

Ensino Primário e infância: memórias da escolarização nos tempos dos exames de admissão ao ginásio (1931 – 1971)

Primary education and childhood: memories of schooling in the time of admission exams to the gymnasium (1931 - 1971)

Elaine Prochnow Pires¹

Resumo: Esse artigo versa sobre memórias de ginásianos do Alto Vale do Itajaí – Santa Catarina, acerca de seu percurso escolar no ensino primário nos tempos dos exames de admissão ao ginásio. Objetiva-se com esse estudo entender o percurso escolar dos sujeitos da pesquisa no ensino primário, percebendo elementos de sentido nas narrativas sobre as memórias da infância. A análise das narrativas foi feita a partir dos elementos de sentido destacados nas entrevistas sobre o período da infância dos sujeitos da pesquisa. Observou-se, a partir desse estudo, dois componentes de análise: a frequência dos elementos de sentido e a forma como isso reverberou nas narrativas orais e escrita dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Exames de Admissão ao Ginásio, Memórias, Ensino Primário.

Abstract: This article is about memories of students of gymnasium education from the Alto Vale do Itajaí – Santa Catarina, about their school career in primary school at the time of admission exams to the gymnasium. The purpose of this study is to understand the school path of the research subjects in primary education, perceiving elements of meaning in the narratives about childhood memories. The analysis of the narratives was made from the elements of meaning highlighted in the interviews about the childhood period of the research subjects. From this study, two components of analysis were observed: the frequency of the sense elements and the way it reverberated in the oral and written narratives of the research subjects

Key words: Gymnasium Admission Exam, Memories, Primary Education.

Introdução

As memórias formam nossas experiências. Revivê-las é como olhar para dentro de nós, compreendendo quem somos e possibilitando mudança. A infância constitui um período da vida dos seres humanos que já foi conceituada de diversas maneiras em diferentes tempos. A forma como a criança é vista pelo poder público alterou no sentido das sensibilidades quanto ao cuidado, à cognição, ao lugar onde a infância é colocada no âmbito das preocupações em políticas públicas. Já houve o tempo em que a educação primária era responsabilidade exclusiva da família, sem interferência do Estado. Há que se ressaltar que nem todas as

¹Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Vinculada ao projeto: Exames de admissão ao ginásio e o ensino de história do Brasil (décadas de 1930-1970), coordenado pela Profa. Cristiani Bereta da Silva e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: elaineprochnowpires@gmail.com

famílias viam na educação seu devido valor, haja vista as condições sociais que eram entrave para que os estudos fossem prioridade.

Nesse artigo, analisa-se treze entrevistas e um questionário realizados com treze mulheres e um homem. Todos passaram o ensino primário nos anos em que se aplicava o exame de admissão ao ginásio. Além dessas fontes utiliza-se também documentos provenientes de arquivo pessoal dos/as entrevistados e do arquivo histórico de Florianópolis. Das treze mulheres, apenas uma é administradora de empresas, as demais são professoras aposentadas, o homem é veterinário. Todas as entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados, nas cidades de Agrolândia, Braço do Trombudo, Pouso Redondo, Rio do Sul e Trombudo Central. O questionário foi enviado por e-mail da cidade de Taió. Todas as cidades citadas são do Estado de Santa Catarina, na região do Alto Vale do Itajaí. Os/as entrevistados/as e a professora que respondeu ao questionário foram moradores do meio rural e também da cidade e contam histórias que coadunam na vontade de estudar, de superar obstáculos. O recorte dos excertos posteriormente apresentados, foram escolhidos através das narrativas que remetem ao período da infância dos sujeitos.

Pensar através do prisma da história oral, remete a uma discussão que intensificou no campo das pesquisas históricas na década de 1990, envolvendo pesquisadores brasileiros e também de outros países. Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (2006), defendem a história oral como metodologia de pesquisa. O uso de tal metodologia é base fundamental desse trabalho, haja vista que as fontes são obtidas a partir de entrevistas, cujos sujeitos entrevistados fornecem informações a partir de narrativa oral. Constitui dessa forma, possibilidades da construção da história, a partir de memórias reveladas através da oralidade.

Nesse artigo, trata-se da análise de memórias de entrevistados/as sobre a primeira fase de sua escolarização, o ensino primário. As memórias analisadas trazem lembranças da infância. Portanto, essa primeira fase é pensada a partir da constatação de que as crianças iniciavam sua vida escolar sabendo que em breve teriam que se deparar com uma prova para prosseguir seus estudos: os exames de admissão ao ginásio, seleção obrigatória nos anos de 1931 a 1971.

A construção de narrativas orais acontece na convergência entre passado e presente, entre memória coletiva e individual. Assim se dá o ajuste com o tempo e as incertezas causadas no âmbito das temporalidades. Dessa forma, a narrativa histórica dá conta de respostas a essas incertezas, criando um terceiro tempo, o histórico, sendo este a mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico, que pode ser compreendido como o tempo mais independente da ação

humana (RICOUER, 2007). No entanto, compreende-se que, as narrativas analisadas nesse estudo, não recorrem a um tempo distante da ação humana, pelo contrário, as oralidades narradas se fundem com a imaginação, deixando ao historiador a tarefa de realoca-las em uma narrativa histórica e seus rigores científicos, no viés da memória.

Elementos de sentido imbricados nas memórias da infância

Alguns elementos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa são enfatizados e comportam significados que importam lembrar e contar. Com base nos sentidos destacados, elabora-se alguns quadros que demonstram momentos em que estes elementos aparecem, no intuito de visualizá-los, facilitando a compreensão dos dados analisados.

O ensino primário até 1946 era regulado pelos Estados e cada um tinha suas especificidades. Na transição do século XIX para o século XX o ensino primário deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais. Cabe ressaltar que os filhos das camadas populares nem sempre estudavam, por falta de oportunidades ou até mesmo falta de escolas. A ampliação da oferta de ensino primário, levou mais crianças às escolas, no entanto era fato a seleção do currículo, como o é na atualidade. A educação popular se torna debate no cenário político em função das necessidades e transformações econômicas e sociais do país. Outrossim, a formação do cidadão brasileiro nesses moldes, demandou uma modernização da escola e conseqüentemente dos seus currículos (SOUZA, 2008).

A partir dessa reflexão analisa-se os elementos de sentido presente nas narrativas dos/as entrevistados/as que remetem ao período do ensino primário em seu percurso escolar. O primeiro elemento que surge nas narrativas é a alfabetização precoce que ocorria por diversos motivos. No sistema de ensino implementado nos dias atuais, a criança tem até o terceiro ano de escolarização para ser alfabetizada, com nove ou até dez anos de idade. O período que analiso nesse trabalho, com base nas fontes, se dá entre o final da década de 1950 e início de 1960. As crianças deveriam ser alfabetizadas no seu primeiro ano de percurso escolar, ou seja, com sete anos de idade, no entanto, em alguns casos, isso ocorria ainda mais cedo.

Quadro 1 - Alfabetização precoce

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Alfabetização Precoce	Juraci Machado Sell ¹

	Elvira Andreatta ²
--	-------------------------------

Fonte: elaboração própria, 2018.

Os primeiros recortes analisados são das professoras Elvira Andreatta, moradora de Rio do Sul e Juraci Machado Sell, moradora da cidade de Braço do Trombudo. Com muito orgulho ambas falam de sua alfabetização precoce, as dificuldades que passaram em seu percurso escolar no primário, bem como dos locais que estudaram.

Eu comecei o primário na “Escola do Mosquito³”, era Escola Estadual Mosquito Grande. Eu estudei primeira e segunda série só. Depois eu vim pra Grupo Escola Maria Regina de Oliveira, que hoje é uma escola do estado, né. Tudo em Agrônômica. E eu sei que eu tinha uma cartilha, um livro, e a minha mãe me ensinava em casa e quem me alfabetizou talvez foi a minha mãe, ou me alfabetizei sozinha, porque eu chegava em casa e dizia: “passei a lição”, então minha mãe ensinava, lia para mim, e eu ficava assim, com cinco pra seis anos eu já lia. Mas ela mostrava pra mim as letras assim com a mão e ia lendo as palavras e eu decorava. Chegava na escola, lia tudo pra professora. Pode passar pra outra leitura”, e muitas vezes quando ela não tinha tempo de atender a primeira série, as meninas maiores, que eram da terceira ou quarta série, né, elas que tomavam a leitura da gente. Não era como agora, era bem mais difícil. E a gente também aprendeu. (ANDREATTA, 2015)

A professora Elvira destaca as dificuldades que passou, comparando com os recursos que existem nos dias atuais. Assim, coaduna-se as análises com a pesquisadora Cristiani Bereta da Silva quando afirma que “As lembranças das professoras entrevistadas não raro abordam as desigualdades do sistema educacional então vigente, que os exames contribuíam para reiterar, pelo próprio processo de exclusão que operavam” (SILVA, 2016). A entrevistada enfatiza o fato de ser sido alfabetizada precocemente com auxílio de sua mãe, ou até mesmo sozinha, pois foi muito cedo para a escola e acabou se alfabetizando aos cinco ou seis anos, conforme citação acima. Outro aspecto destacado na narrativa de Elvira é a preocupação com a leitura, “passando a lição” com a mãe, lendo para a professora e também para as colegas mais velhas.

A professora Juraci, além de ter sido alfabetizada muito cedo, revela as honras de primeira colocação na escola, como melhor aluna:

Com cinco anos eu ia junto com a minha irmã e aprendi a ler e a escrever e tudo. Daí eu entrei no primeiro ano com seis anos, mas depois da metade do ano eu já passei pro segundo porque atrapalhava muito pra mim. Tu sabe que eu não sou fraca pra falar. Me atrapalhava muito o primeiro, passei pro segundo ano na metade do ano e ainda passei em primeiro lugar; naquele tempo, eles classificavam assim – primeiro, segundo, terceiro lugar, sabe? De todas as salas. E o primeiro da escola, a média mais alta da ESCOLA (SELL, 2015).

“A média mais alta da escola”. Uma pequena criança lendo e superando colegas mais velhos. Juraci conta essa história com muito orgulho e alegria. Ela disse que foi uma criança

bem levada, mas mesmo assim, tinha muita facilidade com as letras. Observa-se nas narrativas o desejo de revelar a alfabetização precoce como se ganhassem um troféu. Conseguir aprender a ler com menos idade que os demais colegas, revela um mérito, que de forma sutil era exaltado pelos adultos (pais, professores). Cabe ressaltar que ser alfabetizado nesse período significava ter acesso ao mundo letrado, no qual muitas pessoas, inclusive adultos, não o possuíam. Os índices de analfabetismo passaram a ser questionados de forma mais veemente a partir das questões políticas, quando o sufrágio universal é estabelecido no país. Muitos segmentos da sociedade foram impedidos de votar por muito tempo na história do Brasil, entre eles os analfabetos.

Outro elemento destacado nas narrativas é o imbricamento da escola com a igreja. Algumas escolas pertenciam a redes da própria igreja, no entanto, as escolas públicas tinham um elo bastante significativo. Algumas funcionavam nas propriedades da igreja, outras dentro da própria e outras ainda tinham freiras como professoras.

Quadro 2 - Imbricamento Escola/Igreja

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Imbricamento escola/igreja	Juraci Machado Sell
	Luis Alberto Marçal ⁴
	Teresinha Tomio ⁵
	Diamantina Marçal ⁶

Fonte: elaboração própria, 2018.

A professora Juraci ressalta o imbricamento da igreja com a escola. O excesso de aulas de religião e da própria escola ser de uma rede da igreja católica.

Era assim muita disciplina, muita aula de religião, claro, né... Por isso que eu fiquei em colégio de freira, interna. Meu Deus, eu fiquei cinco anos interna em colégio de freira! Mas sempre estudava com freira e depois com padre lá no Dom Bosco. Tu vê que era pra eu ser uma pessoa muito religiosa, não deu em nada. (SELL, 2015).

No entanto, o veterinário Luis Alberto Marçal e a professora Teresinha Tomio, de Rio do Sul de Trombudo Central, também rememoram seu percurso no ensino primário, estudando em umas “peças da igreja” ou “sempre tendo aula com as irmãs catequistas”, ainda que as escolas fossem públicas.

Porque o primário eu fiz num prédio que era anexo; faltava espaço lá, daí eles alugaram umas peças lá da igreja, aí eles chamavam “anexo”. Anexo do Instituto

Oswaldo Aranha. Aí eu comecei lá, fiz do primeiro ao terceiro lá – do primeiro ao quarto. Depois eu fiz o quinto no Marquês (MARÇAL, 2017).

A professora Teresinha relata o imbricamento com a Igreja a partir de suas professoras, que eram freiras, numa escola pública. Destaca também que foi o encorajamento delas que a incentivou prosseguir os estudos.

Na escola onde eu estudei de primeira à quarta série quem dava a aula eram as freiras. Então todo ano a gente teve sempre aula com irmãs catequistas. E a minha última professora, inclusive, foi a Irmã Tereza. Ela que me incentivou “pra mim” estudar, porque eu queria muito ir pro colégio das freiras, mas a minha família não tinha condições pra pagar. E ela disse: “Mas vocês têm que estudar, vocês têm que ter um outro futuro diferente dos pais de vocês”. Daí foi onde eu fui pra Taió pra fazer... Pra estudar (TOMIO, 2015).

Assim como as professoras Juraci, Teresinha e o senhor Luis Alberto, Diamantina Braz Marçal, esposa de Luis Alberto, professora aposentada, moradora da cidade de Trombudo Central, lembra da relação do estado com a igreja, quando algumas unidades escolares funcionavam nos prédios que pertenciam a comunidades religiosas. Para além das escolas católicas, algumas unidades públicas, de responsabilidade do Estado, eram instaladas nas propriedades da igreja.

A escola na verdade funcionava numa capela, numa igrejinha bem pequena. Naquele tempo era muito difícil... Eu digo assim, eles encontravam dificuldade, não tinha verba pra construir, né? Usavam a igreja pra sala de aula (MARÇAL, 2017).

Existem professores exigentes, outros tolerantes, dentre tantos outros perfis desse profissional. As narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, revelam a primeira, como a característica mais evidente. Professores exigentes, rigorosos, que, por vezes, amedrontavam seus alunos. O próximo quadro mostra os rigores dos professores em seus métodos de ensino e traquejo com a turma.

Quadro 3 - Os Rigores

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Os rigores	Rosi Maria Bini
	Ingrid Agostini ⁷
	Anísia Jünckes ⁸
	Arli Maria Bauer ⁹

	Marlene Bianchetti (em três citações)
--	---------------------------------------

Fonte: elaboração própria, 2018.

Rosi lembra das dificuldades da leitura e do grau de exigência da professora, pedindo aos alunos para lerem trechos do Diário Oficial, uma leitura técnica, cansativa e de letras muito miúdas.

Olha, na primeira série, eu sei que quando chegou no final do ano, a professora tava naquela assim, aqueles dias que já tava quase terminando e estávamos nos preparando pro exame final – porque se fazia o exame final todos os anos – e a escola recebia o Diário Oficial. Nossa, a professora deu o Diário Oficial pra todo mundo procurar um trecho pra ler. Na primeira série. Eu nunca me esqueço de uma coisa, porque fui ler assim: “Santa Catarina”, mas não entendi bem o que era, eu enxerguei parecido com um “L”, era uma letra mais enfeitada, parecia um “L”. Eu disse “Santa Latarina?!” e a minha amiga disse assim, deu risada: “Que Santa Latarina, menina? É Santa Catarina!” (risos). E ali, nessa primeira série, têm uns quatro ou cinco que não conseguiram ler. Os demais leram um trecho do Diário Oficial. (BINI, 2017)

Segundo a professora Ingrid Agostini, sua professora era “muito enérgica”. Seus alunos deveriam concentrar-se, sem qualquer tipo de brincadeira.

Mas deixa eu te contar um episódio que eu nunca vou esquecer. A dona Carmem Candido, era uma professora muito enérgica, daí brincar nem pensar. Olhar pro lado... Não tinha brincadeiras. Pegava um pano, um lenço, qualquer coisa era motivo pra brincar. Daí um dia eu fiz um sapo, com um lenço, né... Daí ela pegou aquele lenço, pegou todo mundo e bateu no rosto. Nunca mais esqueci daquele episódio. (AGOSTINI, 2017)

As professoras aposentadas, rememorando seus tempos de estudantes, reiteram as alegrias, o saudosismo, mesmo que em situações difíceis. A ênfase nas narrativas se dá em torno de sentimentos como gratidão, aprendizado, saudades. A professora Anísia contou um episódio que demonstra a rigidez da professora e a intolerância. Reitera-se, que em nenhum momento de sua narrativa, Anísia criticou tal prática, no entanto, fala do medo que sentia da professora:

E eu sei que uma vez eu tinha um pouco de problema de bexiga e, na primeira série, a professora... Minha mãe foi lá conversar que de vez em quando eu precisava ir no banheiro e daí ela me autorizou a sair quando eu precisasse. É óbvio que a gente como aluno de vez em quando dava umas escapadas. Uma passeadinha. Mas pra aquela época assim, quando chegou na segunda série a primeira coisa que os alunos diziam era: “Olha, ela tinha autorização pra sair quando precisava sair!” – “Aqui quem manda sou eu e acabou isso”. A primeira coisa, assim, acabou isso. Daí aquilo já me amedrontou e eu tinha medo de pedir. (JÜNCKES, 2015)

A professora Arli, de Agrolândia, lembra de um episódio semelhante em relação ao problema de saúde e acrescenta as exigências acerca dos materiais que deveriam ser usados nas atividades.

E eu lembro que era época do tinteiro, que molhava a pena e tal, né – nem era aquela de encher, era de molhar a pena – na segunda série já escrevia de caneta, porque na primeira não, na segunda já começava a escrever de caneta. Então imagina, pintava os olhos, pintava tudo, se fosse hoje em dia... (Risos) (BAUER, 2017).

Arli fala sobre as exigências da escrita a caneta, na época tinteiro e a sujeira que uma criança de sete ou oito anos fazia com esse tipo de material. Hoje torna-se engraçado esse relato, mas percebe-se na narrativa que ela ficava constrangida com tal situação. Nesse sentido, aponta-se a reflexão acerca dos rigores empreendidos na época, mas que não são destacados pelas entrevistadas como algo totalmente negativo. Elas reiteram que havia aprendizado, também nesses momentos.

A professora Marlene, relatou, nesse primeiro excerto, a organização do material exigida pela professora dela.

Só que, o que que acontecia: ela dava aula de história, de geografia pra estudar, ou ciências, tinha que estudar, e outro dia ela tomava o ponto, eles diziam que iam tomar o ponto. Daí a gente tinha que... (**Elaine: Era como uma prova?**) Oral. E quando era português e matemática ela recolhia e corrigia. Umás vezes corrigia no quadro, daí cada um corrigia a sua. Mas eu tinha outro caderno... Daí tinha mais cadernos, que eram aqueles assim encapadinhos de verde, né? Que eram os exercícios pra... Língua portuguesa, eles diziam, né – não era português – língua portuguesa, e daí matemática eu não sei como é que era – não era matemática, tinha outro nome... Mas tá escrito ali, acho que tá escrito em cima (**ela procura seus cadernos em uma caixa, mas não encontra**) (BIANCHETTI, 2015).

Em seguida, ela menciona as tarefas, as cobranças. E quando perguntada o que aconteceria se alguém não fizesse a lição, ela olha espantada e diz: “Sem fazer? Mas ninguém chegava”. Enfatizou que todas as crianças faziam a lição para não ter problemas com a professora.

É, era cobrado. E aí “nós ainda rezava” um terço antes da aula. Tinha que rezar e ainda dava tempo de fazer tudo aquilo. Mas é que sempre tinha bastante tarefa, né, de casa. E fazia, né... (**Elaine: E se chegasse na escola sem fazer...**) Sem fazer? Mas ninguém chegava, todo mundo fazia. O pai ensinava, né. Eu parava na casa do meu tio, meu tio pegava, sentava na mesa comigo e me fazia fazer a tarefa, tudo. Enquanto não fizesse tudo, não ia dormir. E daí também a tabuada era bem cobrado. Eu sabia, né, aprendi na segunda série e daí não esqueci mais, não tinha problema nenhum. Aprendi tudo e não esqueci mais. Mas o pai era muito de puxar pela matemática, mas ele também contava história. A gente não tinha livro na minha casa quando era criança, não tinha livro nenhum, mas ele contava história do Gato-de-Botas. Ele disse que a professora

contava pra ele, daí ele contava pra nós. Qual era a outra história que ele contava? Eu sei que tinha bastante historinha que o pai contava, mas do Gato-de-Botas eu não esqueço, porque ficava pensando: “Calçar bota no gato?! Será que dá?” (Risos) (BIANCHETTI, 2015).

Marlene destaca as cobranças rigorosas no método de ensino, mas enfatiza como foi importante em sua vida, pois sabe as tabuadas até os dias atuais. Professores marcaram a vida dos sujeitos da pesquisa. Uns ainda por conta das exigências, outros pelas sensibilidades. Essa informação reverbera em muitas narrativas, por esse motivo, o quadro abaixo evidencia a frequência desse elemento.

Quadro 4 - Professores

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Professores	Marlene Bianchetti
	Anísia Jünckes

Fonte: elaboração própria, 2018.

Professora Marlene segue relatando sobre professores que marcaram sua trajetória no ensino primário, a noviça que desistiu da vida religiosa e optou pela docência.

Ah, tá. A minha professora estudou com as freiras, mas ela daí desistiu, ela não quis ser freira. Aí ela se dedicou... Ela rezava na igreja, assim, cantava bem, né, e dava aula pra nós. A dona Rosália da Silva. Até não sei se ela não é viva, acho que é viva ainda. Mas ela era muito boa, uma professora muito boa. Todo mundo gostava dela porque ela era ótima, assim (BIANCHETTI, 2015).

Os elogios são calorosos, percebe-se que a professora Rosália era uma excelente docente na opinião de seus alunos. Após esse período, Marlene muda-se da escola e se depara com uma realidade completamente diferente. As marcas deixadas pelos professores não eram mais tão positivas.

Aí depois eu fui pra Massaranduba, só que aqui em Pouso Redondo o estudo era bem mais forte, lá em Massaranduba era muito fraco. O professor não sabia nada, eu sabia mais do que o professor. **(Elaine: Como era a turma?)** Meu Deus do céu! Lá era só rapaz, tinha só cinco meninas. Era uma bagunça na sala, o professor passava uns dois problemas e saía da sala. Na sala ficava aquele barulhão, aquela bagunça. Agora, em Pouso Redondo não, e aqui em Alto Pombinhas¹⁰ também não (BIANCHETTI, 2015).

Outrossim, Anísia tem lembranças de suas professoras do ensino primário, inclusive citando nomes. Recorda ainda da excelência da professora que no entanto, era muito “rude,

enérgica”. A rigidez dos professores foi relatada entremeada aos elogios, a eficiência de aprendizagem.

A professora da primeira série...[...] Assim, eu recordo de todos os professores, assim, bastante. Da primeira série na época era uma irmã, Maria Venturi o nome dela. Ela viva hoje ainda. A da segunda série, também ela tá viva ainda, Olga [...]. E ela era uma boa professora, mas muito rude, enérgica, não podia nem piscar, não podia nem olhar pro lado (JÜNCKES, 2015).

Alguns sujeitos da pesquisa referiram-se a castigos físicos, uns ouviram falar, outros viram colegas passarem por essa situação e outros ainda sofreram a prática da punição física.

Quadro 5 - Castigos físicos

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Castigos físicos	Marlene Bianchetti
	Rosi Maria Bini
	Anísia Jünckes (em Duas citações)
	Arlí Maria Bini

Fonte: elaboração própria, 2018.

A professora Marlene, ao elogiar seus professores, refere-se com sutileza ao castigo, dizendo que “eles (**refere-se aos professores e alunos**) falavam até em palmatória e essas coisas assim, mas eu nunca vi” (BIANCHETTI, 2015). Reitero aqui, a associação do bom professor ao método rigoroso de atuação. A menção sobre a palmatória não pode deixar de ser refletida, pois o castigo físico já era proibido, de acordo com documentos oficiais, no entanto a narrativa da professora Marlene evidencia que essa prática era aplicada, longe de seus olhos, mas ouvia-se falar (SILVA; SCHÜEROFF, 2010).

A narrativa a seguir, da professora Rosi Maria Bini, destaca a cobrança de seus pais para que ela respeitasse os professores, avalizando a punição física caso ocorresse o contrário.

O meu pai disse uma coisa assim: “Senta aqui. Uma aqui e outra aqui. Amanhã vocês vão começar na escola, a mãe vai levar lá” – claro que eu acho que isso não precisa, né, mas na época era assim – “vocês vão lá, a professora é a segunda mãe. Tem que escutar tudo que a professora faz. Porque o negócio é o seguinte: até hoje eu não vi nenhum professor querer o mal do aluno; tem...” – diz ele, lembro bem que ele disse assim – “tem histórias que contam assim, que tem professor que tinha professor que não se incomoda, que machuca o aluno, professor que bateu tanto que até aluno morreu” – tudo isso ele falou – “mas a gente sabe que aqui não tem nenhuma professora dessa. Então a dona Quinha, ela vai ser a segunda mãe de vocês, a mãe de vocês lá na escola é a dona Quinha. Aí se vocês chegaram em casa e um dia disserem assim ‘Pai, a professora hoje me surrou!’, não pensem que o pai vai lá na escola pra saber porque a professora surrou. O pai só vai perguntar quantas reguadas a professora

deu, ‘Ah, pai, a professora deu duas’. ‘Então vem cá, o pai dá quatro reguadas’ (BINI, 2017).

O próximo excerto, da professora Clenir Rambo, revela a prática do castigo chamado palmatória, já citado pela professora Marlene. As crianças que desrespeitassem alguma regra, sofreriam tal punição. A narrativa de Clenir não revela reprovação a tal prática, pelo contrário, ela destaca o respeito aos professores.

Olha, o que que eu posso te dizer... Pra nós – pra mim, era muito bom. A gente ia pra escola para estudar, para aprender. A gente tinha o maior respeito pelo professor, eles eram uns ídolos, a gente respeitava, os professores eram autoridades. Era da época de dar a mão à palmatória. Eu lembro muito bem que quando umas colegas minhas desrespeitavam as regras tinha uma prof. que batia na mão, tinha que dar a mão à palmatória (RAMBO, 2017).

A professora Anísia Jünckes, afirmou: “eu não chegava a ganhar reguada porque eu não precisava de reguada, mas era um tempo em que levava reguada, que apanhava” (JÜNCKES, 2015). Apesar da proibição legal, os castigos físicos aconteciam. Mas observa-se na narrativa de Anísia que tal prática não era vista de forma negativa, pois ela deixa claro que nunca levou reguada porque não precisava. Subentende-se de que quem precisasse de castigo, havia feito por merecer. A narrativa oral permite que episódios cotidianos sejam revelados, de maneira a dar a ver sentimentos aflorando, o que os documentos oficiais não nos permitem observar. Ainda em conversa com a professora Anísia, ela contou um episódio que demonstra a rigidez da professora, bem como, segue revelando a aplicação dos castigos nas crianças. Anísia, como as outras professoras que falaram sobre os rigores e castigos em nenhum momento criticou tal prática, no entanto, fala do medo que sentia da professora:

E eu sei que uma vez eu tinha um pouco de problema de bexiga e, na primeira série, a professora... Minha mãe foi lá conversar que de vez em quando eu precisava ir no banheiro e daí ela me autorizou a sair quando eu precisasse. É óbvio que a gente como aluno de vez em quando dava umas escapadas. Uma passeadinha. Mas pra aquela época assim, quando chegou na segunda série a primeira coisa que os alunos diziam era: “Olha, ela tinha autorização pra sair quando precisava sair!” – “Aqui quem manda sou eu e acabou isso”. A primeira coisa, assim, acabou isso. Daí aquilo já me amedrontou e eu tinha medo de pedir (JÜNCKES, 2015).

Já a professora Arli era mais ousada, contando aqui suas peraltices de criança. Não sentia medo, ainda que soubesse que seria castigada. Mais parecia um desafio as autoridades. Sua narrativa é envolta em risos, lembrando com alegria e bom humor, inclusive o nome da freira que lhe aplicava o castigo.

Até lembro que quando eu escutava o trem buzinar – porque na subida do colégio Maria Regina tinha um túnel – eu dava um jeito de fugir da sala, saía, descia até lá

embaixo do túnel. O trem ia passar pra eu abanar pro maquinista. Mas quando voltava, daí apanhava da diretora, a freira. Até lembro dela, era Irmã Vitória (BAUER, 2017).

Nas narrativas, as entrevistadas contam sobre episódios de castigos, com medo ou até ousadia, como no caso da professora Arli no último depoimento, que não se importava com o castigo, desde que conseguisse acenar ao maquinista do trem. As peraltices de criança são lembradas com humor, alegria de quem viveu intensamente a infância.

Na sequência da entrevista da professora Anísia, esta conta outro episódio, em que foi castigada injustamente, observo mágoa em sua narrativa:

Eu lembro de uma coisa que me marcou muito: as meninas da praça na verdade não queriam nós pra brincar e não se fazia nada naquela época, era assim e pronto. E daí eu quis brincar. E daí eu fui brincar e elas disseram pra professora que eu chamei elas de “puta”. Mas na época nós “não tinha” o costume nenhum, eu nem sabia o que era isso. Em casa o máximo que nós chamávamos era “bobo” e “boba”, mais nada, porque a gente não tinha esse costume. E a professora me botou de castigo, eu fiquei de castigo o recreio todo, depois até o final da aula eu fiquei de joelho. De joelho, porque eu chamei elas de puta. E eu NÃO chamei. Assim, elas ficaram brincando numa boa, não me deixaram brincar com elas como eu queria e eu fiquei de castigo até o final da aula. E aquele dia pra mim assim foi muito ruim porque faltou uma professora e eles juntaram duas turmas na mesma sala e daí eu fiquei na frente da turma do meu irmão, de joelhos. E aquilo assim foi muito marcante por muito, muito tempo assim. Então tinha essas coisas naquela época (JÜNCKES, 2015).

A lida docente nesse período da história era difícil. Os professores de ensino primário eram responsáveis por várias turmas em uma única sala de aula. As chamadas salas multisseriadas. Por vezes, as quatro turmas do primário eram ensinadas por uma única professora.

Quadro 6 - Multisseriação

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Multisseriação	Elvira Andreatta
	Diamantina Marçal
	Marlene Coan Bianchetti

Fonte: elaboração própria, 2018.

Fato destacado em várias narrativas foi a sala de aula multisseriada, com as quatro turmas do primário sendo atendidas por uma única professora. Os relatos mostram espanto e preocupação, no âmbito das possibilidades de aprendizagem com várias turmas sob a tutela de uma única professora. Elvira Andreatta (2015) conta: “Olha, as escolas multisseriadas – porque eu comecei nas escolas multisseriadas, né – aquilo foi assim, eu acho, a gente aprendia

por milagre. Eu não sei como. As turmas todas juntas...”. Por vezes, essa professora era responsável também, pela merenda e limpeza da escola.

Ressalta-se que as escolas multisseriadas, também chamadas de isoladas, eram mais numerosas no campo que nas cidades em virtude de as comunidades não possuírem um número suficiente de alunos para formar uma turma para cada série, bem como por ser uma maneira econômica para o poder público oferecer ensino de maneira universal. Nesse período também não havia a oferta de transporte escolar para deslocar os estudantes para as escolas dos centros urbanos. Prática que passou a se efetivar com a nucleação das escolas isoladas, ou seja, a união das comunidades em uma única escola de perfil centralizador (geograficamente). Assim, as escolas multisseriadas, eram estruturadas em uma sala única, com estudantes das quatro séries do ensino elementar, regidos por um único docente. Atendiam a população periférica e rural. Nos dias atuais, ainda que raramente, as classes multisseriadas ainda existem na área rural no interior do Brasil. (CARDOSO, 2013).

No questionamento à professora Diamantina, sobre como era a configuração da sala de aula, ela responde que “era multisseriado, era de primeira à quarta tudo naquela igrejinha” (MARÇAL, 2017). Oferecer o ensino elementar a todas as camadas populares exigia uma política de flexibilidades e sacrifícios. A falta de recursos destinados à educação resultava em situações pouco favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem compreendido nos dias atuais.

A professora Marlene também relata sobre a união das turmas em uma mesma sala de aula e sob a responsabilidade de uma única professora.

Daí eu vim pra casa e daí começou nessa escola aqui em Alto Pombinhas, nessa escolinha ali, ó (ela aponta a direção da escola, que ficava próxima a sua residência). Ali começou. Daí tinha duas turmas que estudavam no salão da igreja, aí tem duas salas, então tinha seis turmas de aula. Eu me lembro que tinham duas segundas série, então tinha bastante aluno. A minha era de cá, a do outro lado era da terceira série. Era uma professora de Tubarão que dava aula na terceira série e pra nós era uma... A mesma freira que deu aula em Pouso Redondo veio dar aula aqui (BIANCHETTI, 2015).

Nesse sentido, coaduna-se a reflexão às palavras de Rosa de Fátima Souza (2008). A autora enfatiza que “no início dos anos 60, a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade”. Aos que chegavam aos bancos escolares enfrentavam problemas como, alto índice de evasão escolar, repetências, professores com formação precária, salários baixos, a multisseriação, especialmente na zona rural. Soma-se também, a “enorme seletividade escolar

que forçava a saída precoce das crianças dos bancos escolares” (SOUZA, 2008, p. 243). Assim, as crianças que tiveram a oportunidade de estudar, acabavam positivando todas as condições e métodos de aprendizagem que se deparavam em seu percurso escolar, como percebe-se nas narrativas das entrevistadas.

Paul Ricouer (2007) assinala que narrativas obtidas a partir de entrevistas orais legitimam a necessidade que as pessoas têm de contar suas experiências a partir da narração destas. Expressam maneiras de tornar acessível a experiência humana no tempo. Nesse sentido, as narrativas obtidas nessa pesquisa são meios de emergir memórias guardadas como tesouros, reluzem e despertam sentimentos. A busca de experiências vividas em outras temporalidades, confirmam a necessidade de narrar e vivenciar acontecimentos passados e que se fazem presentes. Os desejos de memória configuram parte importante nas narrativas. Denomina-se desejo de memória, as afirmações nas quais a lembrança clara, o orgulho em lembrar de tudo é exaltado.

Quadro 7 - Desejos de memória

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Desejos de memória	Ingrid Agostini
	Arli Maria Bauer
	Carmem Haffemann ¹¹

Fonte: elaboração própria, 2018.

A entrevista com a professora Ingrid Agostini, professora aposentada, na cidade de Agrolândia aponta lembranças cotidianas daquela região e apresenta o desejo na entrevistada de contar eventos inesquecíveis. Ao ser perguntada sobre a idade que iniciou o ensino primário, Ingrid relata:

Lembro, lembro tão bem! Lá embaixo, daí dava enchente às vezes, daí o seu Alvino era professor. Ele levava de bicicleta. Teve uma época que botei o pé num raio, me machuquei, daí ele que levava. E lá a gente brincava, era tão gostoso porque a gente brincava. Mas quando dava enxurrada não tinha aula ou mandava embora mais cedo, porque tinha barro, né? Era difícil. (AGOSTINI, 2017)

São inúmeros fragmentos, nesse excerto, que saltam aos olhos. A lembrança clara de quem viveu intensamente um período importante da vida. As enchentes tão frequentes no Alto Vale do Itajaí, são mencionadas de maneira quase natural, como se já havia acostumado com

a intempérie. E o seu Alvinho com sua bicicleta, os acidentes, o barro que enlameava os pés. O cotidiano permeia as lembranças de uma infância no interior do estado de Santa Catarina na década de 1960.

Sobre memórias, a professora Arli, também faz questão de enfatizar como lembra de sua infância, seu período de escolarização primária. Também destaca a existência do pré-escolar, das irmãs catequistas que lecionavam.

Lembro, lembro. Lembro de tudo. Lembro de tudo desde o prézinho, porque já tinha pré, que eram as irmãs catequistas, que eram professoras, diretoras... Depois vieram as professoras normalistas. Lembro assim muito bem (BAUER, 2017).

Concorda-se com as autoras Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2006) quando estas afirmam que o uso organizado das entrevistas dá à história oral a possibilidade de perceber trajetórias individuais. Significados no cotidiano de uma história que se contextualiza na sociedade. Ao pensar nos quarenta anos que perdurou o exame de admissão ao ginásio, o período narrado por Ingrid revela maturidade do processo, pois já era executado há trinta anos. Assim, as dificuldades relatadas pela professora perpassam pelo desejo de ser futuramente aprovada nessa seleção, firmada no sistema educacional brasileiro.

O relato a seguir é da professora Carmen Haffemann, aposentada, moradora da cidade de Agrolândia. Carmen sempre residiu na parte urbana da cidade e sua narrativa expressa, diferente de Ingrid, uma escola que se parece com as atuais. Suas lembranças são claras e ela faz questão de afirmar isso quando perguntada se tinha lembranças do ensino primário:

Tenho, tenho. Quando era assim, escola reunida, aí era diferente do que é aqui. Já tinha cada série uma turma, porque era no Centro, né. Já era essa escola que tem, só que ela foi amplificada, mas era praticamente o mesmo sistema. A escola não evoluiu muito no tempo, agora tem computador, tecnologia, né, mas ela não evoluiu muito não (HAFFEMANN, 2017).

Acerca do desenvolvimento no sistema educacional do Brasil, a professora se refere a estrutura física da escola e os métodos e recursos utilizados no ensino. Quadro de giz, livro didático, aula expositiva, questões a serem respondidas como fixação do tema, são legados dos primórdios da educação básica e estão presentes nas escolas ainda hoje. Percebe-se na fala da professora, certa decepção com a falta de inovações nas escolas que ela conhece.

O período em que se realizavam os exames de admissão ao ginásio, configura o pano de fundo desse estudo, a trama através do qual o enredo se desenha. O próximo quadro dá a ver os sujeitos da pesquisa que enaltecem os preparativos para essa prova de seleção.

Quadro 8 - Exame de Admissão ao ginásio

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Exame de admissão ao ginásio	Waltraud Grimm ¹²
	Marlene Bianchetti
	Anísia Jünckes (em duas citações)

Fonte: elaboração própria, 2018.

O ensino primário para Waltraud Grimm, administradora de empresas, moradora da cidade de Agrolândia, compõe parte das narrativas das crianças que se preocupavam com a preparação para o exame de admissão ao ginásio. Ela conta que estudou no livro¹³ de preparação para a prova. Quando pergunta-se a Waltraud onde ela fez o ensino primário, a narrativa caminha aos preparativos do exame de admissão ao ginásio.

Eu fiz em duas escolas. O primeiro e o segundo ano eu fiz na escola da Barra do Tigre, e o terceiro e metade do quarto ano fiz aqui no Ribeirão do Tigre, na Escola Otto Grimm, e depois eu fui pro Rui Barbosa em Rio do Sul. Mas no quarto ano eu também tinha uma professora só pra turma, né, já era uma professora pra turma. E era focado no... Quando eu fui pra lá, eu sabia que eu ia fazer o Exame de Admissão se eu quisesse pular ano, porque senão ia ter que fazer o quinto ano. Nós tínhamos um livro e era bem tranquilo. Além disso, eu tinha aula de alemão e era opcional. Alemão e música, eu tinha flauta doce. (GRIMM, 2017)

Observa-se algumas diferenças em relação as narrativas anteriores, como, o foco para a prova de seleção para o ginásio, o livro e as disciplinas de alemão e música. Waltraud é moradora da área rural de Agrolândia, mas seus pais sempre primaram pela educação na cidade, por entenderem que seus filhos teriam mais êxito.

No relato de Anísia, ela conta sobre o quinto ano de preparação para o exame de admissão. Com o atraso de dois anos que ela sofreu, em função de cuidar dos irmãos menores, se depara com a mudança da lei, surpreendendo-a.

Daí eu fui pra esse dito quinto ano de preparação para a admissão. Que os meus irmãos, que o mais velho e o mais novo já tinha feito esse exame de admissão. E daí quando foi – eu não sei precisar hoje em que época, a gente estudava muito, tinha um professor muito bom, assim. Era um professor que me marcou. Ele me valorizava MUITO porque eu era um pouco mais velha e eu ajudava a turma. Daí, claro, eu já tinha um pouco mais de maturidade. E eu aprendia bem matemática, aí eu ajudava os outros e assim o meu ego ia lá em cima, né. E ele me valorizava muito por isso (JÜNCKES, 2015).

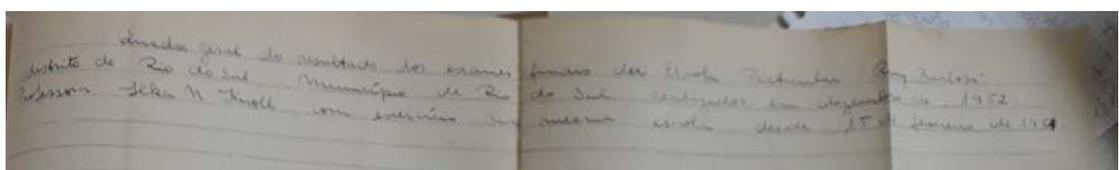
Ela destaca o professor que teve sensibilidade no trato com ela e que ensinava muito bem. Preparava-se para realizar o exame de admissão ao ginásio, estudou muito, mas a

legislação mudou. A Lei de Diretrizes e Base de 1971 (Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971), retira a obrigatoriedade do exame de admissão ao ginásio e transforma os anos em séries, além de outras atribuições. Assim, Anísia, com a espera para retornar à escola, não precisou realizar a prova que se preparava com tanto afinho.

E a gente se preparando pra esse exame de admissão, estudando, estudando, estudando... Ia pra casa, ficava à noite com luz à gás na época, com querosene, fazendo a tarefa, estudando e tal. Daí quando um dia ele chegou na sala e nos comunicou de que não ia mais ter o exame de admissão – “Oba! Não vai mais ter o exame! Que alívio!”. Só que, por outro lado, ia ser abolido o quinto ano, os do quarto ano iam estudar “com nós” no quinto ano. Então pra nós isso foi frustrante, porque nós estudamos um ano a mais e nós estávamos no mesmo nível que os outros. Inclusive, dali pra frente eu tinha um dos irmãos – que era o mais sapeca, o mais rebelde da família – daí ele ia no quarto ano, eu ia no quinto ano – então foi feito depois, lá na quinta série, o forte. Então, pra valorizar um pouco a gente, fizeram o forte e o fraco; o forte seria os que fizeram a preparação e os fracos os da quarta série. Mas como o meu irmão era muito rebelde e eles tinham dificuldade com ele – um pouco hiperativo ele era, hoje a gente já sabe que era um pouco hiperativo – então meu pai e minha mãe queriam que estudasse na mesma sala porque, como eu era dois anos mais velha e eu era bem responsável, de repente eu podia ajudar um pouco. E daí eles pediram pra passar pra essa junto com ele. Aí então eles acharam melhor ele passar comigo, não eu com ele, ele comigo. E daí então ele foi passado comigo, e sentava na época naquelas carteiras de dois, sentava na mesma carteira (JÜNCKES, 2015).

Um misto de alegria e frustração com os novos acontecimentos. A preparação assídua para as provas, as noites à luz de querosene, a dedicação aos estudos, naquele momento tinham perdido o objetivo principal. Mas houve o alívio de não precisar passar por mais uma seleção, dentre as tantas que a vida já havia lhe imposto. No entanto, a união das duas turmas, fez com que Anísia tivesse que cuidar de seu irmão, agora na escola. Outro aspecto ressaltado na narrativa é o da separação de turmas, mesmo que no mesmo espaço da sala de aula, em “forte” e “fraco”. As crianças com menos dificuldade ficavam de um lado e as com mais, ficavam do outro. O documento abaixo identifica tal prática, organizando em uma coluna o nome dos alunos e na outra os fracos, médio e fortes. Exibe-se aqui a introdução do documento e na sequência o documento sem o nome dos/as estudantes para não os expor.

Imagem 1 - Introdução documento do quadro geral de resultados dos exames finais na escola Ruy Barbosa - 1952



Fonte: Arquivo histórico de Florianópolis - Relatório anual de 1952

O documento que compõe a sequência desta introdução, destaca em sua primeira coluna o nome dos/as estudantes (que foi retirado), na segunda coluna a denominação forte, médio e fraco, identificando a condição de aprendizagem avaliada por sua professora, seguido das notas e o veredito final de aprovação.

Imagem 2 - Quadro geral de resultados dos exames finais da escola Ruy Barbosa - 1952

Observação do aluno Classe em que está matriculado	Classificação do aluno de acordo com a nota	Ano e Turno do curso		Data em que se realizou o exame		E classe do professor agente ou do substituto	Data de eliminação		Nota dos exames finais										Observações
		Ano	Turno	Dia	Mês		Dia	Mês	PROVAS ESCRITAS						Média	Observação			
									Letras	Artes	Ciências	Matemática	Português	História					
media	c	4º	1º	15	II	52	Ag.	-	-	30	75	55	60	60	60	60	60	60	Aprovado
media	c	4º	1º	15	II	52	P.	-	-	65	100	50	70	65	60	70	70	70	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	100	90	85	85	85	90	85	85	85	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	30	100	70	60	65	50	60	60	60	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	70	100	70	75	70	75	70	70	70	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	65	75	75	70	70	65	70	70	70	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	30	30	50	50	50	30	45	45	45	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	70	50	50	75	65	60	60	60	60	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	100	100	100	100	100	100	100	100	100	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	65	30	75	70	65	65	75	75	75	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	30	100	75	70	35	75	100	70	70	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	50	50	40	60	60	55	75	75	75	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	70	100	65	70	70	70	100	100	100	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	65	100	50	60	60	65	70	70	70	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	55	100	50	70	65	60	70	70	70	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	40	70	50	50	55	70	60	60	60	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	50	60	50	70	70	65	100	100	100	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	35	100	30	50	40	-	50	-	-	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	65	75	40	55	60	50	70	70	70	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	75	100	65	70	75	70	80	80	80	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	50	70	45	50	40	50	70	70	70	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	85	75	70	90	85	75	85	85	85	Aprovado
forte	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	85	100	50	70	80	65	85	85	85	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	65	100	50	60	60	60	70	70	70	Aprovado
media	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	70	100	70	70	70	70	75	75	75	Aprovado
fraco	c	4º	1º	14	II	52	P.	-	-	60	100	50	70	65	60	80	80	80	Aprovado

Fonte: Arquivo histórico de Florianópolis – Relatório anual de 1952

As narrativas se entrelaçam à história do período, dando a ver práticas do cotidiano escolar, bem como da vida pessoal das entrevistadas, que seria difícil encontrar em outros suportes de pesquisa (SILVA; SCHÜEROFF, 2010). Outro elemento importante é o entrelaçamento temporal presente nas narrativas orais. Elas “referem-se tanto ao passado quanto ao presente, organizando-os e unificando-os, e ao mesmo tempo apontam para o futuro” (FERREIRA; AMADO, 1998, p. xxi). Nesse emaranhado entre a história e a memória, as narrativas ganham corpo e contextualização.

Os preconceitos sofridos afloram nas narrativas. Morar na zona rural e ser mulher, de acordo com os depoimentos a seguir, geravam sofrimento.

Quadro 9 - Preconceitos com as diferenças

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Preconceitos com as diferenças: urbano X rural	Rosi Maria Bini
Homem X Mulher	Anísia Jünckes

Fonte: elaboração própria, 2018.

Sobre as diferenças do urbano e rural, a professora Anísia, já citada, fala das agruras que enfrentou em sua infância. Bem como a professora Rosi Maria Bini. Os dois excertos a seguir tratam das dificuldades das crianças que viviam no meio rural. Preconceitos de toda natureza, muito trabalho para além da escola e a exclusão que sentia por ser “menina da roça”:

A minha mãe era costureira e meu pai era motorista de caminhão. E tinha o terreno e trabalhávamos... A mãe fazia queijo, vendia leite, eu levava queijo para as professoras e ficava brava porque eu não queria levar o queijo – o queijo era uma delícia, limpinho. E eu tinha vergonha, porque eles me chamavam de menina do queijo, a menina das ameixas, sofria um bullying com isso. E ficava bem quietinha, ninguém brigava por isso (BINI, 2017).

Rosi, não apresenta mágoa em sua fala, por ter sofrido bullying, no entanto Anísia revela esta e outras dores que o episódio relatado causou:

E daí na terceira série e na quarta série foi a mesma professora (**da segunda série**) – e era assim, era uma boa professora, a gente se dava bem, mas assim: nós, o fato da gente ser aluno um pouco mais do interior, nós saía da roça e ia pra escola, vivia um pouco “encracado” como eles diziam na época, porque a gente trabalhava muito na época, as mãos calejadas e cheia de coisa na... Não dava de limpar a unha. Até hoje eu tô um pouco com a unha torta. Mas assim, então nós “não era” preferencial, a gente sentia muito nitidamente que tinha a preferência. E daí na quarta série eu saí da aula, porque na época, assim, tinha uma teoria de que a mulher pra limpar bunda de criança não precisava estudar – essa era teoria dos parentes por parte da minha mãe, eles tinham essa teoria. Eu era mulher, então tinha que parar. E os meus irmãos eram homens, então eles tinham que estudar, eu não. Daí eu fiquei dois anos fora da escola (JÜNKES, 2015).

“Eu era mulher, então tinha que parar”. A decepção de Anísia salta aos olhos ao relatar essa fase de sua escolarização, ou a interrupção desta. Como muitas mulheres, ela também teve que parar seus estudos para ajudar nas tarefas domésticas e cuidado dos irmãos mais novos. A narrativa de Anísia é uma das poucas que se refere ao preconceito de gênero. No entanto, Anísia conseguiu voltar a escola. Seus tios intercederam por ela junto ao seu pai, convencendo-o da importância da escolarização, também para as meninas. Pois, o trabalho

doméstico, sob responsabilidade exclusiva das mulheres já era questionado muito antes desse período (PEDRO, 2013).

E daí eu tenho uns tios por parte do meu pai que já eram assim de mais instrução, tinha três que até eram padres, pessoas com um pouco mais de cultura. Mas eles moravam em Criciúma, e daí uma vez veio um tio desses e disse assim: “Por que que essa menina tá fora da escola?”. E o meu pai justificou que também não precisava, que irmão tinha um monte, que eu era a mais velha, tinha um monte de criança pequena e precisava ajudar e tal. Daí ele chamou a atenção do meu pai e daí o meu pai me botou na aula de novo (JÜNKES, 2015).

A análise que segue, refere-se ao questionário, método de obtenção de fontes que difere das entrevistas de história oral. Por esse motivo, a análise precisa ter um foco específico a tal instrumento. Sendo assim, analisa-se essa fonte percebendo os mesmos elementos das demais, no entanto, emprega-se uma “lupa” específica para esse relato. Em Paul Ricoeur (2007) encontra-se esse termo, em que o autor o definiu como o olhar do historiador para suas fontes variando as escalas. Assim, é necessário utilizar a “lupa” para perceber os detalhes sensíveis das fontes. O autor aponta que os acontecimentos são os mesmos, mesmo quando mudamos de escala, no entanto, existem conexões não percebidas em determinada escala e quando aproxima-se a “lupa” podemos observá-las. Então, a “lupa” na pesquisa histórica é o olhar apurado e sensível do/a historiador/a sobre questões antes não observadas em uma visão macro. São detalhes que trazem à tona novas formas de análise de determinado acontecimento.

O relato da professora Lorena Heidemann Sehnem, moradora da cidade de Taió, traz vários elementos de sentido que já foram percebidos anteriormente. Em uma escrita formal ao mesmo tempo poética, Lorena revela seu percurso escolar. Ela conta que foi Supervisora Escolar. Entrou no primário com sete anos, no ano de 1960. Relata também que a escola era estadual “com séries iniciais (1ª a 4ª), dirigido por freiras e professoras (somente sexo feminino)” (SEHNEM, 2017). Também menciona a estrutura física da escola: “construção em alvenaria, nova, bonita, amplo espaço ao redor, pomar e jardim em frente à Escola, onde fazíamos as homenagens cívicas, semanalmente” (SEHNEM, 2017).

Percebe-se o imbricamento da igreja com a escola, a multisseriação nesses primeiros excertos da narrativa escrita da professora Lorena. Os próximos relatos são acerca das atividades realizadas na escola e organização do material. Os rigores de ordem podem ser destacados nesse momento da narrativa. Sobre as atividades que ocorriam na escola ela ressalta que havia “muito ditado, estudo da tabuada, problemas, descrições...” (SEHNEM, 2017). Destaca que tinham “um caderno para todas as atividades, exceto caligrafia e desenho. Um livro de tarefas diárias, e muita apresentação oral dos textos de história e geografia”

(SEHNEM, 2017). Sendo assim, o relato de Lorena se entremeia às entrevistas de história oral. O conteúdo de ambas tem muitas semelhanças na forma como o ensino era praticado naquele período.

Considerações Finais

A caminho da finalização desse artigo, retoma-se os elementos de sentido dos sujeitos da pesquisa, a fim de dar a ver, num quadro síntese, a frequência que tais elementos são destacados pelas pessoas que relataram suas memórias.

Quadro 10– Elementos de Sentido

ELEMENTO DE SENTIDO	FREQUÊNCIA NARRATIVA ORAL	FREQUÊNCIA NARRATIVA ESCRITA	TOTAL
Alfabetização precoce	2	0	2
Imbricamento Escola/igreja	4	1	5
Preocupações familiares	3	0	3
Rigores	7	1	8
Professores	2	0	2
Castigos físicos	5	0	5
Multisseriação	3	1	4
Desejos de memória	3	0	3
Exame de admissão ao ginásio	4	0	4
Preconceitos	2	0	2

Fonte: elaboração própria, 2018.

O quadro demonstra dois componentes de análise: a frequência dos elementos de sentido e a forma como isso reverberou nas narrativas orais e escrita dos sujeitos da pesquisa; as possibilidades reveladas através da história oral, diferentes da escrita. Alguns elementos de sentido não foram revelados no questionário respondido por e-mail por Lorena. Algumas memórias, ou desejo de revela-las só são possíveis na metodologia de história oral. A conversa, através de entrevista oral, com o sujeito da pesquisa, possibilita uma liberdade na

revelação do conteúdo que um depoimento escrito não permite. A formalidade da escrita impõe entraves que a naturalidade de uma boa conversa não absorve. Assim, apesar da importância da narrativa escrita, observa-se que memórias são dadas a ver com muito mais amplitude com história oral.

Os rigores nas metodologias de ensino e no traquejo com as turmas é o elemento que mais aparece nas narrativas, seguido dos castigos físicos. Com base nas narrativas obtidas, as crianças que realizaram seu percurso escolar no final dos anos de 1950 e início de 1960, tiveram professores rigorosos, que puniam fisicamente os alunos que infringissem qualquer regra. Outrossim, os relatos acerca desse conteúdo não revelam reprovações sobre tais práticas que os docentes utilizavam nesse período.

O entrelaçamento escola/igreja e a multisseriação também aparecem em grande escala nas narrativas. Acerca da escola estar inserida em espaços da igreja, as narrativas a percebiam com bastante naturalidade. No entanto, a multisseriação foi relatada como um problema em algumas narrativas, como uma forma de seleção em outras (“os fracos de um lado e os fortes de outro”), ou como dificuldade para lembrar algum ponto de referência e saber para qual lado ir. Os relatos não evidenciam positividade nas classes multisseriada.

Ao pensar nas políticas educacionais, coaduna-se a reflexão nas palavras de Rosa Fátima de Souza (2008), quando ela afirma que “na constituição de culturas escolares distintas, configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino” (SOUZA, 2008), diferem-se os momentos de distribuição e apropriação do conhecimento. A discussão se deu no âmbito da educação republicana, início do século XX, no entanto, é possível pensa-la em momentos nos quais os sujeitos da pesquisa rememoram seu período de escolarização primária. A escola multisseriada, instalada na capelinha ou em peças da Igreja configuram outros espaços escolares. As turmas reunidas em uma única classe sob a tutela da professora, pode ser compreendido como as diferentes formas de obtenção do conhecimento. Com dificuldade, no entanto, havia aprendizado.

Os sujeitos da pesquisa citados nesse capítulo fizeram o ensino primário na década de 1960, período de transição na política brasileira que teve seus reflexos na educação. O ensino primário no Brasil ficava sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930. Desse momento em diante passou a existir uma preocupação por parte do governo em criar um projeto nacional de educação, pois até então os Estados eram responsáveis pelas reformas no sistema educacional de seu território (VAGO; SCHWARTZ, 2013). Esse planejamento nacional perdura até os dias de hoje, tempos de criação e

implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), política que reforça a tutela da nação sobre a educação em todo território brasileiro.

Na década de 1960 houve uma grande reforma no sistema educacional brasileiro com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 20 de dezembro de 1961. Segundo, Cynthia Greive Veiga (2007), a LDB beneficiou a iniciativa privada, bem como não criou condições para oferecer educação de qualidade de forma ampla a toda população (VEIGA, 2007). A autora ainda afirma que “a educação continuava tendo o seu destino determinado em decorrência da forma como o poder era organizado, prevalecendo as vozes dos grupos com maior representatividade no governo” (VEIGA, 2007, p. 290). Ao confrontar as narrativas advindas das memórias dos sujeitos de pesquisa, observo que as transformações que a LDB ocasionou nos estabelecimentos de ensino, não foram percebidas, pois em nenhum momento as narrativas falam de mudanças. Evidencio a permanência que se configurou no Alto Vale do Itajaí e posso intuir que se as mudanças influenciaram os métodos de trabalhos docente, os alunos não perceberam tais transformações.

As transformações a que me refiro, permeiam o percurso escolar aqui discutido. Por exemplo, a política de exame de seleção, seriação escolar, dentre outras regulações que vem com a Lei Francisco Campos, passando pela criação da LDB em 1961, configuram reformas educacionais importantes para o país. As memórias da infância dos/as entrevistados/os, atravessam esse período político. Portanto, é importante compreender os rumos da educação numa conjuntura ampla, para contextualizar as narrativas dos sujeitos da pesquisa que evidenciaram seu cotidiano no percurso do ensino primário.

Referências

CARDOSO, Maria Angelica. *A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS ESCOLAS ISOLADAS PAULISTAS: 1893 A 1932*. 259 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação de Campinas. Campinas, SP, 2013

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (org). “Apresentação” in *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. vii – xxv.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; SCHÜEROFF, Dilce (orgs.). *Memória docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)*. Florianópolis: UDESC, 2010.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 238-259.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas/SP: Unicamp, 2007.

SILVA, Cristiani da Silva. Autores, textos e leitores: diferentes formas de narrar o “tempo dos exames de admissão ao ginásio” (1950-1970). *História Oral*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 81-114, jan./jun. 2016.

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

VAGO, Eliete Aparecida Locatelli; SCHWARTZ Cleonara Maria. O ENSINO PRIMÁRIO NA DÉCADA DE 1960: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BRASIL, DO ESPÍRITO SANTO E DE SANTA TERESA. *Revista Ágora*, Vitória, n. 18, 2013, p. 77-94

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

¹ Juraci Machado Sell, moradora da cidade de Braço do Trombudo – SC, 67 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

² Elvira Adreatta, moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 70 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

³ Mosquito é nome de um bairro na cidade Agronômica - SC.

⁴ Luís Alberto Marçal, morador da cidade de Trombudo Central – SC, 67 anos (na data da entrevista). Veterinário.

⁵ Teresinha Tomio, moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 63 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

⁶ Diamantina Marçal, moradora da cidade de Trombudo Central – SC, 68 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

⁷ Ingrid Schmoegel Agostini, moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

⁸ Anísia Jünckes, moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 67 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

⁹ Arli Maria Bauer, moradora da cidade de Agrolândia – SC, 63 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

¹⁰ Alto Pombinhas é uma comunidade rural no município de Pouso Redondo – SC.

¹¹ Carmem Haffemann, moradora da cidade de Agrolândia – SC, 62 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

¹² Waltraud Grimm, moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos (na data da entrevista). Professora aposentada.

¹³ Livro que compõe o corpus documental de fontes da pesquisa que foi mola propulsora para a execução desse trabalho, *Exames de admissão ao ginásio e o ensino de história do Brasil (décadas de 1930-1970)*, coordenada pela Profa. Cristiani Bereta da Silva e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Recebido em 27/11/2018.

Aceito em 02/05/2019.