vocês estão bem? O que fizeram? Eu lembro que tinha um menino que morava aqui em cima, ele gostava tanto de conversar, e depois que eu fazia a chamada, o fazia contar tudo que fez no dia anterior.

Além da sala de aula e da horta tinha as Instituições Escolares, o Jornalzinho, o Museu, o Clube de Leitura, tudo dentro da escola. O museu era uma estante com pouca coisa, essas coisas do mar, estrela-do-mar, assim, não tinham muita coisa, uma avezinha. No clube de leitura fazia-se uma reunião. Tinha a Diretora daquela instituição. Os alunos liam tudo numa sala de aula. No primeiro ano que eu dei aula, tinha um aluno do segundo ano que não sabia ler, passaram para o segundo sem saber ler. Eu era iniciante, achava que ele deveria ler. Na medida em que você vai ficando no Magistério, você vai aceitando, vai aprendendo. A gente é dona de casa, tem filhos, às vezes sai e tem filho doente com qualquer coisa, e como eu era muito ativa, eu ia na feira, qualquer coisa, mas ia na hora certa. Sempre fui ativa e pontual, nunca fui de faltar. Eu trabalhei vinte e cinco anos e só tive um mês de licença.

Em Imaruí tinha o Inspetor Mosmann e depois foi Manoel Coelho. Nas reuniões pedagógicas nós tínhamos que apresentar os planos de aula escritos, e tínhamos que

apresentar o comunicado à sala. Naquele tempo era o comunicado e o plano de aula. Tinha em casa o preparo no caderno onde você programava suas aulas. Era o que tu ias de fato, no dia seguinte, dar de acordo com o programa. Ali você escrevia tudo o que ia dar. Era levado tudo para a reunião pedagógica para que elas olhassem e passassem o visto. Muitas vezes as reuniões pedagógicas eram á noite. Nessas reuniões a Diretora apontava os defeitos, chamava a atenção: “Não é pra fazer assim; é pra tratar melhor o aluno; o aluno está chegando tarde; o aluno esta vindo sem uniforme...” Ela dizia como se deve fazer, como não se deve fazer. Esses assuntos tratavam-se nas reuniões pedagógicas.

Lembro de uma passagem no Imaruí. Lá quase que nós caímos no mar. Foi na Páscoa, naquele ano que ninguém veio em casa, quando nós íamos fazer compra e a Diretora ia buscar material didático, mapas que faltava no Grupo de Imaruí. Íamos para Laguna. Pegamos carona com um fulano que bebia, ele queria caminhar dentro da canoa. Nós fazíamos a travessia de Imaruí para Laguna. O fulano queria caminhar pela canoa e a Diretora dizia: “Se tu te levantar daí eu te dou uma lambada com este mapa”. Aí ele se acomodou. No interior tinha-se dificuldade com o material didático. Tanto que quando se queria o material tinha que buscar em Laguna, na inspetoria. Imaruí estava subordinado a Laguna.

Quando completei 24 anos, eu tinha uma licença prêmio que se conta em dobro. Em abril eu pedi minha aposentadoria, em 1866. Mas eu fiquei substituindo um colega e fiquei até o fim do ano. 1966 foi o ano da minha aposentadoria. De lá para cá eu ainda dei aula particular aqui em casa. Alunos do Colégio Coração de Jesus, umas meninas dos Koerich. Inclusive duas que morreram num desastre de avião. A mais velha e a mais moça, filhas da Dona Oni, cujo marido é irmão do Walter Koerich. Elas foram minhas alunas aqui. Foi um desastre onde o avião caiu lá no Morro dos Ratonos. Morreu muita gente conhecida, médicos, tudo aqui da ilha. Muitos médicos voltavam de um congresso. Para as aulas os alunos traziam os deveres e estudava-se o que eles não sabiam. Eu lecionei para o Reinaldo, não do Grupo, era aluno de outro colégio que vinha estudar comigo aqui. Dei aula para mais de um aluno. Aqui eu dei aula particular muitas vezes. Aí eu me aposentei de vez.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a proposta foi o de apresentar uma reflexão sobre aspectos que contribuíram para a formação da identidade docente de professoras da rede pública de ensino primário nas primeiras décadas dos Novecentos em Santa Catarina. Para isso, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foram apresentadas as concepções de professores presentes no projeto educacional brasileiro veiculados pela legislação, pelo currículo. O projeto nacional propunha construir uma nação onde os indivíduos fossem saneados, educados, de boa moral, laboriosos produtivos, ou seja, uma nação civilizada e moderna. A escola seria o meio pelo qual o Estado produziria tais sujeitos e formaria a nação desejada. E os professores foram colocados como os “funcionários” que ajudariam o Estado na construção da Nação, por isso, segundo a legislação, eles deveriam “prometer cumprir fielmente as leis da República e do Estado, bem como consagrar-se à formação de cidadãos úteis à Pátria e à humanidade.” Então, o Estado investiu na formação de professores criando instituições de formação e realizando reformas nos cursos e currículos com o objetivo de aprimorar a cultura e o preparo técnico dos professores para atender as exigências da modernidade. Neste capítulo, percebeu-se, então, que o papel do professor era definido de acordo com os objetivos políticos ou sociais do Estado. Neste contexto, o projeto educacional objetivava formar professores dentro dos ideais da modernidade e da nacionalidade, os quais estão impressos no currículo. Por exemplo, o professor deveria ser democrático, compreensivo, um administrador dos conflitos e tensões sociais típicos de viver em sociedade, um conhecedor da “alma” Infantil, cultivador do sentimento nacional, deveria saber falar bem a língua pátria, a língua portuguesa. Estas são características nas quais os professores deveriam se identificar.

No segundo capítulo, o objetivo foi apontar alguns elementos importantes para a compreensão do “ser” professora primária em Santa Catarina, na interface da formação e da prática docente desenvolvida nas primeiras décadas do século passado, em relação aos espaços, objetos e saberes escolares, considerando o tempo em que as ex-professoras Jamille, Dilma e Laurita estudaram o tempo em que exerceram a docência. Neste capítulo, concluiu-se que a modernidade era representada nos Grupos Escolares através de seu espaço físico, da seriação das salas, dos conteúdos, etc. Contudo, a modernidade que havia nos Grupos Escolares da Capital e outras cidades, conforme relatos das ex-professoras, não chegou a todas as escolas, pois havia escolas precárias,

praticamente, sem material didático, principalmente as escolas isoladas localizadas nas zonas de colonização alemã e que eram alvos da política nacionalizadora do Estado. Porém, a falta de recursos didáticos não impediu que os professores levassem ideais republicanos até as regiões mais longínquas do Estado, através do currículo, como o cultivo do sentimento patriótico e a alfabetização na língua portuguesa. Estes eram os principais ensinamentos que os professores deveriam incutir nas crianças que freqüentavam as escolas isoladas e os grupos escolares. Isso significa que certos conhecimentos, ou idéias, foram apreendidos pelas professoras, como por exemplo, o culto pátrio aprendido no tempo de formação, continuou sendo praticado com veemência quando foram professoras. Estes são aspectos que indicam que estas professoras ao decorrer de suas práticas docentes representaram concepções prescritas da sua formação, calcadas por idéias do projeto nacional.

No terceiro capítulo, o objetivo foi apresentar as representações das ex-professoras referente ao processo ensino-aprendizagem, bem como as representações do discurso oficial sobre o “ser professor” propagado pelas reformas de ensino, pelos intelectuais e pela escola. Em relação às práticas pedagógicas, havia um método de ensino indicado pelos educadores que deveria ser usado pelas professoras, no entanto os relatos revelaram que no cotidiano da sala de aula cada professor desenvolve seu próprio método de ensinar, por exemplo: Jamille utilizava muito a religião na sala de aula para ensinar; Dilma ensinava de modo, que segundo ela, tornava o ensino mais produtivo, seguindo o método tradicional; Laurita não dava folga para os alunos em sala de aula, estava sempre fazendo alguma atividade com os alunos. Desse modo, os relatos mostraram que cada professor é um sujeito e cada um, “reage de forma diferente às experiências de formação institucional, assim como esta terá, para cada um, uma contribuição particular de sua vida profissional” (Apud, CASTRO & VILELA, 2002, p. 226). Com isso, concluiu-se que havia professores que não seguiam o método de ensino indicado, considerado o mais moderno, pois seguiam o método tradicional, condenado pela Escola Nova. Neste sentido, os professores, nem sempre, eram propagadores e representantes da modernidade pretendida pelo Estado. Em relação aos ideais propagados pelos discursos oficiais, percebeu-se que estes ajudaram a construir uma concepção vocacional que enaltece e “romantiza” a profissão docente, mas ao mesmo tempo encobriam dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar pelas professoras. Algumas dificuldades foram relatadas pelas ex-professoras, como por exemplo, as condições de trabalho a que eram submetidas, os baixos salários, a precariedade de

recursos didáticos. São relatos que revelaram um quadro bastante incompatível com a visão romantizada do ingresso no magistério colocado pelo discurso oficial. Entretanto, os relatos, especialmente de Jamille e Laurita, mostraram que elas interiorizaram os discursos que as colocava como “missioneiras,” dotadas de “vocação” para o magistério, pois elas se colocam como sujeitas dotadas de vocação para exercer tal profissão, quando dizem, por exemplo, que “só continuei no magistério por amor, vocação”. Certamente a concepção vocacional concedida à profissão docente influenciou na carreira de muitos professores estimulando-os a ingressarem no magistério e permanecerem nele. Enquanto que outros, certamente, o encararam como um trabalho profissional.

Por fim, no quarto capítulo, o objetivo foi apresentar as histórias de vida escolar de Jamille, Dilma e Laurita, em forma de narrativa. Apresentar as narrativas sem análise foi uma forma de mostrar as inúmeras interpretações que podem ser feitas com fontes produzidas pelo recurso da história oral quando se trata de trajetórias de vida, neste caso, trajetória de vida escolar. O trabalho realizado utilizando estas narrativas foi uma das interpretações sobre elas, pois retiramos delas somente as falas que melhor se encaixavam com os objetivos deste trabalho. E, ao apresentá-las em sua totalidade ao lado de análises como as deste trabalho, que utiliza partes dessas narrativas, é uma forma de mostrar as inúmeras interpretações possíveis desse tipo de fonte. Tomo como exemplo, dentre outros, a história de Dilma, que era uma mulher negra e que se elegeu vereadora em 1961 numa cidade onde a maioria dos habitantes eram de italianos. Em sua história também chama atenção o fato de ela ter ido lecionar em Amônia, colônia de imigrantes alemães, mas, chegando lá, ela foi morar com uma família de “brasileiros” que lá residiam. Estas são questões, dentre outras, que aparecem na sua narrativa, mas que não foram analisadas neste trabalho, mas são sem dúvida, definidores de identidade(s), e objetos de investigação.

Este trabalho nos remete ao passado e descortina uma história da profissão docente distinta. Distinta, porque além de mostrar uma história da profissão docente produzida por documentos oficiais, mostra também o “mundo da cotidianidade, do imaginário, do simbólico”. Desta forma, este trabalho representa novas perspectivas e objetos de investigação para a história da educação catarinense. Por exemplo: este trabalho mostrou que havia na década de 1940, um número elevado de professores provisórios, entretanto, não há estudos sobre estes professores em Santa Catarina.

Concluiu-se com este trabalho que os ideais do projeto nacional influenciaram significativamente na construção da identidade dessas professoras. “Ser” professor significava ser uma pessoa inteligente, e, politicamente e socialmente, correto. Ele era o propagador dos ideais nacionalistas do Estado, ou seja, além de ensinar a língua vernácula, ele também deveria fazer com que a “criança vibrasse e sentisse com entusiasmo a pátria que a viu nascer”. O professor deveria ter uma formação científica para ser um conhecedor da psicologia infantil, pois, assim, teria condições de orientar os alunos e valorizar as suas capacidades individuais, sem a necessidade de impor a autoridade e a repressão. O professor deveria ser exemplo dos valores da boa moral, ele deveria ser afetuoso, “dócil”, educado, ser determinado e disciplinado. E, para exercer sua profissão, o professor deveria ser solidário, compreensivo, missioneiro e principalmente ter amor e vocação; sem estes predicados ele falharia na sua tão grandiosa missão: que era a de ajudar o Estado a construir uma Nação de indivíduos saneados, educados, de boa moral, laboriosos, produtivos.

No entanto, estes princípios não foram únicos, pois na sala de aula os professores burlam, resistem e reinventam nas suas práticas no cotidiano escolar. Os relatos das ex-professoras também denotaram uma concepção da profissão docente diferente das concepções expressas nos discursos que enaltecem esta profissão, quando nas falas aparecem as dificuldades vivenciadas pelas ex-professoras no magistério, que, muitas vezes, são encobertas pelos discursos que enaltecem e romantizam a docência. Assim sendo, conclui-se que cada professor é uma pessoa, neste sentido,

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Enfim, finalizo com as palavras das ex-professoras, as quais deram sentido especial a este trabalho: “Naquele tempo existia Caligrafia, era muito importante a letra do aluno, e no primeiro ano eu ensinava a maneira de sentar para escrever, porque tinha criança que sentava assim, botava a cabeça no braço. A posição de sentar, de pegar no lápis, tudo isso tem que ensinar a ela no 1ºano, a letra... A professora não podia sentar, nós só sentávamos para fazer a chamada, o resto era tudo circulando, para ver o defeito de cada aluno, a maneira de sentar, de pegar o caderno. Às vezes, a criança deixava enrolar a pontinha do caderno, não podia, tinha que ser tudo bem direitinho”. (Jamille Trindade Sadelli Pacito).

“De manhã, eram seis e meia, já tinha barulho de guri pequeno na frente de casa. Só que é cedo, sete horas eu levantei, tinha uns quarenta. Só os três da casa mais os dois vizinhos é que falavam o português e o resto nada. Mas, como eu entendia um pouquinho da história, aos poucos eu fui domando a turma e tal e eles foram se acostumando. Até que dentro de um mês, já não muito bem, mas sempre falavam português. Os pais deles queriam conversar com a gente e tinham que aprender com eles porque sabia que a professora tinha ordem de não deixar falar alemão”. (Dilma do Espírito Santo).

“Não me inspirei em ninguém para ser professora. Tanto que, quando tirei o diploma do quarto ano, me achei tão importante que parece que já ia ser professora. Quer dizer que então, se fosse voltar no tempo, eu não queria ser mais professora. Mas naquele tempo eu tinha vocação, nós brincávamos muito em casa, a outra minha irmã era diretora. De professora, de aluno, nós brincávamos muito. Hoje as crianças não brincam de professora, naquele tempo se brincava muito. Eu vou te contar como é que surgiu...”  
(Laurita Franzone Pereira).



## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; SARMENTO, Carlos Eduardo; ROCHA, Dora (Orgs.). **Mario Henrique Simonsen: um homem e seu tempo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (cords). **Usos e Abusos da história Oral**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

APPLE, Michael W. **A Política do Conhecimento Individual: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 10ª Edição, São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século 1870-1933**. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de & SANTOS, Sônia Maria dos. **A Cartilha Caminho Suave: história, memória e iconografia**.

In: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_10\\_ABRIL-MAIO JUNHO\\_2008\\_Gustavo\\_Cunha\\_de\\_Araujo.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_10_ABRIL-MAIO_JUNHO_2008_Gustavo_Cunha_de_Araujo.pdf) Acesso em: 26/01/2009.

BASTOS, Maria H. C. & STEPHANOU Maria. **História, Memória e História da Educação**. In: BASTOS, Maria H. C. & STEPHANOU(orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol.III. Século XIX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (pp. 68-76).

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 1990.

BOMBASSARO, Ticiane. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Semanas educacionais : a arquitetura do poder sob a celebração da didática**. Florianópolis, 2006. 128 f. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRANCHER, Ana (Org.) **História de Santa Catarina: Estudos Contemporâneos**. Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1990.

CAMPOS, Cynthia Machado. **As Intervenções do Estado nas Escolas Estrangeiras de Santa Catarina na Era Vargas**. In: BRANCHER, Ana (Org.) **História de Santa Catarina: Estudos Contemporâneos**. Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas, 1999. (pp.149-166).

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. **A formação da Normalista na Escola Catarinense nos anos de 1910**. In: DAROS, Maria das dores; SCHEIBE Leda (org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. (pp.135-164)

CARVALHO, Marta Maria chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria chagas de. **Nacionalismo e Educação no Brasil nas décadas de 1920 e 1930**. In: NÓVOA, Antônio; DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMEIER, Erwin V. & ARANGO, Diana Soto. (Eds.) **Para uma História da Educação Colonial**. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Educa e Autores, 1996, (pp.267-274).

CASTRO, Magali de; VILELA, Rita Amélia Teixeira . **Profissão Docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem socio-histórica**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa - perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro - R.J.: DP& A Editora, 2002, (p. 223-244).

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In: Estudos Avançados 11(5), 1991, (p.173-191).

CATANI, Denice Bárbara. **Estudos de História da Profissão Docente**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, (pp. 585-599).

CUNHA, Maria Teresa Santos. **“Centelhas de Idealismo”**. In: DAROS, Maria das dores; SCHEIBE Leda (org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. (pp.71-93).

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Rezas, Ginástica e Letras: Normalistas do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis décadas de 1920 e 1930**. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp. 199-220).

DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DALLABRIDA, Norberto. **Colméia de Virtudes: o Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares**. In: DALLABRIDA, Norberto (org.)

**Mosaico de Escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp. 281-308).

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (orgs). **O Tempo dos Ginásios:** ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX meados do século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras; Florianópolis, SC: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. **A Fabricação Escolar das Elites:** O Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, Norberto. **Das Escolas Paroquiais às PUCs:** República, Recatocilização e Escolarização. In: BASTOS, Maria H. C. & STEPHANOU(orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol.III. Século XIX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. (pp.77-86).

DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maris das Dores; SILVA, Ana Cláudia da. **A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940:** o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Cláudia da (orgs.). **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946).** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. (23-76)

DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma psico-sociologia educacional :** a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses.163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

DAROS, Maria das Dores. **A Sociologia na Formação de professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940.** In: DAROS, Maria das dores; SCHEIBE Leda (org.). **Formação de professores em Santa Catarina.** Florianópolis: NUP/CED, 2002. (pp.35-52).

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O Pensamento de Alceu Amoroso Lima em um Colégio Católico de Formação de Professoras em Santa Catarina.** Anais do II Congresso de História da Educação. SBHE – Natal, 2002.

DAROS, Maria das Dores. **Formação de Professores em Santa Catarina:** breves considerações sobre sua história. In: DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Cláudia da (orgs.). **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946).** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. (pp. 11-22).

DAROS, Maria das Dores; VOLPATO, Terezinha Gascho. **Identidade Social do Professor Catarinense:** as práticas docentes numa dimensão histórico-político-social 1930-1950. Relatório de Pesquisa, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Das histórias de vida às histórias de formação.** In: MIGNOT, Ana Crystina Venancio & SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.) **Histórias de Vida e Formação de Professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. (pp. 39-63).

DIAS, Maria de Fátima Sabino **A invenção da América na cultura escolar.** 176f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1997.

ESCOLANO, Agustín. **Presentación.** In: Cien Años de Escuela em España (1875-1975). Salamanca: Kadmos, 1990.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra:** cotidiano e medo durante a Segunda Guerra mundial em Santa Catarina. 2ª edição. Itajai: Ed.Univali; Florianópolis: Ed. UFSC, 2005.

FIORI, Neide Almeida (1975). **Aspectos da Evolução do Ensino Público:** Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **A Exteriorização da Escola e a formação do Cidadão no Brasil (1930-1960).** In: Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, n. 1, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1985. (pp. 43-57).

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História da Educação e História Cultural.** In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (pp. 49-75).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 30ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GARCIA, Leticia Cortellazzi. **Sobre mulheres distintas e disciplinadas:** práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do colégio Coração de Jesus (1935-1945). 2006. 106 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

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

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Vertice, 1990.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

HOELLER, Solange Aparecida de O. & SOUZA, Gisele de. **Instrução e educação higiênica da infância catarinense da Primeira República. (1910 – 1930)**. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul – ANPED SUL. Itajaí: UNIVALI, 2008.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Tradução: Maria Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

JOUTARD, Philippe. **Desafios à História Oral no Século XXI**. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tânia M. & ALBERTI, Verena (Orgs.) **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LAWN, Martim. **Os professores e a fabricação das identidades**. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgens. **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000 (pp.69-84).

LINS, Zenilda Nunes (org.). **Histórias de Professor**. Florianópolis: Edeme, Coleção FUCAPRO, Vol. 2,1996.

LOPES, Eliane M. S. T.; GALVÃO, Ana M. O. **História da Educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAGALDI, Ana M. & GONDRA, José G. **A Reorganização do Campo Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do Ensino: uma contribuição à História da Educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

MONARCA, Carlos. **A Reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e a Classe Dirigente no Brasil (1920 – 1945)**. Coleção Corpo e alma do Brasil. São Paulo – Rio de Janeiro, 1979.

MIGNOT, Ana Crystina Venancio & SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.) **Histórias de Vida e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MIGUEL, Denise Soares. **Da rainha do lar à professora**. In: Percursos: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED. V.4, n.1, Florianópolis: Editora, outubro, 2003. (pp. 79-89).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2001.

NÓBREGA, Paulo de. **Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público** : modernização do ensino primário de Santa Catarina (1910 - 1930). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado), Florianópolis, 2006.

NÓBREGA, Paulo de. **Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República**. In: DAROS, Maria das dores; SCHEIBE Leda (org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. (pp.113-134).

NÓBREGA, Paulo de. **Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico**. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp.253-282)

NÓVOA, Antônio. **O Passado e o Presente dos Professores**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, (pp.09-32).

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antônio & SCHRIEWER, Jürgens. **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Porque a História da Educação?** In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 1: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. (Apresentação, pp.9-13).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 1992. (pp. 11-30).

NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

OLIVEN, George Ruben. **A Parte e o Todo: a diversidade cultural no Brasil - nação**. 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a Política no Brasil: entre o povo e a nação**. Série Temas. São Paulo: Editora Ática. 1990.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização - autoritarismo e educação: inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940**. Florianópolis: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

PEREIRA, Luzia Ribeiro. **O Fazer Feminino no Magistério: tateando um objeto de pesquisa**. In: PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. Nº11, nov. São Paulo, SP, 1994, (pp.115-127).

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo Formas de Pensar, de Sentir e de Agir. A Escola como Oficina da Vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola**

pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. 494 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2000.

PIACENTINI, Tânia M. **O Ensino em Santa Catarina na República Velha.** Cadernos do CED, Florianópolis, Abril/Junho 1984. (pp. 09-46).

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Educação Escolar e Higienização da Infância.** In: Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Vol. 23, n. 59. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, abril, 2003. (pp.39-56).

SANTO, Dilma do Espírito Santo. **As Escolas onde Lecionei.** In: LINS, Zenilda Nunes (org.). **Histórias de Professor.** Florianópolis: Edeme, Coleção FUCAPRO, Vol. 2, 1996.

SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. **Protocolo do bom cidadão – Série Fontes: lições e moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920 – 1950).** Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHÜEROFF, Dilce. **Castigos escolares no ensino primário catarinense (1910-1940).** 80 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação/História). UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

SHEIBE, Leda; Daros Maria das Dores; Daniel Leziany Silveira. **Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira.** A contribuição dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI Iria, (org.). **Anísio Teixeira na organização do INEP: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista – 10ª Edição, São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Apresentação, pp.7-13).

SILVA, Ana Claudia da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.** Florianópolis, 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Profissão: Professora!** In: CAMPOS, Maria Chistina S. S. & SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (orgs.) **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** EDUSF: Bragança paulista, 2002. (pp. 95-121).

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Sentidos da profissão docente: estudo acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo**

e Portugal na virada do século XIX para o XX . 2004. 322 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Vitrines da República**: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). 1ª Edição. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. (pp.341-376).

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SCHUEROFF, Dilce. **Memória Docente**: histórias de professores catarinenses (1890 1950). In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus Sujeitos na História, 2006, Goiânia - Go. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus Sujeitos na História. Goiânia - GO: Universidade Católica de Goiás, 2006.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 1: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma Vez Normalista, Sempre Normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis, SC: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **A Escola Normal Catarinense sob a Batuta do Professor Orestes Guimarães**. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. (pp.221-252).

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O poder do canto ou canto do poder? : um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)**. Florianópolis, 2008. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Lições de Coisas**: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. Cadernos CEDES. Campinas/São Paulo, ano XX, v. 52, novembro, 2000. (pp.74-87).

VOLDMAN, Daniele. **Definições e Usos**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (cords). **Usos e Abusos da história Oral**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. (pp.33-41).



## ANEXO

## Fontes consultadas

BARBOSA, Elpídio. Coleção de Leis. Livro 7.7. Acesso: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

BARBOSA, Elpídio. Regulamento para Grupos Escolares de 1938, Art. 57. Coleção de legislação de ensino 1888-1896-1897-1924-1956. Acesso: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

BARBOSA, Elpídio. Coleção de leis. Livro 12.3. Acesso: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

BARBOSA, Elpídio. Coleção de Leis. Livro 5.2. Acesso: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

BARBOSA, Elpídio. Legislação de Ensino. 1907-1911-1914-1916-1919-1924-1938. Acesso: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

BARBOSA, Elpídio. Legislação de Ensino/Circulares 1943/1944. Acesso: Acervo do Museu da Escola Catarinense.

RAMOS, Nereu. Plano de Trabalho para 1948. In: BARBOSA, Elpídio. Legislação de ensino. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1947. Acesso: Livro 9.6, Acervo do Museu da Escola Catarinense.

SANTA CATARINA. Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936. In: Educação Popular: movimento do ano letivo de 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial. 1936. Acesso: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação/CED.

SANTA CATARINA. Livro Plano de Aulas/ Comunicados 1941. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República em outubro de 1941. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Acesso: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina/APESC.

STODIECK, Henrique. A democracia através da escola primária. In: Jornal O ESTADO, 18 de dezembro de 1945. Acesso: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SITE [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=cartilhas02](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02) Acesso: 26/01/2009.

PACITO, Jamille Trindade Sadelli. Entrevista concedida a Sandra Albuquerque Reis. Florianópolis, 18 de julho de 1996. Disponível no Acervo de Museu da Escola Catarinense.

PEREIRA, Laurita Franzone. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 24 de novembro de 1994. Disponível no Acervo do Museu da Escola Catarinense.

SANTO, Dilma do Espírito. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 30 de junho de 1994. Disponível no Acervo do Museu da Escola Catarinense.

SANTO, Dilma do Espírito Santo. As Escolas onde Lecionei. In: LINS, Zenilda Nunes (org.). Histórias de Professor. Florianópolis: Edeme, Coleção FUCAPRO, Vol. 2, 1996.

