

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

**ELAINE PROCHNOW PIRES**

**MEMÓRIA(S) E HISTÓRIA(S): EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NO ALTO  
VALE DO ITAJAÍ-AÇU (1931 – 1971)**

**FLORIANÓPOLIS**

**2020**

**ELAINE PROCHNOW PIRES**

**MEMÓRIA(S) E HISTÓRIA(S): EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NO ALTO  
VALE DO ITAJAÍ-AÇU (1931 – 1971)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva

**FLORIANÓPOLIS**

**2020**

Pires, Elaine Prochnow  
MEMÓRIA(S) E HISTÓRIA(S) : EXAMES DE ADMISSÃO  
AO GINÁSIO NO ALTO VALE DO ITAJAÍ-AÇU (1931 ? 1971)  
/ Elaine Prochnow Pires. -- 2020.  
174 p.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva  
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis,  
2020.

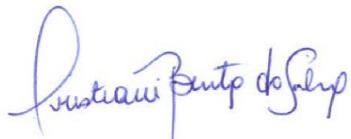
1. Exame de Admissão ao Ginásio. 2. Memórias. 3.  
História do Tempo Presente. I. da Silva, Cristiani Bereta. II.  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em História. III. Título.

**Elaine Prochnow Pires**

**“MEMÓRIA(S) E HISTÓRIA(S): EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NO ALTO VALE DO ITAJAÍ-AÇU (1931 – 1971)”**

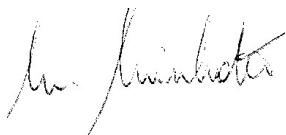
*Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina. Banca realizada por meio da Plataforma Microsoft Teams, devido à crise sanitária Sars-CoV-2.*

***Banca julgadora:***



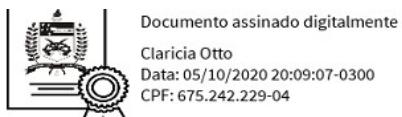
**Orientadora:**

*Doutora Cristiani Bereta da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina*



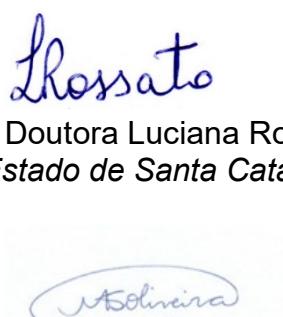
**Membro:**

*Doutora Maria Angélica Pedra Minhoto  
Universidade Federal de São Paulo*

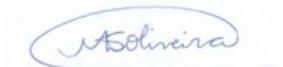


**Membro:**

*Doutora Clarícia Otto  
Universidade Federal de Santa Catarina*



*Luciana Rossato*  
Doutora Luciana Rossato  
Universidade do Estado de Santa Catarina



**Membro:**

*Doutora Nucia Alexandra Silva de Oliveira  
Universidade do Estado de Santa Catarina*

**Florianópolis, 05 de outubro de 2020.**

À minha filha Naty, por sua capacidade de me ouvir e me proteger nos infortúnios. Por acreditar e incentivar o meu sonho. Obrigada pela parceria. Suas doces palavras nos momentos de angústia foram bálsamo entre citações. Amo-te além do possível!

## AGRADECIMENTOS

Esta tese vem entremeada por muitas emoções. Devido ao rigor com que deve ser tratado um trabalho científico, mantive o devido distanciamento para o correto tratamento de minhas fontes. Este espaço de agradecimentos me libera a demonstrar estes sentimentos. Então, a todos listados aqui, quero demonstrar meu amor e minha gratidão.

Agradeço a todos e todas que contribuíram para a realização deste trabalho que foi um misto de satisfação e superação.

À minha orientadora que sempre me conduziu com muita sabedoria, paciência e compreensão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História pelos saberes compartilhados.

Aos autores que utilizei neste trabalho pela produção e partilha de conhecimento.

Ao meu companheiro Paulo, pelo incentivo constante e amor.

À minha família, por acreditar que eu poderia vencer, apesar dos obstáculos da vida. Em especial minha mãe e meu pai!

À minha tia Ivete (*in memoriam*), pelo estímulo à leitura desde minha infância, pelo exemplo de amor aos livros, por tudo que me ensinou e o amor que me deu em toda sua vida. Saudades minha tia. Também à tia Solange, que teve igual influência no meu gosto pela leitura. Minhas tias amadas, obrigada!

À Associação Catarinense de Professores, por me receber com tanto afeto e proporcionar fontes incríveis para realização deste trabalho.

A todas e todos entrevistadas/os, pelos momentos agradáveis de histórias e memórias, de emoções e risadas.

Aos integrantes do Laboratório de Ensino de História, nosso grupo de estudos, de apoio, de solidariedade, de confraternização, de amizades que levarei para vida.

Um agradecimento especial ao Juliano, pelas transcrições e sugestões nas entrevistas.

Aos amigos da Escola de Educação Básica Adolfo Böving, pelo apoio no início desta jornada.

Aos amigos da Escola de Educação Básica Raul Bayer Laus, pelo amparo em todo processo. Mayara, Telma, Sirlei, Vanja e Roberta, obrigada por segurar a escola nos dias em que fiquei em casa estudando. Professores queridos, obrigada pela compreensão nessas ausências.

Às amigas e aos amigos, que não vou nominar aqui para não cometer injustiça por lapso de memória, obrigada pelo ombro, pelas palavras de encorajamento e pela amizade preciosa.

Obrigada Lisa e Marx, pelo amor incondicional.

Durante quatro décadas, estudantes que terminavam a escola primária e que desejavam prosseguir seus estudos no Secundário deviam se submeter aos exames de admissão, dispositivo ao mesmo tempo divisor e seletivo entre esses dois níveis de ensino. A seletividade e a distinção faziam parte de uma rede de significação simbólica que atribuía aos exames a ideia de senha para ascensão social do estudante e, por extensão, da sua família (SILVA, 2015, p. 15).

## RESUMO

O objeto dessa pesquisa foi a obrigatoriedade dos Exames de Admissão ao Ginásio. Durante quarenta anos, entre 1931 e 1971, estudantes que desejavam prosseguir com os estudos no Secundário tiveram que passar por exames admissionais. Essas questões e seus efeitos na escolarização de gerações de brasileiros são ainda pouco estudados pelos historiadores. E, quando são, o foco recai sobre o Secundário. Minha tese defende que foi o Primário, seus estudantes e suas professoras, os mais afetados pelos Exames de Admissão ao Ginásio. Os efeitos não foram relativos à escolarização apenas e, sim, mais profundos da ordem dos afetos, das desigualdades sociais, em razão da exclusão que tal processo operava no sistema educativo e na vida das crianças e suas famílias. As fontes de pesquisa neste estudo foram entrevistas orais realizadas, em sua maioria, com professoras aposentadas que tanto prestaram os exames quanto prepararam os estudantes para fazê-los. A vida, formação e atuação profissional dessas docentes foram em cidades que compõem o Alto Vale do Itajaí-Açu. O olhar se dirigiu para o cotidiano narrado por elas no âmbito local, mas também, sempre que necessário, estabeleceu-se aproximações com o contexto nacional. Outras fontes, portanto, foram recrutadas como a legislação e periódicos, mas em menor escala. A abordagem centrou-se nas memórias, nas lembranças transformadas em histórias de vida. A metodologia utilizada na análise das narrativas foi a da história oral e também a noção de “formação de sentido”, como uma “quarta dimensão do tempo”, sem a qual as outras três, passado, presente e futuro não podem ser humanamente vividas (RÜSEN, 2014). Os exames eram nacionais, com programas e instruções de ensino próprios. Eles impuseram uma trava a uma educação mais longa a milhares de estudantes, especialmente aos mais pobres e, dentre esses, aqueles residentes em áreas rurais. Este trabalho se propõe a contribuir para a discussão da história da educação no Brasil na medida em que levanta questionamentos acerca dos impactos dos Exames de Admissão ao Ginásio na vida das pessoas, bem como destaca a memória como fonte da prática histórica.

**Palavras-chave:** Exame de Admissão ao Ginásio. Memórias. História do Tempo Presente.

## ABSTRACT

The object of this study was the obligation of middle school entrance exams. For forty years, between 1931 and 1971, students who wanted to continue their studies in the Secondary school had to pass those admission exams. These issues and their effects on the education of generations of Brazilian people are still insufficiently studied by historians. And when they are, the focus is on the Secondary school. My thesis defends that it was the Primary school, its students, and teachers the most affected by the middle school entrance exams. The effects were not only related to schooling but beyond, the order of affections, the order of social inequalities, due to the exclusion that this process operated in the educational system and in the lives of children and their families. The sources of the research focused on this study were oral interviews with retired teachers who took the exams and prepared students to do them as well. The life, the education and the professional performance of these teachers occurred in towns located in the Alto Vale do Itajaí-Açu region. The gaze returned to their daily life in that place, but, when necessary, they established relations with the national context. Other sources were also queried as legislation and periodicals but on a smaller scale. The methodology used in the analysis of narratives was the oral history and also the notion of “formation of meaning”, as a “fourth dimension of time”, without which the other three, past, present, and future cannot be humanly lived (RÜSEN, 2014). Nationwide, with their own teaching programs and instructions, the exams imposed a lock on a longer education to thousands of students, especially the poorest ones and those living in rural areas. This study aims to contribute to the discussion of the history of education in Brazil just as it raises questions about the impacts of middle school entrance exams in people's lives, as well as highlighting the memory as a source of historical practice.

**Keywords:** Middle School Entrance Exams. Memories. History of Present time.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Mapa de Santa Catarina com região do Vale do Itajaí-Açu em destaque	22
Figura 2 - AMAVI localização e distâncias .....	23
Figura 3 - Prova de matemática do Exame de Admissão ao Ginásio - 1964 .....	47
Figura 4 - Capa Admissão ao Ginásio, 534 <sup>a</sup> ed. (1968) .....	60
Figura 5 - Capa Admissão ao Ginásio, 181 <sup>a</sup> ed. (1958) .....	61
Figura 6 - Capa Programa de Admissão, 12 <sup>a</sup> ed. (1965).....	62
Figura 7 - Capa Programa Admissão, 5 <sup>a</sup> ed. (1959) .....	62
Figura 8 - Livro Crônicas Colégio Dom Bosco.....	74
Figura 9 - Introdução documento do quadro geral de resultados dos exames finais no Colégio Ruy Barbosa - 1952 .....	92
Figura 10 - Quadro geral de resultados dos exames finais do Colégio Ruy Barbosa - 1952 .....	93
Figura 11 - Agenda acerca dos Exames de Admissão ao Ginásio - 1962 .....	114
Figura 12 - Cotidiano da aplicação das provas em 1962 .....	114
Figura 13 - Fotografia da formatura da turma do Ginásio Normal da Escola de Educação Básica Pedro Américo .....	123
Figura 14 - Boletim parcial de Nirta Henrichseim Schreiber .....	144
Figura 15 - Boletim escolar da 1 <sup>a</sup> série ginásial – Nilse Schlemper Raimundo .....	146
Figura 16 - Formatura de Marlene Coan Bianchetti .....	156

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes de História Oral .....	34
Quadro 2 - Legislação .....	37
Quadro 3 - Marcas dos Exames de Admissão ao Ginásio .....	52
Quadro 4 - Ah, o livro! .....	59
Quadro 5 - Entrelaçamentos .....	65
Quadro 6 - Fontes de História Oral .....	69
Quadro 7 - Alfabetização precoce .....	71
Quadro 8 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais .....	73
Quadro 9 - Imbricamento Escola/igreja .....	74
Quadro 10 - Preocupações familiares .....	76
Quadro 11 - Os Rigores .....	78
Quadro 12 - Professores .....	81
Quadro 13 - Castigos físicos .....	82
Quadro 14 - Multisseriação .....	86
Quadro 15 - Desejos de memória .....	88
Quadro 16 - Exames de Admissão ao Ginásio.....	90
Quadro 17 - Preconceitos com as diferenças.....	94
Quadro 18 - Elementos de Sentido .....	97
Quadro 19 - Fontes de História Oral .....	102
Quadro 20 - Inspetoria .....	103
Quadro 21 - Divisão em ciclos.....	105
Quadro 22 - Período militar no Brasil .....	107
Quadro 23 - Exame de Admissão ao Ginásio .....	109
Quadro 24 - Escolas.....	115
Quadro 25 - Ensino .....	116
Quadro 26 - Componentes curriculares .....	119
Quadro 27 - “Militarização” .....	120
Quadro 28 - Evasão escolar.....	121
Quadro 29 - Relações familiares .....	121
Quadro 30 - Professores .....	126
Quadro 31 - Memórias do Secundário .....	128
Quadro 32 - Fontes de História Oral .....	132

Quadro 33 - Ser Normalista.....	134
Quadro 34 - Formação Docente.....	140
Quadro 35 - Superação.....	148
Quadro 36 - Professora Auxiliar .....	150
Quadro 37 - Percurso Profissional .....	151
Quadro 38 - Ontem e hoje na docência .....	153
Quadro 39 - Frequência dos Sentidos.....	157

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Entrelaçamentos.....	66
Gráfico 2 - Taxa de Urbanização Brasileira.....	77
Gráfico 3 - Elementos de sentido .....	99
Gráfico 4 - Características da lei .....	129
Gráfico 5 - Memórias de Sentidos .....	129
Gráfico 6 - Frequência dos Sentidos .....	158

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACP	Associação Catarinense de Professores
AMAVI	Associação dos municípios do Alto Vale do Itajaí
APAE	Associação de pais e amigos dos excepcionais
APESC	Arquivo Público do Estado de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Departamento de Educação
EBSA	Editora do Brasil Sociedade Anônima
EMC	Educação Moral e Cívica
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
HTP	História do Tempo Presente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto Federal
IF	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEH	Laboratório de Ensino de História
PROFHISTORIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
SC	Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	15
<b>2 DEBATES SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E A REPRESENTATIVIDADE DOS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NESTE CENÁRIO.....</b>	34
2.1 EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO: LEGISLAÇÃO EM TORNO DO ENSINO SECUNDÁRIO .....	35
2.2 ENSINO PRIMÁRIO E ENSINO SECUNDÁRIO: DEBATES E CONTROVÉRSIAS .....	44
2.3 IMPACTOS DOS EXAMES NO MERCADO DO LIVRO DIDÁTICO DO PAÍS: LIVROS PREPARATÓRIOS PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO.....	57
<b>3 ESCOLARIZAÇÃO NOS TEMPOS DOS EXAMES: ENSINO PRIMÁRIO .....</b>	68
3.1 ENSINO PRIMÁRIO EM PAUTA: REMEMORANDO A PRIMEIRA ESCOLARIZAÇÃO .....	70
3.2 ELEMENTOS DE SENTIDO: REFLEXÕES SOBRE AS MEMÓRIAS .....	97
<b>4 A ESCOLA NO PERÍODO DOS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO: MEMÓRIAS DO SECUNDÁRIO .....</b>	102
4.1 CARACTERÍSTICAS DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO: MEMÓRIAS E DOCUMENTOS .....	103
4.2 NO VAI E VEM DAS CONVERSAS: OUTRAS MEMÓRIAS DO SECUNDÁRIO .....	115
<b>5 “ME TORNEI PROFESSORA”: INFLUÊNCIAS DO PERCURSO ESCOLAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO .....</b>	131
5.1 SER NORMALISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS REVERBERAÇÕES NA CARREIRA PROFISSIONAL .....	133
5.2 FORMAÇÃO DOCENTE NOS ENTREMEIOS DOS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO .....	139
5.3 NO LIMIAR DA CARREIRA DOCENTE: INFLUÊNCIAS DO PERÍODO DOS EXAMES DE ADMISSÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS .....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	160
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	166
<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIO .....</b>	173

## 1 INTRODUÇÃO

Ao fazer a introdução da trama desta tese, que ora apresento, julgo necessário primeiro esclarecer meu lugar de fala. Nasci na cidade Rio do Sul<sup>1</sup> – SC, e fui criada numa cidade ainda menor, chamada Agrolândia, trinta quilômetros distante de Rio do Sul. Lá estudei, tive meu primeiro emprego com treze anos, fui auxiliar de professora numa instituição de educação infantil. Minha mãe sempre quis ter uma filha professora. E assim se fez. Fiz o magistério em 1993 e já comecei a trabalhar com as, à época, chamadas séries iniciais do Ensino Fundamental. Me casei muito jovem, com vinte anos, e com vinte e um nasce minha Naty. Com a vinda da minha primeira filha, veio a oportunidade de uma graduação. O Programa Magister<sup>2</sup> trouxe a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para Trombudo Central, cidade há catorze quilômetros de Agrolândia. Comecei o curso com um bebê de seis meses e um ano depois fico grávida novamente, agora do meu Vitor.

A vida acadêmica inicia intensamente imbricada com a vida pessoal. Confesso que o aproveitamento intelectual ficou defasado. Mas segui a vida, me formei no dia 26 de agosto do ano 2000 e prossegui na carreira do magistério, agora bacharela e licenciada em História pela UDESC. Em 2008 me embrenho na política do meu município e me torno vereadora de Agrolândia pelo Partido dos Trabalhadores. Foi uma experiência enriquecedora, porém de muitas frustrações. Nesse período também termina meu casamento. Em 2011 conheço Paulo, meu atual marido, Doutor em Desenvolvimento Rural, professor do Instituto Federal Catarinense, que me incentivou a voltar à universidade e buscar um mestrado, foi o que fiz.

Em 2014 iniciei como aluna especial, uma disciplina ministrada pela professora Cristiani Bereta da Silva e, no semestre seguinte, ingressei como aluna regular do PROFHISTORIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na UDESC, orientada pela professora Cristiani. Sou professora da Rede

<sup>1</sup> O município de Rio do Sul fica a 190 quilômetros de distância da capital, Florianópolis, na microrregião denominada Alto Vale do Itajaí.

<sup>2</sup> O Programa Magister foi criado pelo governo de Santa Catarina, juntamente com Instituições de Educação Superior (IES) atuantes no Estado, para suprir a falta de professores graduados nas redes públicas estaduais e municipais. Oferecia licenciaturas de várias áreas nas universidades parceiras, que deslocavam seus professores para cidades do interior para atender a demanda de alunos matriculados. A UDESC ofereceu o curso de História na cidade de Trombudo Central – SC.

Estadual de Ensino de Santa Catarina há dezoito anos e a sala de aula é meu espaço de investigação. O ensino me proporcionou oportunidades de observação das relações humanas no espaço escolar e o mestrado legitimou minha pesquisa no ensino.

No mestrado, me inseri no grupo de pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas e passei a participar das discussões relativas ao projeto *Exames de admissão ao ginásio e o ensino de história do Brasil (décadas de 1930-1970)*, coordenada pela professora Cristiani e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao fazer entrevistas com professoras aposentadas para o referido projeto, observei que elas enfatizavam em suas histórias de vida as dificuldades para prosseguir nos estudos, mas também as alegrias e saudades, ou seja, doces memórias destacadas a cada conversa. Decidi desenvolver uma pesquisa, agora para o doutorado, vinculada ao projeto sobre os exames de admissão, mas explorando questões ligadas à memória por meio da história oral, privilegiando o processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa visando às relações de poder, tensões, contradições e conflitos observados na passagem do Primário para o Secundário.

Em tempos de movimentos conturbados na política brasileira, a educação tem sofrido inúmeros ataques no que diz respeito a posicionamentos de esquerda e defesa das minorias. Sendo assim, muitos temas recorrentes em trabalhos acadêmicos se constituem em aparato fundamental para reflexões em salas de aula, devendo conectar-se aos saberes escolares, de acordo com uma demanda social. Essa reflexão remete ao objeto dessa pesquisa que tem como foco refletir a história dos quarenta anos de realização obrigatória dos Exames de Admissão ao Ginásio (Décadas de 1930-1970), no Alto Vale do Itajaí-Açu – SC.

A motivação da escolha desse objeto se deu também pela escassez de pesquisas encontradas sobre os Exames de Admissão ao Ginásio. Encontrei trabalhos em outras áreas do conhecimento, que não a História. Na Educação, apesar de também raros, o trabalho de Maria Angélica Pedra Minhoto versa sobre o tema. A autora defendeu em 2007, em São Paulo, sua tese de doutorado intitulada *Da progressão do ensino elementar ao ensino Secundário (1931 e 1945): crítica do Exame de Admissão ao Ginásio*. O objeto da pesquisa de Minhoto é o Exame de Admissão, analisando-o nos anos 1931 e 1945. Dentre os objetivos da autora, vários coadunam com a discussão deste trabalho, tais como, a identificação da origem

social dos/as estudantes e à medida que esse aspecto influenciou no acesso e a permanência no Ensino Secundário.

Os resultados da pesquisa da referida autora também chamam a atenção para algumas características negativas do processo de seleção. Por exemplo, em suas críticas ao Exame de Admissão ao Ginásio, Minhoto (2007, p. IV) enfatiza que o acesso a ele não foi restrito a elite paulistana, que o exame não foi eficiente na contenção da demanda por educação secundária e o mais relevante foi que o exame cumpriu a função de “legitimar um padrão específico de recrutamento e camuflar a existência de barreiras institucionais no ensino elementar”. Esse aspecto importa em razão dos binarismos criados por esse tipo de avaliação selecionadora e também pela compreensão do período nos elementos de sentido identificados nas entrevistas realizadas.

A investigação que me propus realizar implica em refletir, por meio de memórias, a história de quarenta anos de realização obrigatória dos Exames de Admissão ao Ginásio no Alto Vale do Itajaí-Açu, especialmente nas cidades de Agrolândia, Braço do Trombudo, Pouso Redondo, Taió, Trombudo Central e Rio do Sul, em Santa Catarina. As memórias de estudantes que viveram seu percurso escolar no período de admissão ao ginásio são as fontes privilegiadas nesse estudo. Por meio de narrativas construídas nas entrevistas a discussão se deu em torno da história de quarenta anos da educação no Brasil (1931 a 1971), entendendo o percurso escolar dos sujeitos da pesquisa no Ensino Primário e no Secundário, percebendo elementos de sentido nas narrativas sobre as memórias do período. Além disso, a pesquisa buscou compreender de que forma o percurso escolar das entrevistadas<sup>3</sup> influenciou em sua carreira profissional, haja vista que a maioria dos/as entrevistados/as são professoras e compreender as formas de exclusão, desigualdades no que tange homens e mulheres, moradores da cidade e do interior, pobres e ricos.

Assim, levanto alguns questionamentos, no que concerne ao período dos exames de admissão, para problematizar reflexões sobre as memórias dos/as entrevistados/as. Essas pessoas pertenciam, em sua maioria, ao meio rural, poucas eram de centros urbanos, isso modificou com o passar do tempo, e são todas de classificação B de acordo com as tabelas econômicas do Instituto Brasileiro de

---

<sup>3</sup> Utilizo “entrevistadas” porque no capítulo sobre formação docente todas as entrevistas foram realizadas com mulheres.

Geografia e Estatística - IBGE<sup>4</sup>. Assim, pergunto quais as dificuldades que esses sujeitos enfrentavam para realizar o exame e também como foi seu percurso escolar após a aprovação? Importa saber também como esses sujeitos percebiam sua inserção social ao concluir o Ensino Secundário, apontando a importância dos exames como degrau para a desejada ascensão social. E, por fim, como eixo norteador para compreensão dos reflexos no tempo presente, é fundamental perceber quais memórias transformam-se em elementos de sentido na vida de sujeitos que viveram seu percurso escolar num período em que a seleção/exclusão era realidade material e simbólica em suas infâncias. Bem como, perceber quais reverberações desse processo podem ser observado na vida dessas pessoas, pois os reflexos no presente podem explicar os caminhos e percalços do passado.

Minha tese defende que foi o Primário, seus estudantes e professoras, o mais afetado pelos Exames de Admissão ao Ginásio. Haja vista o baixo empreendimento intelectual e legislativo para esta fase da escolarização, que se tornou, praticamente, um preparatório para as provas dos Exames. Para tanto, ressalta-se importância da reflexão sobre esse período com um olhar mais aguçado ao Ensino Primário. Os efeitos não foram relativos à escolarização apenas, e, sim mais profunda, da ordem dos afetos, das desigualdades sociais, em razão da exclusão que tal processo operava no sistema educativo e na vida das crianças e suas famílias. Considerando-se a pouca discussão empreendida na história do período dos Exames de Admissão ao Ginásio, a sistematização teórica desse vasto tempo, por meio de memórias mostra-se essencial e deveras eficaz na construção histórica do período estudado.

Reitero que discussões que refletem especialmente as desigualdades sociais em suas mais variadas formas foram privilegiadas neste estudo. É possível pinçar nas falas dos/as entrevistados/as, alguns elementos que remetem a existência de um processo de diferenciação discriminatória com aqueles oriundos do meio rural. Tais elementos vêm corroborar com a hipótese de que esses sujeitos enfrentaram maiores dificuldades para ascender socialmente por meio dos estudos. Os sujeitos dessa pesquisa viveram no meio rural e na cidade. A partir de suas narrativas há

---

4 “É um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento de características domiciliares (presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau escolaridade do chefe de família) para diferenciar a população. O critério atribui pontos em função de cada característica domiciliar e realiza a soma destes pontos. É feita então uma correspondência entre faixas de pontuação do critério e estratos de classificação econômica definidos por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D, E”. Ver: Faixas Salariais x Classe Social – Qual a sua classe social? Disponível em:<<https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge/>>

que se considerar as maiores dificuldades daqueles que vinham do campo para estudar na cidade. Igualmente, é necessário ponderar que os Exames de Admissão ao Ginásio se constituíam em avaliação seletiva de maneira ampla. Todas as crianças passavam pelo mesmo exame, em locais e datas predefinidas. Portanto, pessoas que passaram pela seleção o fizeram com objetivos distintos. Existiram famílias que percebiam o processo como a única oportunidade de ascender socialmente, outros que acabavam se submetendo por imposição social mais ampla, incluindo acompanhar os amigos no processo de escolarização, fugir do trabalho na roça. Por fim, a existência de concepções diversas acerca da ascendência a partir da aprovação entre mulheres/homens, campo/cidade, pobres/ricos. Assim sendo, um olhar sensível acerca das diferenças sociais, das desigualdades e das reverberações que estas podem causar na vida humana, constitui reflexão importante para a história do tempo presente no sentido que identifica trajetórias de pessoas que viveram momentos históricos que não são percebidos numa contextualização mais ampla da pesquisa. Outrossim, importa ressaltar que vivemos em um período de pandemia que trouxe consequências avassaladoras na educação brasileira. É possível identificar substanciosas desigualdades da ordem social, cognitiva, econômica e emocional. São inúmeros estudantes sem acesso à internet, sem um aparelho de telefonia celular e até mesmo sem alimento em suas casas.

Nesse sentido, é importante compreender a forma como a sociedade constrói seus costumes, tradições e práticas de acordo com elementos culturais que são concretados no cotidiano das pessoas. Pode-se afirmar que relações de poder estão imbricadas nesses conflitos. Igreja e Estado responsabilizavam-se pelos currículos escolares de maneira a indicar o que seria estudado nas escolas. A ligação estreita entre Estado e igreja confundia-se inclusive no uso dos prédios de igrejas para funcionamento de escolas. Ao pensar nessas relações de poder, observo as transformações legais pelas quais passou a educação no Brasil. Para Michael Foucault (1979), as relações de poder se estabelecem para além do jurídico, ele aponta direções para compreender a maneira como os sujeitos atuam uns sobre os outros. As relações de poder acabam se evidenciando em teias de relações sociais, que desenvolvem em diferentes locais e vão além das estruturas jurídicas.

Estudantes, professores e comunidade escolar são diretamente atravessados por essas mudanças, evento que prossegue ocorrendo no país, haja vista as novas

reformas educacionais propostas, sancionadas, bem como as tentativas de pô-las em prática num período de escassez de recursos.

Dessa forma, várias reformas no ensino surgem na história de nosso país. Em 1931 oficializam a obrigatoriedade dos Exames de Admissão ao Ginásio, portal de acesso ao Secundário. Crianças que concluíam o então chamado Ensino Primário deviam fazer provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento: português, matemática, história do Brasil e geografia do Brasil. As provas eram realizadas em instituições públicas ou privadas e todo processo era executado pelos próprios professores das escolas, de acordo com a legislação do período (SILVA, 2016, p. 83).

Esta forma de seleção perdurou por quarenta anos, iniciada no governo do então presidente Getúlio Vargas e finalizada em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que modifica o Ensino Primário para o Primeiro Grau, unificando o Primário com o ginásio (atual Ensino Fundamental), e os anos finais do Secundário para o Segundo Grau (atual Ensino Médio). Esses quarenta anos serão revisitados a partir da memória dos sujeitos que compõem o universo dessa pesquisa.

Para compreender os reflexos das mudanças legislativas nas memórias dos sujeitos da pesquisa, coaduno a interpretação de Sebastião Luiz Oliveira dos Santos (2010) que afirma que as políticas educacionais foram historicamente implementadas de forma binária pelo poder público, num processo em que um segmento da sociedade foi privilegiado e o restante ignorado. O autor analisa os problemas educacionais a partir da década de 1930 juntamente com a política educacional do período. Naquele momento, o Brasil passava de uma economia agrícola para uma economia industrial, necessitando de implementação de políticas educacionais que suprissem esse novo nicho de mercado de trabalho e de consumo. A reflexão do referido autor versa sobre a legislação vigente no período dos exames de admissão ao ginásio e analisa em que medida essas leis impactaram a vida das pessoas que estudavam. A elitização, a marginalização de sujeitos, os interesses do Estado, o cenário político do momento, a reação de pensadores da educação são temas discutidos pelo autor e são úteis para a reflexão do objeto desta tese.

Sebastião Luiz Oliveira dos Santos (2010) questiona ainda a retenção de estudantes das camadas populares, em razão de não terem acesso a escolas de qualidade e não conseguirem aprovação nos exames admissionais. Esses

estudantes acabavam desistindo de estudar passando a frequentar escolas profissionalizantes para entrarem no mercado de trabalho. Modelo que se assemelha a nova reforma do Ensino Médio<sup>5</sup> implementada pelo governo Michel Temer (2016-2018). Este modelo de escola acaba favorecendo uma camada social em detrimento de outras. Estratifica, ainda mais, a sociedade, reposicionando atribuições de valor a determinados trabalhos e funções. Lembro aqui que no Brasil o trabalho associado ao braçal é desvalorizado em relação aos trabalhos relacionados à intelectualidade. Sendo assim, essa estratificação no universo do trabalho evidencia quem comanda e marginaliza quem opera. Estes problemas não são contemporâneos, no século XVI já havia uma distinção social na educação, a distinção era dada na medida em que os filhos dos colonos recebiam instrução, já os indígenas eram catequizados e os filhos de escravizados não recebiam qualquer forma de ensino, a estes restava a labuta. Essa caracterização evidencia os mandos europeus nas colônias e consequentemente, aos demais povos, ficava o trabalho braçal.

O recorte temporal e espacial escolhido para a pesquisa são as décadas de 1930 a 1970, período em que aconteceram os exames de admissão ao ginásio, no Alto Vale do Itajaí-Açu. Das cidades que compuseram o universo da pesquisa, Braço do Trombudo e Pouso Redondo não ofereciam o Exame de Admissão ao Ginásio, as crianças de Braço do Trombudo precisavam ir até a cidade de Trombudo Central, na Escola Dr. Hermann Blumenau, e as de Pouso Redondo até Taió, na escola Luiz Bertoli. Em Agrolândia, os exames eram feitos na Escola de Educação Básica Pedro Américo, escolas públicas. Em Rio do Sul, as escolas particulares Colégio Ruy Barbosa, Instituto Maria Auxiliadora e Colégio Dom Bosco, também as escolas estaduais Paulo Zimmermann e Professor Henrique da Silva Fontes, ofereciam o Exame de Admissão ao Ginásio.

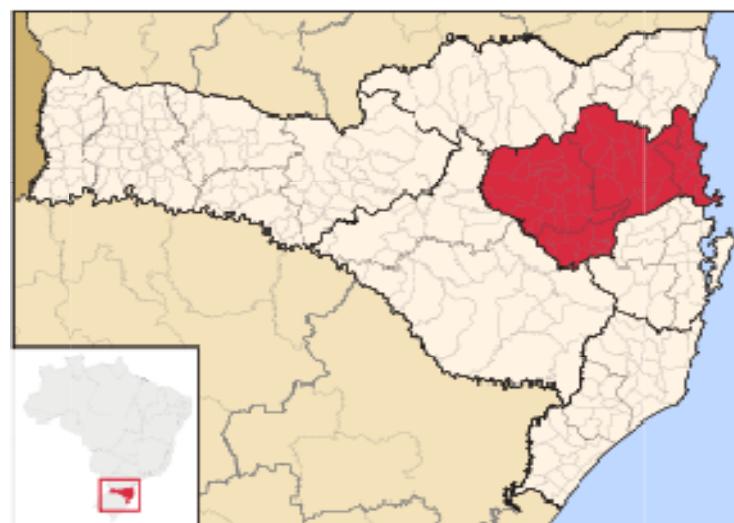
O Alto Vale do Itajaí-Açu é localizado na área central de Santa Catarina e foi povoada principalmente por imigrantes alemães e italianos e até a atualidade cultua suas origens e reinventa as tradições trazidas pelos antepassados. A valorização se dá principalmente na cultura gastronômica, no idioma (muitas pessoas falam alemão, eu, por exemplo, aprendi a língua portuguesa com quatro anos de idade). Muitos moradores da região torcem pela Alemanha nas Copas do Mundo de Futebol

---

<sup>5</sup> Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

masculino, existem muitas construções inspiradas nas reinvenções da arquitetura europeia, dentre outras características<sup>6</sup>. A escolha dessa região se deu pelo fato de eu ter parte da minha história naquelas cidades. Assim, a minha rede de sociabilidades facilitou o acesso as fontes. O mapa abaixo identifica a região do Vale do Itajaí.

Figura1 - Mapa de Santa Catarina com região do Vale do Itajaí-Açu em destaque



Fonte: Wikipedia, Mesorregião do Vale do Itajaí-Açu<sup>7</sup>

O mapa a seguir especifica os municípios da região do Alto Vale do Itajaí-Açu, que ficam no lado oeste do vale, abrangendo vinte e oito cidades.

<sup>6</sup> Ver: <[www.amavi.org.br](http://www.amavi.org.br)> Acesso em: 12 ago 2017.

<sup>7</sup> Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o\\_do\\_Vale\\_do\\_Itaja%C3%AD](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_do_Vale_do_Itaja%C3%AD)> Acesso em: 11 out 2018.

Figura 2 - AMAVI localização e distâncias



Fonte: Google, AMAVI localização e distâncias.<sup>8</sup>

Quanto à história oral, o recorte temporal restringe-se às décadas de 1950 a 1970, em razão da idade em que os sujeitos da pesquisa realizaram seu percurso escolar. Estudar o passado exige sutileza no tratamento das fontes, pois são elas que dão credibilidade à narrativa construída por historiadores. Paul Ricoeur (2007) afirma que, para encontrar vestígios do passado, o historiador/a produz fontes com perguntas, fazendo delas documentos, vestígios para a representação do passado que ele irá construir. Entendo a história oral como uma ferramenta metodológica muito importante na história, pois é por meio dela que se puderam evidenciar histórias que de outra forma não seriam foco da história oficial. Vozes caladas passam a se manifestar construindo novas páginas na historiografia.

A história oral se constituiu como fonte, fazendo parte do *corpus* documental do historiador, a partir dos anos de 1970, mas obteve legitimidade dentre as

<sup>8</sup>Disponível em:  
[https://www.google.com.br/search?q=mapa+alto+vale+do+itajai+sc&rlz=1C1CHBD\\_pt-PTBR812BR812&tbo=isch&source=iu&ictx=1&fir=fhwVvsoUNt6WaM%253A%252CD6OeUimvFeustM%252C\\_&usg=AI4\\_-kQDqEkiRnvJfysvCZcumxk6eHK5A&sa=X&ved=2ahUKEwiW4P\\_m6\\_vdAhUEHZAKHRUZAdQQ9QEwAHoECAQQBA#imgrc=fhwVvsoUNt6WaM>.](https://www.google.com.br/search?q=mapa+alto+vale+do+itajai+sc&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR812BR812&tbo=isch&source=iu&ictx=1&fir=fhwVvsoUNt6WaM%253A%252CD6OeUimvFeustM%252C_&usg=AI4_-kQDqEkiRnvJfysvCZcumxk6eHK5A&sa=X&ved=2ahUKEwiW4P_m6_vdAhUEHZAKHRUZAdQQ9QEwAHoECAQQBA#imgrc=fhwVvsoUNt6WaM>.) Acesso: 10 out 2018.

autoridades intelectuais após muitos debates e críticas. No entanto, é possível construir fontes por meio da história oral. A análise desse tipo de evidência requer muita sensibilidade e estudo de categorias como a memória, que é o elemento central da história oral (ALBERTI, 2008).

Sendo assim, dois tipos específicos de fontes foram utilizados nesta tese: a história oral, por meio das entrevistas concedidas pelas pessoas que realizaram os Exames de Admissão ao Ginásio, e documentos de outras naturezas. Dentre esses documentos, foram utilizados aqueles pertinentes ao funcionamento das escolas envolvidas, encontrados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), localizado em Florianópolis e, em especial, documentos pessoais, privados, cedidos pelos entrevistados de seus próprios acervos familiares. Também foi utilizada uma fonte impressa, a *Revista Editora do Brasil SA - EBSA: Documentário de Ensino*, periódico educacional que, segundo Katya Mitsuko Zuquim Braghini (2010, p. 11), produziam discursos que traziam os ideários de sua equipe de publicação e que, dessa maneira, “jogam luz sobre um projeto de organização da sociedade brasileira, com o qual esse grupo se identificava” (BRAGHINI, 2010, p.11). Por fim, também foram utilizadas fontes alocadas no repositório institucional da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) do pesquisador Wagner Rodrigues Valente, Exames de Admissão 1ª série, Colégio Estadual de São Paulo, 1964. Esse material foi produzido em CD ROM e disponibilizado no repositório supracitado.

Em relação às fontes orais desta investigação, utilizei entrevistas e um questionário que foi enviado via endereço digital<sup>9</sup>. Os sujeitos da pesquisa são mulheres e homens que realizaram os Exames de Admissão ao Ginásio. São dezoito mulheres, sendo dezessete professoras aposentadas e uma administradora de empresas e três homens, um veterinário, um dentista e um engenheiro, todos brancos da classe B, totalizando vinte e uma entrevistas. Para obter essas fontes, elaborei um questionário de entrevista semiestruturada<sup>10</sup>, pois entendo que esta é a maneira mais eficaz de compreender o enredo da história, atendendo aos objetivos desta pesquisa.

Entre os/as entrevistados/as, as professoras aposentadas, que são a maioria dos sujeitos da pesquisa, pertencem à ACP (Associação Catarinense de

---

<sup>9</sup>A professora Lorena Heidemann Sehnem preferiu responder via e-mail. Atento que essa fonte foi tratada com devida concupiscência, tendo em vista os limites das respostas sem um contato pessoal.

<sup>10</sup>Anexo I.

Professores)<sup>11</sup>. As professoras se reúnem mensalmente para tratar de assuntos como as viagens que realizam, com objetivo de confraternizar, passear, conhecer novos lugares e cultivar o contato entre as colegas. O grupo se mostra disponível e preocupado com questões relativas à educação. Num primeiro contato, várias professoras foram solícitas em participar de pesquisas que contribuam para o enriquecimento do debate no que tange à educação. Além dessas dezoito professoras, outras professoras, que não as do grupo da ACP, e pessoas do Alto Vale do Itajaí-Açu com profissões diversas fizeram parte dos/as entrevistados/as.

Esta tese<sup>12</sup> é desdobramento da pesquisa 'Exames de admissão ao Ginásio' e o ensino de História do Brasil (Décadas de 1930-1970), coordenada pela Professora Cristiani Bereta da Silva, da qual participei como pesquisadora. Sendo assim, foi devidamente autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob o parecer CEP (Comitê de Ética em Pesquisas) nº 260361 de 2013, tendo todas as entrevistas tomadas por termo de livre consentimento. As entrevistas foram transcritas pelos bolsistas de iniciação científica da pesquisa e os vícios de linguagem foram preservados em sua maioria.

Acerca do *corpus* documental, importa conhecer a história dos documentos que farão parte do conjunto de fontes. A produção da fonte por meio da narrativa oral parte de predileções do/a próprio/a historiador/a, portanto, a leitura ou escrita do documento também pode ser parcial. Ou seja, tanto a construção da fonte por meio da história oral, quanto de documentação escrita, são frutos de escolhas, portanto, partem de um recorte, um olhar, uma escolha de quem está construindo ou manipulando essa fonte. Nesse sentido, é fundamental identificar a origem, a finalidade, a autoria dos documentos e a materialidade pertinentes à pesquisa.

Quanto aos arquivos privados, muitos dos quais os/as entrevistados/as mesmos me forneceram, não existe uma prática de conservação e arquivamento. Além disso, muitos desses documentos são constantemente destruídos pelos próprios proprietários ou em desastres naturais como incêndios ou enchentes, estes últimos recorrentes na região do Alto Vale do Itajaí-Açu. Ressalto que os

<sup>11</sup> A Associação Catarinense de Professores nasceu da ideia de um grupo de professores da rede pública estadual, que em 15 de outubro de 1952, realizando um passeio pelo interior da Ilha de Santa Catarina, pensou em congregar esses profissionais numa sociedade, tendo como objetivo primeiro, tratar de interesses comuns, além de ampliar o convívio social da classe. Disponível em:

<<http://www.acp-prof.com.br/historico.php#.Vokh18YrLIU>> Acesso em: 03 jan. 2016.

<sup>12</sup> A presente investigação vincula-se ao Grupo de Pesquisa Ensino de História Memória e Culturas (UDESC/CNPq), que conta com financiamento da FAPESC por meio de chamadas públicas de apoio a infraestrutura dos grupos de pesquisa da UDESC.

documentos fornecidos a essa pesquisa foram guardados por seus proprietários por apego a uma memória sentimental. Estes documentos são boletins escolares, certificados de conclusão, bem como fotografias, objetos usados no período (lousa de pedra que substituía o caderno). Todos fotografados por mim, devidamente autorizados por seus proprietários.

Nesse sentido, sobre fontes documentais, sabe-se que existem as chamadas para os exames e os cursos preparatórios, as fichas cadastrais de estudantes, atas e possivelmente as provas realizadas naquela época. Em pesquisa nas escolas que ofertaram os exames do período referido nesta tese, encontrei um livro de relatos mensais do Colégio Dom Bosco<sup>13</sup>, que sinalizava a existência dos exames naquela instituição de ensino, nomeado como livro de crônicas. As outras escolas da região visitadas tiveram sua documentação perdida nas enchentes que são periódicas na região. Por essa razão, recorri ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC) em Florianópolis. Lá encontrei documentos referentes às escolas citadas pelos/as entrevistados/as, no que tange ao funcionamento da escola, atas de reuniões pedagógicas, formação de museus escolares, formação e manutenção do pelotão da saúde, formação e manutenção de clubes de leitura. Todos esses documentos datam até 1953, não coadunando com as memórias narradas que configuraram recorte temporal até 1959.

Ao propor um trabalho de investigação histórica com entrevistas, há que se considerar as três fases, defendidas por Paul Ricoeur (2010, p. 248), de operação historiográfica. A primeira delas, o estágio dos testemunhos, é a recolha das informações através das próprias entrevistas. A segunda fase diz respeito aos questionamentos que o/a historiador/a fará àquelas fontes colhidas, ou seja, a compreensão das narrativas. E, por fim, a fase do plano de escrita, a interpretação sobre o passado.

Portanto, do ponto de vista metodológico, esta tese ancora-se principalmente na história oral. As principais fontes, como já informado, foram entrevistas com pessoas que realizaram o Exame de Admissão ao Ginásio. As entrevistas foram analisadas como narrativas, compreendendo as formas e as funções que o tempo ocupa nelas, bem como os significados atribuídos pelos/as entrevistados/as ao seu tempo de escolarização. Colididas com outras fontes, elas foram analisadas dentro

---

<sup>13</sup> Faz parte da rede Salesiana de escolas, com sede em Rio do Sul – SC.

de um quadro que pode fornecer pistas sobre a dinâmica das desigualdades em percurso de escolarização. Além disso, criei quadros de análise por meio dos elementos de sentido destacados nas narrativas. Os elementos foram escolhidos a começar com um olhar de sensibilidade às memórias emergidas e narradas em cada entrevista. Passado e presente se conectam intrinsecamente quando memórias são acessadas. Rüsen (2014, p. 81), defende que “sentido” como categoria dá conta de caracterizar essa conexão, podendo explicar “o caráter formador do pensamento histórico”.

Para Rüsen (2001, p. 149), “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo”. A memória emerge em forma de pensamento histórico. Assim, a narrativa se constitui como um modo de explicação racional do pensamento histórico com sentido para a vida. Segundo o autor, “sentido é mais fundamental que racionalidade [...] a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido” (RUSEN, 2001p. 154). A compreensão da narrativa nesses termos legitima a obtenção das fontes por meio da metodologia de história oral, pois no processo dialógico das entrevistas orais, o significado da narrativa está em trazer ao presente o passado carregado de experiências.

Assim, a pesquisa com fontes orais ancora-se em prismas individuais, expostos nas entrevistas, que são elementos da pesquisa, legitimados como fontes (VOLDMAN, 2006). Como afirma Alessandro Portelli (1997, p.31), “Entrevistas sempre revelam [...] aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam luz sobre arcas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”. Partiu-se do pressuposto que os/as entrevistados/as trariam à tona memórias transformadas em narrativas de suas vidas privadas, expressando sentimentos, emoções que jamais seriam identificados em fontes escritas. Portanto, como afirma Portelli (1997, p.29), “as fontes históricas orais são fontes narrativas”.

A saber, a história oral legitima a perspectiva temporal da história do tempo presente, pois ela se faz objeto da pesquisa e reflexão histórica (AMADO; FERREIRA, 2006). Sendo assim, concordo com François Bédarida (2006) quando afirma que a história do tempo presente é uma história inacabada, sem fim, em constante movimento e que, portanto, se renova a todo instante. “Pode-se dizer que lida com escalas temporais que tanto podem estar localizadas num passado mais distante quanto num mais recente, mas que de igual maneira remetem a problemas do passado que interpelam fortemente o presente” (SILVA, 2015, p. 12). Nesse

emaranhado de saberes, cabe enfatizar que o testemunho oral pode se modificar inúmeras vezes, de acordo com o estímulo na busca de memórias, ou ainda com as emoções que pairam no/a entrevistado/a em determinado momento.

Investigar memórias de pessoas que realizaram os Exames de Admissão ao Ginásio (1930 – 1970) requer uma análise das narrativas, categorizando-as de maneira a compreender as narrativas e visualizar a formação do pensamento histórico. Nesse sentido, Jörn Rüsen (2011) assinala que a narrativa é o processo de constituição da experiência do tempo e que, portanto, constitui também o conhecimento histórico. Para o autor, a narrativa é um modo de explicação próprio para a compreensão histórica, um tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido. Assim, as entrevistas resultaram em uma narrativa de um processo histórico vivido pelos/as entrevistados/as e com significado racional que compreendeu o contexto extraído da memória individual, no entanto, com base em memórias coletivas.

A constituição histórica de sentido pode ser elaborada por meio de dispositivos inconscientes que perpassam diariamente a vida das pessoas. São fragmentos de memória reelaborados, reinterpretados a começar pela experiência e pelos sentimentos que causam. Essas histórias ressignificadas só aparecerão quando narradas (RÜSEN, 2001). Portanto, a utilização do termo “elemento de sentido” que utilizei para a seleção dos excertos analisados nas entrevistas, condiz com o conceito de constituição histórica de sentido assinalado por Jörn Rüsen (2001).

Paul Ricoeur (2007) trata da narrativa como conceito que torna acessível à experiência humana do tempo, ou seja, o tempo só se torna humano através da narrativa. A interpretação dessa narrativa fica a cargo do/a historiador/a/a, que é também um/a leitor/a. Nesse sentido, “o historiador/a precisa lidar com diferentes níveis narrativos e interpretações de uma ponta a outra” (SILVA, 2014, p. 20) para que se possa produzir uma narrativa possível sobre o passado.

Trazer à tona memórias de um passado, problematizando as possíveis dores que estas possam causar, é um trabalho que requer sensibilidade no trato com as fontes. Existem memórias que podem ter sido apagadas pela dor, pelo constrangimento e, nesse sentido, Ricoeur (2007 p. 423) assinala que “o esquecimento continua a ser a inquietante ameaça que delinea no plano de fundo da fenomenologia da memória e da epistemologia da história”.

Para o/a historiador/a, o desafio está posto no sentido de compreender esses esquecimentos e interpretar a narrativa exposta por meio desses conceitos. Também cabe perceber que memórias alavancadas nas entrevistas realizadas neste trabalho podem sofrer influências de outras memórias advindas do mesmo período ou do mesmo local, talvez do convívio dos/as entrevistados/as. Isso nos impõe a tarefa de interpretar as falas, analisando os entrelaçamentos ou rupturas expressas.

A lembrança é como a fronteira e o limite, ela vai ao encontro do pensamento coletivo, assim por vezes algo que nos acontece individualmente não é tão facilmente extraído da memória. Do contrário, eventos coletivos vêm à tona e têm significado a uma memória coletiva. Não significa que os indivíduos se lembrem exatamente da mesma maneira, mas que compartilham lembranças dando sentido ao evento.

Portanto, se as percepções podem apoiar-se em muitas lembranças, nossas certezas e aproximações com o passado ocorrido serão também maiores. Assim sendo, a experiência individual pode ser compartilhada tornando-se coletiva. Por esse prisma, o entrelaçamento das entrevistas realizadas nesse trabalho me deu uma visão ampla e a viabilidade de uma intensa análise.

O uso do testemunho oral oportuniza o esclarecimento de histórias individuais ou de grupos. São trajetórias de “analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas”(AMADO e FERREIRA, 1998, p. 14). Mas que também demonstram trajetórias de vidas, o cotidiano com valores emocionais que nem sempre são valorizados a ponto de historicizá-los.

A história oral, por meio das entrevistas (que são resultado do diálogo entre entrevistado e entrevistador), torna possível a busca de novos caminhos interpretativos, afastando a rigidez do distanciamento entre esse sujeito e seu objeto de estudo. Sendo assim, as entrevistas das pessoas que realizaram os Exames de Admissão ao Ginásio portam esse perfil de trabalho histórico, o da aproximação com a fonte sem, no entanto, permitir a ausência de cientificização na categorização das informações obtidas, tornando possível a produção de uma narrativa histórica.

A memória só se explica pelo presente, sendo um trabalho de (re) memorar, é deste mesmo presente que ela recebe incentivos para se consagrar enquanto um conjunto de lembranças de determinado grupo. São os apelos do presente que

explicam por que a memória retira do passado elementos mais latentes. A memória exerce poder sobre a identidade de um grupo, oferecendo elementos por quais os indivíduos se veem como pertencentes ao coletivo. As lembranças “nos permitem afirmar que, na realidade, nunca estamos sozinhos” (RICOEUR, 2007, p. 131). O autor ainda afirma que “é a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma” (RICOEUR, 2007, p. 130). Assim, é fundamental compreender as relações entre as lembranças de pessoas de uma mesma época, entremeando-as com a História. O testemunho está na seara de vestígios sobre o passado e é por meio dele que o tempo pretérito se faz presente.

Dito isto, a reflexão empreendida aqui nesta tese é calcada em categorias de análise que remetem ao diálogo com pensadores que permeiam o campo da narrativa, das memórias e da história oral. Para tanto o recrutamento foi dos autores Jörn Rüsen (2009, 2011) e Paul Ricoeur (2007, 2010) no que tange às narrativas e à memória, e Alessandro Portelli (2010) no que tange à história oral e às narrativas.

Esse trabalho está inserido sob o domínio da História do Tempo Presente (HTP), não apenas porque as pessoas que vivenciaram o período dos Exames de Admissão ao Ginásio são protagonistas da metodologia utilizada na pesquisa, mas também porque muitas das questões relativas à história da escolarização em estímulos binários ainda são problemas do presente. A pensar principalmente o que tange à exclusão e às desigualdades por meio de recortes regionais, de gênero, de classe, de raça/etnia etc. ligados à ideia de meritocracia. Portanto, é um passado que ainda se faz presente, evidenciado com ainda mais veemência com a crise da COVID-19. Pode-se afirmar que não existe uma definição consensual do que seria esse campo de pesquisa, mas sim diversas conceituações de diferentes autores, que por vezes se contrapõem e outras convergem, ou seja, não é um campo fechado e definido. A HTP possui balizas móveis como assinala François Dosse (2013). Nesse sentido, importa saber que um estudo não pertence a este campo somente pelo recorte temporal, mas pode se justificar de inúmeras maneiras, como afirma Henry Rousso (2016, p. 14), “a característica primeira do tempo próximo é precisamente a presença de atores que viveram os conhecimentos estudados pelo historiador/a e capazes eventualmente de testemunhá-los”. Assim, compreendo o objeto aqui discutido na tessitura da História do Tempo Presente, com testemunhas do período estudado, presentes como sujeitos da pesquisa.

Houve uma nova forma de experimentar o tempo e assim um novo olhar sobre a história, proclamando uma historicização do tempo e uma temporalização da história. Sendo assim, o/a historiador/a/a em sua narrativa, faz uso de novas imagens para expressar aquelas do acontecimento passado. Nesse sentido, a pluralidade do ponto de vista é comum ao conhecimento histórico ao buscar uma pretensão de verdade. Portanto, a aproximação da verdade pode ser dada com a trama de diversos testemunhos em relação aos acontecimentos no período dos exames de admissão ao ginásio, bem como no percurso de escolarização das pessoas que compuseram o universo da pesquisa.

O tempo histórico surge como elemento de consolidação das experiências e, sob um olhar treinado, encontra uma perspectiva retroativa. Por exemplo, um fato pode ser irrelevante num momento, mas decisivo em outro. Para além disso, é fundamental a compreensão da abjunction. O distanciamento necessário da História do Tempo Presente não é dado pelo tempo e sim pela ética. Entretanto, a realidade é uma mistura entre objetividade e subjetividade, por isso devemos estar vigilantes lidando com nossos preconceitos e manejando com cuidado nossas posições políticas no diálogo com o trabalho científico, o que se torna tarefa ainda mais árdua nos tempos atuais.

A História do Tempo Presente é o lugar mais visível para a tessitura entre história e memória, discussão imprescindível no presente trabalho, por isso é necessário compreender o conceito de memória. A memória é constituída de uma linha sinuosa com passado, com lembranças vagas, contraditórias, distorcidas e silenciadas, é um fenômeno sempre atual. Para Pierre Nora (2012), a memória é vida, evolui, está aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. É um elo vivido no eterno presente, se alimenta de lembranças, ainda que vagas, particulares ou simbólicas.

A marca do século XXI seria a instabilidade, a aceleração, o pânico pelo esquecimento e a obsessão por memória e nesse processo surgem demandas pelas memórias das minorias. A escolha do trabalho com narrativas nasce de um pressuposto básico da atividade de narrar, essa atividade permite que os pensamentos aflorem e que os significados da história vivida venham à tona transparecendo a experiência temporal. “O tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição de existência temporal” (RICOEUR, 2010, p.

93). Portanto, previamente a qualquer discurso narrativo, já existe na língua uma complexa rede conceitual que traz dentro si seus potenciais narrativos.

Sendo assim, a discussão que empreendo aqui trata de, inicialmente, buscar nas fontes previamente selecionadas informações que seguiram o conceito de operação historiográfica abordado por Paul Ricoeur (2010), já citado anteriormente. A discussão desta tese também trata de compreender as importantes contribuições dos demais autores para a interpretação dessas narrativas que atenderam à demanda do problema proposto, bem como dos objetivos desta investigação.

Para tanto, a tese contará com quatro capítulos, em que farei análises do imbricamento da memória com a história, sob o prisma das entrevistas, principalmente de professoras, que realizaram o Exame de Admissão ao Ginásio. Portanto, o enredo dessa pesquisa se dará na trama história-memória na temática do período em que se realizavam Exames de Admissão ao Ginásio.

O primeiro capítulo desta tese versa sobre a história dos quarenta anos de realização obrigatória dos exames de admissão ao ginásio, perpassando pela legislação e pelas memórias dos/as entrevistados/as. A categoria de análise utilizada são os sentidos de memória, com base em Jörn Rüsen (2014). Também embaso, em grande medida, em Cristiani Bereta da Silva (2015, 2016, 2017, 2018), Maria Angélica Minhoto (2007) e na Revista EBSA que proporcionou os debates que aconteceram no país sobre o Ensino Secundário. Esse capítulo chama-se *As diretrizes educacionais no Brasil e a representatividade dos Exames de Admissão ao Ginásio nesse cenário*.

O segundo capítulo tem como foco a memória de entrevistados/as sobre os tempos de escola em sua primeira fase de escolarização, o Ensino Primário. A começar pelas singularidades de cada fala e semelhanças, a análise são as memórias, os tempos, as narrativas sobre a primeira fase da escolarização dos/as entrevistados/as, que de maneira intrínseca era atravessada pela meta de aprovação no Exame de Admissão ao Ginásio. Aqui utilizo duas categorias de análise distintas, a saber, os elementos de sentido, inspirados em Jörn Rüsen (2014), e a categoria de Lupa, de Paul Ricoeur (2007). Esse capítulo chama-se *Escolarização nos tempos dos exames: lembranças do Primário*.

Após o Primário, passado o exame de admissão, as crianças deveriam ingressar no Ensino Secundário. As memórias desse período são analisadas por meio de excertos de entrevistas de mulheres e homens que realizaram o Exame de

Admissão ao Ginásio. A análise articulou documentos às falas dos/as entrevistados/as, mobilizando teoria condizente com a discussão empreendida. Dois segmentos de análise calcaram a interpretação das fontes, os elementos de sentido e as características legislativas. Em Jörn Rüsen (2014), concreto os sentidos nas narrativas, e Reinhart Koselleck (2014), na interpretação das temporalidades denotadas nas narrativas. Assim, o terceiro capítulo se intitula: *A escola no período dos exames de admissão ao ginásio: memórias do Secundário*.

Tendo em vista que a maioria dos/as entrevistados/as são professoras que viveram esse período dos exames de admissão, meu questionamento foi entender a maneira como esses/as estudantes ingressaram na carreira do magistério. A análise parte do pressuposto da formação docente precoce que a própria legislação previa.

Sendo assim, o quarto e último capítulo, “*Me tornei professora*”: *influências do percurso escolar na profissionalização* abordou as questões da profissionalização de professoras que passaram pela seleção dos exames. A discussão desse capítulo foi produzida com as falas de entrevistadas sobre suas memórias do seu percurso profissional. Os autores que embasam minhas discussões em relação à temática abordada neste capítulo são Cristiani Bereta da Silva (2015, 2016, 2017, 2018), Paul Ricoeur (2007, 2010), Jörn Rüsen (2014) e Alessandro Portelli (2010). Os elementos de sentido são categoria chave no percurso da tese. Este capítulo destaca tal categoria na medida em que os significados carregados por meio das memórias da docência são evidenciados pelas entrevistadas.

A tese objetiva também fomentar uma discussão que reflete um tema que é muito caro a mim, as desigualdades no sistema escolar, temática abordada em todos os capítulos. A pensar o período dos exames de admissão ao ginásio, um tempo de seletividade, levanto indagações relacionadas às questões de gênero, etnias, classe social, urbano e rural. A proposta é perceber de que maneira essa problemática foi significada pelos/as entrevistados/as em suas narrativas de vida, bem como entender de que maneira a história trata desses problemas e a forma como estes são identificados nas memórias.

## 2 DEBATES SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E A REPRESENTATIVIDADE DOS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NESTE CENÁRIO

Ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, é possível observar inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento propostos inicialmente para a seleção de estudantes ao Secundário. Foram inúmeras portarias, circulares, instruções e decretos, além de duas Reformas [...] que reestruturaram todo o Secundário. No entanto, nenhuma dessas normas extinguiu o ritual de passagem entre os ensinos Primário e Secundário: **Os Exames de Admissão ao Ginásio!** (MINHOTO, 2007, p. 02, grifo nosso).

Esse capítulo visa a tratar a trajetória de quarenta anos de políticas educacionais no contexto dos Exames de Admissão ao Ginásio, priorizando o enfoque da história desse período e os debates acerca do Ensino Secundário no Brasil. Para refletir esse momento histórico do país me apoio em estudos realizados em torno dessa temática, por meio de Jayme de Abreu (2005), Cristiani Bereta da Silva (2015, 2016, 2018), Maria Angélica Pedra Minhoto (2007, 2012) e Wagner Rodrigues Valente (2001). Também utilizo como fonte a *Revista Editora do Brasil SA - EBSA: Documentário de Ensino*, que em seus artigos sobre o Ensino Secundário indica parte do que se discutia época, bem como discute sobre a organização do ensino, pelos debates colocados. Por fim, entrelaço fontes de documentação pessoal e relatos de memória, dos sujeitos desta pesquisa. A seguir, quadro das fontes orais utilizadas no capítulo.

Quadro 1 - Fontes de História Oral

Entrevistado/a	Informações	Exame de Admissão ao Ginásio <sup>14</sup>
Gelinda Corrêa	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 83 anos na data da entrevista (2017), professora aposentada.	1946
Rosi Maria Bini	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 67 anos da data da entrevista (2016), professora aposentada.	1960
Juraci Machado Sell	Moradora da cidade de Braço do Trombudo – SC, 67 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1960

<sup>14</sup> Ano aproximado da realização das provas do Exame de Admissão ao Ginásio, com base nas narrativas dos entrevistados e na legislação que prevê a idade de 11 a 13 anos.

Marlene Coan Bianchetti	Moradora da cidade de Pouso Redondo – SC, 64 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1962
Nirta Henrichseim Schreiber	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1967
Anísia Petri Jünkes	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 67 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1959
Elvira Andreata	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 71 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1955

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 2.1 EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO: LEGISLAÇÃO EM TORNO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Os Exames de Admissão ao Ginásio, como objeto de pesquisa, é um tema raro de se encontrar, em especial no campo da História. Em varredura empreendida nos repositórios de inúmeras universidades brasileiras, identifiquei poucas teses ou dissertações que discutam esse longo período da história da educação brasileira. Neste trabalho utilizei uma tese e algumas dissertações para dialogar com a temática aqui empreendida. Assim, entendendo a importância nessa seara de busca no domínio da História, debruço-me a compreender esses quarenta anos de realização obrigatória dos Exames de Admissão ao Ginásio.

Para alicerçar a interpretação desse período, calco as análises por meio das temáticas: legislação oficial, Ensino Primário, Ensino Secundário, Inspeção. A escolha destas se dá pela da importância delas na documentação analisada, haja vista a quantidade de matérias jornalísticas e de legislação pertinente. Para além disso, embaso a reflexão na dissonância existente entre o Primário e o Ginásio, sendo o segundo contemplado com olhares mais atentos tanto da comunidade política quanto da sociedade. Esta seção visa a perceber essa diferenciação e as reverberações desta atualmente.

A pesquisa de Cristiani Bereta da Silva (2020), identifica o Ensino Primário como foco principal para o processo dos Exames de Admissão ao Ginásio. “Os Exames se destinavam aos egressos desse nível, que deveriam demonstrar saber

elementos das matérias cobradas neles para serem considerados aptos a cursar o Secundário" (SILVA, 2020). Coaduno com tal reflexão, pois esta tese se propõe a analisar a predominância do Ensino Secundário em detrimento do Primário, ainda que este nível de ensino se ocupou por muito tempo em preparar estudantes ao ritual dos Exames de Admissão. Assim, compreender o processo político da época, a legislação e as normatizações da educação, é essencial para a análise proposta.

Tudo começa com a ascensão do governo de Getúlio Vargas ao poder que, além de propostas político-econômicas, trouxe transformações ao modelo de educação desejado pela elite brasileira. "A escola, [...] foi eleita como um dos agentes para legitimar e incutir um conjunto de ideias e representações que coadunavam com os interesses desses porta-vozes" (OTTO, p. 55-56, 2014), ou seja, dessa elite intelectual brasileira que desejava homogeneizar a identidade nacional.

Dessa maneira, o Ensino Secundário foi fortemente marcado por este perfil elitista e controlado por um sistema de avaliações. Os Exames de Admissão ao Ginásio marcaram a educação no Brasil "por um mecanismo de valorização de uns em detrimento a outros, desconsiderando as possibilidades de cada indivíduo, suas origens, seus estímulos e as próprias diferenças individuais" (AKSENEN, 2014, p. 240). Fica claro que o processo dos Exames era selecionador e marginalizava determinadas camadas populares da sociedade.

Para legitimar a proposta identitária do brasileiro, Getúlio Vargas criou o ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos, seu ministro, instituiu em 1931, a Reforma Francisco Campos, que estabeleceu a modernização do Ensino Secundário brasileiro. Ela conferiu, ao Ensino Secundário, várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos estudantes, a imposição de um sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009). Além disso, estabeleceu uma prova para acesso ao Ensino Secundário, os Exames de Admissão ao Ginásio.

A organização do Secundário ficou assim estabelecida: dois cursos seriados, sendo o primeiro de cinco anos, denominado fundamental, e o segundo, complementar de dois anos, sendo este pré-requisito para acesso à universidade (Decreto 19.890/1931). No entanto, existiam as modalidades técnicas do complementar que já preparavam o estudante profissionalmente. Entretanto, estas modalidades não faziam parte do escopo dessas normatizações e não tinham tanta

importância nos discursos da época. O Colégio Pedro II<sup>15</sup> era referência para os ginásios do país, mas não era suficiente espelhar-se nele, era necessário enfrentar os rigores da lei de inspeção.

Nesse sentido, as memórias vêm ao encontro da legislação. As lembranças recrutadas por meio das perguntas da entrevista destacam a seriação do Primário, o curso complementar, ilustrando com a experiência vivida as leis pensadas para a história da educação brasileira. Assim, o Quadro 2 abaixo dá a ver o significado das questões legais na vida dos sujeitos da pesquisa.

Quadro2 - Legislação

ELEMENTO DE SENTIDO	ENTREVISTADAS
	Elvira Andreatta dos Santos
Legislação	Gelinda Corrêa

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2019).

Sobre a organização dos ciclos, a professora Elvira lembra a seriação Primário, ginásio e curso complementar. Ela detalha as fases quase como se estivesse dando uma aula. Muita calma, me olhando para verificar se eu entendia. A relação dela com a docência é muito afetuosa. Ela me explica a função do curso complementar e a eficiência do método de ensino da época.

Era o Primário, que ia da primeira à quarta ou à quinta série [...] e depois então se começava outro ciclo, que é o ciclo ginásial. Depois que vinha o colegial e o colegial era o referente agora ao Ensino Médio.

Aí nessa época lá era o ensino complementar. Terminava o Primário e começava o ensino complementar. Porque lá tinham criado esse curso porque não tinha continuidade, não tinha ginásio, então criaram esse complementar, que eram dois anos pra completar o curso. E era bem, um curso assim que, olha, eu sempre digo: que tudo que eu aprendi em matemática, assim, foi lá com eles, de tão assim importante que era (Elvira Andreatta dos Santos, 2015).

A legislação segue rememorada na narrativa da Professora Gelinda. Ela lembra como era a prova da lei que a dispensou, além disso, fala das suas dores e decepções, haja vista a pressão que estas crianças da época passavam:

Sim, Admissão. Era oral e escrita, então era português – oral e escrita. Matemática era escrita e geografia/história também era oral e escrita. Daí

<sup>15</sup> “O ensino Secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial” Art. 1º - Decreto nº 19.890 de Abril de 1931.

eu fiz e fui pra casa chorando porque a gente não tinha muita base, né? Aí a mãe disse “Ah, deixa! Se você não passou não faz mal!”. Daí a minha professora, que era outra professora: “Se ainda tu passou, sua burra! Não choral!”. Daí eu comecei. No primeiro ano eu fiz integral, no segundo ano daí eu fui dispensada. Eu tenho aqui até aqui, não sei se tu quer. Fui dispensada em face do artigo 62, do Decreto nº 3.674, de 23/11/1946 (Gelinda Correa, 2017).

Dona Gelinda<sup>16</sup> segue explicando sua dispensa, com legitimação de documento que ela guarda em seu arquivo pessoal e que legitima a lembrança que fez sentido à professora:

É que eu já era professora, então eles dispensavam na segunda série quem era professor. Eles dispensavam a gente. No fim do ano, a gente fazia prova. Porque já tinha experiência, daí no fim do ano tinha que fazer a prova. Depois a terceira e a quarta eu fiz integral. A gente se formou, né? Aqui tem, não sei se queres o certificado? (**Ela me mostra o certificado**) Diz assim: “Recebi o certificado de conclusão do curso Normal Regional de Fausto Augusto Werner” – que era o nosso prefeito, né – “Registrado às folhas 314 do livro competente de nº 6” (Gelinda Corrêa, 2017, grifos meus).

A história oral utilizada como uma metodologia é capaz de instigar memórias que são narradas pelos entrevistados. É possível compreender histórias de vida de pessoas com aspectos comuns, o lugar onde vivem, a escola que estudaram, a legislação a que foram submetidas. Bem como podem ter intenções divergentes, vir de lugares distintos e ainda assim existirem memórias semelhantes, pois, em algum momento, vivenciaram algo que proporcionou a reminiscência da memória (PORTELLI, 2014). Os elementos de sentido destacados por Dona Gelinda e a professora Elvira, correspondem no aspecto da legislação, pois ambas estavam sob a égide das mesmas normas e períodos semelhantes. Dona Gelinda faz menção da legislação quando lê os detalhes do certificado, mencionando a numeração da folha de registro, bem como quando cita que foi “dispensada em face do artigo 62, do Decreto nº 3.674, de 23/11/1946”, a frequentar o curso completo que ela chamou de integral, pois anteriormente ela havia sido dispensada em face de sua experiência como professora.

Em relação às provas orais mencionadas por Dona Gelinda, a Revista EBSA, em seção *O departamento de educação está servindo aos superiores interesses do ensino paulista*, esclarece a dispensa das provas orais no exame de admissão em 1959.

---

<sup>16</sup> Como carinhosamente a chamo, pois esta professora me alfabetizou e me deu aulas até o 3º ano Primário. Julgo esta memória pertinente a esta tese que lida com memórias.

Em discurso pronunciado na Assembleia Legislativa, em entrevista o deputado Solo Borges dos Reis aponta quatro medidas adotadas pelo Departamento de Educação e que se lhe afiguram “lesivas aos interesses do povo, aos interesses do ensino”.

[...]

- III – “As dispensas dos exames orais para as crianças que procuram os ginásios estaduais oficiais da Capital e do Interior”.

Refere-se o deputado ao Ato nº56, de 31-10-59, desta Secretaria de Estado, que, fundado na Portaria nº 325, de 13 do mesmo mês do Ministério da Educação e Cultura, suprime, nos exames de admissão à primeira série do curso ginásial, as provas orais de Matemática, História do Brasil e Geografia, conservando-a apenas para o exame de Português, a única disciplina cuja prova escrita tem caráter eliminatório.

Não se percebe em que, realmente a providência possa ser prejudicial aos candidatos em geral ou vise atender, como supõe o deputado, os interesses do ensino de iniciativa particular.

Atende-se igualmente, a que a Portaria Ministerial, que facilita a supressão de provas orais, foi baixada por iniciativa do ilustre professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação, professor catedrático e ex-diretor do Colégio Pedro II, que pode ser considerado como padrão dos estabelecimentos de Ensino Secundário do País (Revista EBSA, 1959, p.25).

A referência ao documento, feita no discurso do deputado supracitado, diz respeito à supressão de provas orais, em algumas disciplinas, realizadas no Exame de Admissão ao Ginásio<sup>17</sup>. Após 1959, apenas Língua Portuguesa ainda exigia a prova oral. O documento deixa claro que a iniciativa favorece o ensino particular e que não prejudica os candidatos. A ação prevê maior número de aprovações nas provas do Exame de Admissão ao Ginásio.

Segundo Dona Gelinda “era português – oral e escrita. Matemática era escrita e geografia/história também era oral e escrita”. De acordo com o documento com entrevista do Deputado a única disciplina que permanecia com prova oral foi Língua Portuguesa. O documento acima versa de 1959, as memórias de Dona Gelinda são de aproximadamente 1946. Existem dissonâncias que podem ser compreendidas pela diferença de tempo, ou até mesmo pelas questões regionais. A documentação oficial trata da legislação executada nas principais capitais do país, já a história oral evidenciada por meio das entrevistas, ocupa o espaço do Alto Vale do Itajaí-Açú, Santa Catarina. Tempo e espaço podem responder às disparidades nos discursos, haja vista que a homogeneidade quanto à aplicação da legislação não pode ser afirmada por meio dos vestígios.

---

<sup>17</sup> A escolha em referenciar a expressão “Exame de Admissão ao Ginásio” sempre com iniciais maiúsculas se dá pelo fato deste ser o objeto desta tese, portanto terá tratamento de substantivo próprio.

Outro elemento essencial na operação historiográfica é a interpretação da dimensão temporal que se dá de acordo com a experiência vivida por cada sujeito. Rüsen (2014) afirma que existem quatro dimensões temporais: o presente, o passado, o futuro e um (meta) tempo que une as três dimensões anteriores num contexto de sentido. Fica evidente que o entremear destas dimensões dão sentido as experiências de Dona Gelinda, por exemplo. Os significados que protagonizam a narrativa dela são a memória da legislação que a dispensou de realizar a prova oral. Isso teve sentido na experiência daquela professora. É na memória que se ambienta a refiguração da experiência repleta de sentido.

Os ginásios do país passavam por um rigoroso processo de inspeção que ia desde o material escolar, limpeza, corpo docente, garantia de atividades permanentes aos estudantes, com total controle do Estado para efetivação e cumprimento da legislação vigente. Além disso, as inspeções iam de preliminares a permanentes, ambas conduzidas por um agente federal nomeado por concurso e pagas por taxas anuais dos colégios. Para uma instituição atingir o nível permanente de fiscalização, ela deveria cumprir todos os requisitos exigidos pela legislação. Após passar por esse estágio, era conferida a autorização de emissão de certificados legalmente válidos (MINHOTO, 2007).

Identifico o sistema de inspeção como tema recorrente na legislação, já na primeira reforma existiu uma preocupação contundente acerca dessa fiscalização rigorosa. Observo que não apenas para a realização das provas dos Exames de Admissão ao Ginásio, mas também das instituições de ensino. O inspetor segue sendo figura de destaque na educação brasileira, tanto na aplicação da lei quanto nas discussões empreendidas na época.

Mais tarde, em 1942, já com Gustavo Capanema na pasta da Saúde e Educação, uma nova reforma no ensino é proposta e executada. Nomeada de Reforma Capanema, essa remodelação legislativa pregava os ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, radicado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Foram oito anos de mandato de Gustavo Capanema. Ele defendia a descentralização de atribuições dos governos, conferindo a oferta da educação pública a estados e municípios e deixando a União com função apenas supletiva e regulatória. Nas comemorações do centenário do Colégio Pedro II, Capanema, em seu discurso, apresentou o Ensino Secundário como “ensino preparador da elite intelectual do país”. Sob os pareceres de conceituados

educadores, como Alceu Amoroso Lima e os padres jesuítas Arlindo Vieira e Leonel França, Gustavo Capanema implementa o Decreto Lei nº 4244, de 09 de abril de 1942.

“Os objetivos gerais, legais, da escola secundária brasileira são os formulados através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942” (ABREU, 2005, p. 40). De acordo com esta lei, os objetivos são “os de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores” (ABREU, 2005, p. 40). O autor propõe uma dissonância em relação aos objetivos propostos e a realidade do Ensino Secundário. De acordo com Jayme Abreu (2005), a quantidade de dias que o estudante permanece na escola (que é de 160 dias no ano durante o período de um turno), o número de alunos por turma (média de 40), o foco nos Exames e a relação professor-aluno são elementos analisados que legitimam a crítica de distância do ideal ao real. Dessa forma, escolas secundárias brasileiras eram ponderadas como boas, pois eram capazes de fazer com que os estudantes decorassem os conteúdos necessários às provas. Os Exames acabam sendo a grande razão da atividade escolar, distanciando, assim, a escola dos objetivos propostos na legislação de formação da personalidade integral do adolescente. Além disso, importa saber que a organização do ensino sofreu alterações no decorrer do tempo. O complementar, por exemplo, existiu durante muito tempo como sendo uma espécie de curso normal Primário, ele formava professores. Outra modificação se deu com as provas, de 1931 a 1951 as provas de história e geografia eram só orais, a partir de então foram escritas e orais, até que as provas orais foram suprimidas.

No entanto, a principal preocupação de Gustavo Capanema foi a influência do governo na educação, atribuindo-a a moral e cívica função de formação do caráter do patriota brasileiro. A professora aposentada Rosi Maria Bini rememora a aplicação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>18</sup> em seu percurso escolar: “Nós tínhamos ética, nós tínhamos moral e cívica [...]. E isso era trabalhado desde aqui, ó, o primeiro aninho” (Rosi Maria Bini, 2016). Dessa forma, o governo cumpre com seus objetivos traçados para o “Estado Novo”, a valorização da

---

<sup>18</sup>A disciplina de Educação Moral e Cívica torna-se obrigatória por meio do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. No entanto, a Educação moral, o civismo já era ensinado nas escolas muito antes. O Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, de Getúlio Vargas e do ministro Gustavo Capanema, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, é um vestígio da preocupação com a moral e o civismo dos estudantes.

autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. Como estratégia de divulgação do seu projeto de nação, o ministério da educação cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Rádio fusão Educativa.

Como principal alvo da Reforma Capanema, a educação secundária sofreu marcas que ecoam até os dias de hoje, a saber, as diferenças no âmbito das vivências escolares, entre a segunda fase da escolarização em detrimento da primeira, da tecnicidade imposta por políticas públicas. A educação deveria desenvolver habilidades conforme sua utilidade nas categorias sociais. Existiu a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina, e ainda outra destinada aos trabalhadores urbanos. Como rememora a professora Juraci, “Fiz o primeiro ano do ginásio lá em Lages, mas tinha três tipos de ginásio naquela época. Ginásio Normal, Ginásio Comercial, o outro não lembro” (Juraci Machado Sell, 2016). As modalidades dos cursos que profissionalizavam os estudantes. Cada qual com sua especificidade, atendendo os anseios da nação.

Outra característica importante das modalidades de ginásio se observa pelo investimento dado pelo poder público.

O custo médio do aluno/ano (externo) na escola secundária, particular, andaria em torno a Cr\$ 1.978 enquanto da escola média, estadual, andaria em torno a Cr\$ 4.937 em 1951 (trabalho da Capes). Deve ponderar-se, todavia que, se, de fato, é mais elevado o custo do aluno/ano na escola oficial, em verdade, os termos dessa comparação não são os mesmos, pois enquanto o da escola particular abrange apenas a escola secundária, o da escola do Estado, que é o principal ministrador do ensino médio público, inclui todos os ramos da escola média, a saber, além da escola secundária, a normal, industrial e agrícola, estes últimos, exatamente, os ramos de ensino que, por serem menos academicamente ensinados, são os mais dispendiosos. Deve-se também convir que grande parte desse mais baixo custo do aluno/ano da escola secundária particular é consequência de uma situação de baixos salários aos professores, instalações e equipamentos precários, que inferiorizam necessariamente a qualidade do ensino (ABREU, 2005, p. 48).

A crítica apresentada por Jayme Abreu (2005) confere ao ensino público qualidade superior à do ensino particular. Denota investimento de acordo com os objetivos de suprir o mercado de trabalho em tempos de industrialização pujante. Observo que em relação às características das escolas públicas e particulares na atualidade, no que se refere ao ensino básico, houve uma troca de referenciais. A precariedade dada ao ensino particular no texto do professor Abreu é percebida,

hoje, nas escolas públicas brasileiras. O baixo investimento do poder público nesses estabelecimentos de ensino eleva índices de reprovação, desmotiva professores, dificulta o acesso às universidades públicas, mas a estas, sim, ainda se confere *status* de qualidade superior às particulares. No entanto, há que se destacar a resiliência dos profissionais da educação no intuito de qualificar o processo de ensino e aprendizagem nesses espaços de construção de saberes.

A Revista EBSA também faz uma crítica aos rumos do Ensino Secundário no Brasil, em sua coluna *Crônica do Mês*, intitulada *Rumo Seguro*. O texto indica a preocupação dessa modalidade de ensino desde o Império, e as inconsistências que apresentavam.

A organização do ensino Secundário tem sido, entre nós, tanto no Império, como na República, objeto de constante e geral preocupação. Sistematicamente fala-se no baixo nível do ensino médio, apontando-se como causas da desorganização fatores intrínsecos, representados por erros de estruturação do próprio ensino e por vícios de origem da rede escolar.

Sob o influxo dessas constantes lamentações, experimentamos, em sucessivas e minuciosas Reformas toda a gama de soluções que se poderiam engendrar, tanto para os vários problemas e conteúdo e métodos de ensino, como para as questões de fiscalização das escolas e apuração do resultado de seu trabalho (Revista EBSA, 1948, p. 01).

Aqui o excerto evidencia a preocupação e as dissonâncias identificadas nos rumos do Ensino Secundário. Posso concluir que a legislação proposta para este segmento da educação conferiu equiparação com os desejos políticos para o Brasil, no entanto, sua prática evidencia falhas substanciais que foram alicerçadas em novas propostas legislativas. Estas, de acordo com as fontes, não superaram as deficiências. O texto segue refletindo soluções.

Os regulamentos do ensino têm sido assim, amiudadamente subvertidos, na persuasão de que, sem outras providências, apenas com alterações do currículo, dos programas, da metodologia, dos processos de exame e dos critérios de promoção, se pode conseguir rápida melhoria dos estudos Secundários e sensível modificação do panorama cultural do país.

Nessas condições, o resultado das sucessivas reformas tem sido invariavelmente um só: tão logo se ensaia a aplicação de um sistema, verifica-se que ele não produz – como, aliás, não poderia mesmo produzir – os extensos e imediatos efeitos desejados e, então, antes que a fiel e continuada execução das novas regras permita avaliar suas vantagens e inconvenientes, indicando os defeitos a corrigir, já o desapontamento é geral e brada-se pela necessidade de outra solução (Revista EBSA, Crônica do Mês, Julho de 1949, nº 09).

A reflexão empreendida pela Revista EBSA, bem como pelo professor Jayme Abreu, indicam as falhas do Ensino Secundário vigente no período e as incansáveis tentativas de solucioná-las, com pouco ou nenhum êxito. Diante das características legais das reformas, há de se observar o investimento de energia intelectual para sanar a crise da educação brasileira. Percebo uma continuidade interrompida, num viés temporal em idas e vindas em torno do problema da educação no Brasil. As tentativas estratificadas na ânsia de encontrar o rumo seguro. Para além disso, é notável a grande discussão acerca do Secundário em detrimento do Ensino Primário. Observo um protagonismo do Ensino Secundário, ocupando-se de seus cursos ginásiais e colegiais, enquanto, no Primário, a discussão limita-se a números de matrículas, legislação tratando de seus objetivos e nenhum debate acalorado acerca do currículo do Ensino Primário ou dos conteúdos e metodologias. A seção que segue busca empreender discussão e reflexão sobre esse teor binário dessas duas fases da educação.

## 2.2 ENSINO PRIMÁRIO E ENSINO SECUNDÁRIO: DEBATES E CONTROVÉRSIAS

Toda legislação que trata das Reformas da Educação privilegiadas nesta tese, discutem com mais veemência a segunda etapa da escolarização, o Ensino Secundário, haja vista a quantidade de fontes acerca desse nível. No entanto é evidente que o Ensino Primário teve inegável relevância para aprovação de estudantes nos Exames de Admissão ao Ginásio. A Revista EBSA, em sua seção sobre *Legislação: Atos Administrativos*, transcreve os artigos da lei que tratam sobre o Ensino Primário, discutidos no Terceiro Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino. Em seu Título VI, sobre a educação primária, o documento versa no ano de 1948 que:

O ensino Primário será obrigatório e objetivará:

- a) A formação da personalidade do indivíduo, proporcionando os elementos básicos indispensáveis;
- b) A adaptação do indivíduo ao processo social de que participe, proporcionando-lhe os meios de se desenvolver e aperfeiçoar. Para este fim, acentuará o preparo do aluno nas atividades de expressão (falar, ler e escrever) e na avaliação das relações (contar). A integração de todos os indivíduos na comunhão das tradições nacionais é particularmente relevante nas zonas de imigração, como meio de identificar-se com a Pátria o filho do imigrante (Revista EBSA, 1948, p. 15).

No Ensino Secundário, o mesmo congresso discutiu os objetivos para essa etapa da escolarização.

O ensino médio objetivará:

- a) A formação da personalidade do adolescente;
- b) A aquisição, pelo educando, de uma cultura de nível médio;
- c) O desenvolvimento e a orientação das aptidões para o exercício de profissões que atentem as variadas oportunidades de trabalho oferecidas pelo meio social;
- d) A possibilidade de aperfeiçoamento ulterior, nos estudos superiores (As conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. *Revista EBSA*, março de 1948, p.11-24) (Revista EBSA, 1948, p. 15).

Observo a diferença nos objetivos, tanto em quantidade como em conceitos. O Ensino Primário visa à preparação do estudante para conviver em sociedade. Já os objetivos do Secundário preocupam-se com o desenvolvimento pessoal do aluno e sua preparação para o mercado de trabalho. Assim como na legislação de 1946<sup>19</sup>, que rege as bases de organização do Ensino Primário, o congresso das escolas particulares discutia à época o funcionamento das modalidades de ensino, com objetivo de organizar os estabelecimentos escolares de acordo com a legislação vigente.

A percepção da época dá a entender que o Ensino Primário não exige grandes reflexões e o Secundário requer soluções para os problemas apresentados. O que observo em dias atuais é a marginalidade que a educação em sua primeira etapa de escolarização sofre. Pouco se discute sobre esta fase da educação e, empiricamente, é o que se nota nas escolas, as disciplinas específicas das séries finais e do ensino médio tendo maior valoração que as séries iniciais. É a metodologia lúdica, das canções e brincadeiras, atrapalhando a concentração dos estudantes nas aulas de história, matemática, português etc. Estas são falas recorrentes em salas de professores, já o contrário não se ouve, não porque os/as professores/as não discutem e reivindicam, mas, culturalmente, já vem sendo naturalizado esse comportamento. As reverberações de décadas de ausência de discussão e preocupação iminente diminuíram a importância das séries iniciais no que tange às discussões em níveis de legislação.

---

<sup>19</sup> Decreto – Lei N. 8.529 – De 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/lei%20organica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20organica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm)>. Acesso: 30 Set 2019.

Diferente do Ensino Primário, o Secundário teve sua organização debatida em larga escala. No entanto, não era qualquer Secundário, porque as escolas normais eram secundárias e não eram debatidas, assim como os cursos comerciais, industriais. Havia uma separação entre o propedêutico e os profissionalizantes. A instituição de uma avaliação para conferência dos saberes adquiridos na primeira etapa da escolarização para seguir adiante rendeu, além das reformas, vários artigos e debates em torno desse que é o objeto central desta tese: os Exames de Admissão ao Ginásio.

De acordo com Cristiani Bereta da Silva (2016, 2018), os exames sofreram algumas alterações, mas as características que permaneceram foram: o estudante precisava ter no mínimo 11 anos de idade (em caso de internato, a idade máxima era 13 anos) e prestar os Exames na segunda quinzena de fevereiro, mais tarde permite-se a realização do Exame também em dezembro. Havia uma taxa de inscrição tanto nas escolas privadas como nas públicas, que foi abolida em 1942, e a exigência da apresentação de documentos como foto 3X4, certificado de vacinas e, obviamente, o comprovante de pagamento da taxa de inscrição. As provas eram realizadas na escola de Ensino Secundário onde o candidato havia se inscrito e abrangiam as disciplinas História do Brasil, Geografia, Português, Matemática e Ciências Naturais<sup>20</sup>. Por meio dessa burocracia acontecia o rito de passagem do Primário para o Secundário<sup>21</sup>.

Conforme a Revista EBSA, as provas tinham seus conteúdos rigorosamente especificados, conforme cada disciplina. Além disso, os critérios de avaliação também eram publicizados na legislação. Por exemplo, a prova escrita de Português, além da grafia, pontuação e caligrafia, contava também com um ditado de 15 linhas, texto de autor brasileiro, que seria sorteado e ainda passaria pelo crivo do inspetor. Havia a redação que passaria pela avaliação de acordo com o assunto e a forma do texto. Sobre sua correção, no item 2 do parágrafo 8 menciona: “Serão assinalados a lápis tinta ou de cor todos os erros cometidos pelo candidato” (Revista EBSA, novembro de 1947, p. 8). A tensão que tais regras causavam nos estudantes era imensa. Conforme fala de entrevistadas desta pesquisa, os Exames de Admissão ao Ginásio eram comparados a um vestibular.

<sup>20</sup> Por meio da Portaria 681-A de 30 de novembro de 1942, a disciplina de Ciências Naturais não era mais componente das provas dos Exames de Admissão ao Ginásio.

<sup>21</sup> Histórico completo desta legislação ver Anexo I da Tese de Maria Angélica Pedra Minhoto. Referência completa em seção Referências.

No livro organizado por Beatriz Fischer (2012), *Tempos de Escola: Memórias*, as lembranças registradas por Maria Malta Campos denotam a complexidade dessas provas. “Na preparação para o temido exame não acertava todos aqueles problemas de matemática [...] meu pai me ensinou a resolver esse tipo de problema, utilizando outros métodos matemáticos”, mas no dia da prova a professora exigia todo o processo para se chegar ao resultado. A exigência no dia da prova era temida por estudantes que se preparavam para realizar os Exames.

Abaixo, temos o exemplo de uma prova dos Exames de Admissão ao Ginásio, do Estado de São Paulo, em 1964, da coletânea de Wagner Rodrigues Valente (2001). É perceptível o nível de exigência e organização da avaliação, dando a compreender a tensão das crianças que a realizavam.

A prova exemplificada abaixo data do ano de 1964. São questões matemáticas diretas e outras com problemas a resolver. O Exame exigia conceitos decorados, bem como a interpretação dos problemas matemáticos. A avaliação é dividida em etapas: Parte A, Parte B e Parte C. A Parte A configura-se com seis questões diretas acerca de assuntos complexos como numerais com expoentes. Temos de lembrar que eram crianças de onze anos que realizavam tais provas. A Parte B é composta de uma questão de cálculo. Por fim, a Parte C são três problemas. A prova era datilografada e as respostas encontram-se em folhas anexas e escritas de maneira clara, organizada e com o cuidado de um estudante preocupado com a aprovação.

Figura 3 - Prova de matemática do Exame de Admissão ao Ginásio - 1964

COLÉGIO ESTADUAL DE SÃO PAULO  
Exame de Admissão

DEZEMBRO 1964

M A T E M Á T I C A

PARTE A

- Qual das duas frações é a maior:  $\frac{3}{4}$  ou  $\frac{5}{6}$ ?
- Fazer a soma:  $\frac{1}{3} + \frac{2}{4}$ . Dar a resposta em número decimal, com duas casas.
- Um reservatório de  $3,5 \text{ m}^3$  quantos litros contém?
- Uma grama e meia de ouro custam Cr\$3.000,00. Qual é o preço de 1 kg de ouro?
- Os fatores de um número são:  $2^2$  e  $3^2$ ; os de outro são: 3 e 52. Qual é o menor múltiplo comum dos dois números?
- Qual é o maior número inteiro, contido um número de vezes em 100 e 120 ao mesmo tempo?

PARTE B

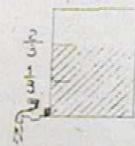
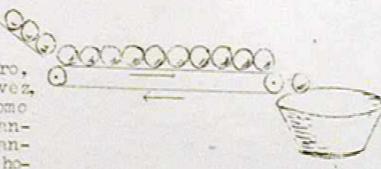
$$\text{Calcular: } 1 - \frac{2}{6} = \frac{1}{4} - \frac{1}{3}$$

PARTE C

Resolver:

- Em uma esteira móvel de 0,5 metro, cabem apenas dez bolas de cada vez, que são atiradas em uma cesta (como mostra a figura). A esteira avança meio metro em um segundo. Quantas bolas caem na cesta em meia hora?
- A água contida no depósito (como mostra a figura), atinge  $\frac{2}{3}$  do volume total. abre-se a torneira e contam-se 5000 l eté esvaziar-se o mesmo. Dizer quantos litros cabem no reservatório?
- Uma pessoa caminha 10 passos para a direita, e em seguida 7 passos para a esquerda, mais um passo para a direita e em seguida três passos e meio para a esquerda.
  - Quantos passos estará do ponto de partida?
  - Estará à direita ou à esquerda do ponto de partida?

-=Φ=-



(148-1000/1-1264)

Parte A

1: A maior é  $\frac{5}{6}$  ✓

2:  $\frac{10}{12}$  ou  $0,83$  ✓

3: Bonfim 3500 ✓

4:  $1,5g = 300000$   
 $1g = 3000000$   $\frac{1,5g}{3000000} = \frac{1}{2000,00}$

$1kg = 2000,00 \div 1000 = 2,00$

R: O preço do kg é de 2,00

5:  $2^2 \cdot 3^2$   
 $3, 5^2$

$3^2 = 3$

R: O m.m.c é 3

6: P: P é o número  $\rightarrow 50$  50

Parte B. : Calcular:  $\frac{1 - \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3}}{1 - \frac{1}{6} \cdot \frac{1}{4}}$

$$= \frac{1 - \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3}}{1 - \frac{1}{6} \cdot \frac{1}{4}} = \frac{1 - \frac{1}{6}}{1 - \frac{1}{24}} = \frac{\frac{5}{6}}{\frac{23}{24}} = \frac{5}{6} \cdot \frac{24}{23} = \frac{20}{23}$$

R:  $\boxed{\frac{20}{23}}$

Parte C.

1:  $0,5 \text{ m} = 10 \text{ b}$

$$\begin{array}{r} 111 \\ 9000 \text{ mm} \end{array} \cancel{\begin{array}{r} 0,5 \text{ m} \\ \times 60 \\ \hline 3000 \text{ m} \end{array}}$$

$$\begin{array}{r} 40 \\ 1800 \times 10 = \\ 000 \end{array} \cancel{\begin{array}{r} 18000 \text{ b} \\ - 900 \text{ m} \end{array}}$$

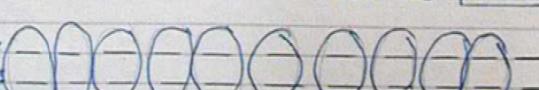
R: Batem em meia hora  $\boxed{18000}$  bolas na cesta

2:  $\frac{2}{3} = 5000 \text{ l}$

$$\begin{array}{r} 1 \\ \cancel{\begin{array}{r} 3 \\ 2 \end{array}} \\ 2500 \text{ l} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ \cancel{\begin{array}{r} 3 \\ 3 \end{array}} \\ 1500 \text{ l} \end{array}$$

R: Batem no reservatório  $\boxed{15000}$  l

3: dir:   
esq:

Fonte: Exames de Admissão 1<sup>a</sup> série, Colégio Estadual de São Paulo, 1964, SP<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Exames de Admissão 1<sup>a</sup> série, Colégio Estadual de São Paulo, 1964, SP. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186011/1964\\_A.PDF?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186011/1964_A.PDF?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 mar 2020.

As escolas deveriam fixar o número de vagas disponíveis, elaborar as provas de acordo com os programas oficiais, fazer a correção por meio de banca com três professores fiscalizados por um inspetor. A este inspetor competia funções específicas, ditadas pela legislação vigente sobre o Exame de Admissão ao Ginásio. De acordo com o Diário Oficial da União de 25 de novembro de 1947:

Art. 2º - Compete ao Inspetor:

1. Examinar a documentação apresentada pelos candidatos;
  2. Visar os requerimentos depois de despachados pelo diretor;
  3. Aprovar a lista de chamada dos candidatos cujos documentos satisfaçam as exigências legais;
  4. Fiscalizar todo o processo de exames;
  5. Estar presente a todas as provas escritas e orais, exercendo sobre os alunos estrita vigilância;
  6. Velar por que os candidatos não assinem inadvertidamente, as (ilegível);
  7. Lavrar, juntamente com a banca examinadora, e em livro próprio, uma ata dos resultados dos exames, transcrevendo esses resultados nos boletins modelo;
  8. Classificar os candidatos segundo as notas finais obtidas.
- (BRASIL, 1947, p. 21).

A legislação traz, ainda, nota comunicando ao inspetor como deve ser feito o cálculo das notas finais e da média global. O comunicado dá a ver a publicização, tanto da própria legislação, quanto o teor imperativo conferido a função do inspetor. Reproduzo o comunicado por meio da transcrição abaixo:

Senhor Inspetor:

Atendendo termos circulares 4, de 1943 e 6, de 1946, comunico-vos, devido fins, no cálculo das notas finais e média global, primeira decimal deve ser forçada, quando a segunda for igual ou superior a 5 (cinco). Saudações. Ed. Secundário (Revista EBSA, 1947, p. 6).

Os rigores da aplicação da legislação e a publicização desta aumentava ainda mais a tensão de estudantes na execução das provas do Exame de Admissão ao Ginásio. Cronograma com a especificação das datas de aplicação das provas também eram previstas na legislação.

#### I – ADMISSÃO

Art. 1º - Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas:

1. 1ª época:
  - a) Inscrição – de 15 a 30 de novembro;
  - b) Realização – 1ª quinzena de dezembro.
2. 2ª época:
  - a) Inscrição – de 1 a 15 de fevereiro;
  - b) Realização – de 15 a 25 de fevereiro.

(BRASIL, 1947, p. 21).

Quadro3 - Marcas dos Exames de Admissão ao Ginásio

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Marcas dos Exames de Admissão ao Ginásio	Marlene Coan Bianchetti
	Nirta Henrichseim Schreiber

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2019).

Outra configuração importante em torno dos Exames de Admissão é a seriedade que eram tratados pelas próprias crianças, e a ansiedade que ele provocava nelas. Em busca sobre o assunto na bibliografia especializada no tema e em metodologia de história oral, pude compreender a importância dos Exames na vida de crianças que com apenas onze anos de idade enfrentariam o que muitos chamaram de “quase um vestibular”. Além disso, as famílias dedicavam-se ao preparo, deslocamento e cuidados com suas crianças para que estas pudessem obter êxito nas provas. Assim, “os exames marcariam a vida dos estudantes, de suas famílias e de seus professores, particularmente aqueles que se incumbiam (ou eram incumbidos) de prepará-los para que obtivessem sucesso nas provas” (SILVA, 2018, p. 03). A professora Marlene Bianchetti, uma das entrevistadas para esta pesquisa, afirma que fazer a prova era “um nervoso assim. Mesma coisa que fazer um vestibular, eu já fiz vestibular também”. Ela é professora aposentada, pedagoga, e contou-me seu percurso escolar antes e após os Exames de Admissão ao Ginásio. Ela fala sobre um episódio particular no momento da prova, que indica solidariedade, apesar do medo que ela sentiu.

Ah, no exame de admissão, meu Deus do céu! Tinha inspetora, que ficava, assim, ao redor, né... E a gente não podia nem olhar pro lado. Mas eu ainda consegui ajudar uma moça e ela passou. Daí quando ela foi estudar em Blumenau, um dia ela encontrou a mãe e daí ela agradeceu – eu tava estudando em Braço do Norte – daí ela agradeceu a mãe por eu ter ajudado ela (Marlene Coan Bianchetti, 2015).

Pensar nas dificuldades e superações desses estudantes é parte dos objetivos deste trabalho. Um exame de acesso é elaborado a um público que ainda frequentará o estabelecimento de ensino (VALENTE, 2001), assim, a tensão e o medo do novo tornam-se entraves que povoam a mente dessas crianças.

Nesse sentido, o entrelaçamento da bibliografia e dos relatos das entrevistadas nos dá uma visão mais ampla dos eventos. Dessa maneira, as tramas

da teoria e da empiria nos fazem compreender as reverberações da legislação da educação no Brasil na vida dos estudantes, diretamente atingidos pela legislação.

Outra característica destacada nesta discussão é a questão das memórias nas entrevistas, que se fundem com o presente. A professora Marlene faz essa ponte em sua citação do ontem e do hoje. Nem tudo é lembrado, como também existem entrelaçamentos do passado no presente. E, nesse aspecto, o esquecimento reverbera em interpretação da história. Paul Ricoeur (2007, p. 423) afirma que “De fato, o esquecimento continua a ser a inquietante ameaça que se delineia no plano da fenomenologia da memória e da epistemologia da história”. Dessa forma, esquecer pode ser um entrave como também um vestígio. Entender esses lapsos de memória configura instrumento fundamental do historiador que trabalha com memórias. O protagonismo desta tese versa nesse viés, a interpretação de memórias na construção de uma historicidade.

Todas essas características denotavam o momento político que vivia o Brasil. Um acelerado processo de industrialização necessitava de mão-de-obra especializada. Além disso, o aumento da oferta do Ensino Secundário pode ser atribuído também a preocupação das famílias com o aumento de anos de estudo de seus filhos para garantir um futuro melhor, bem como de reconhecimento social. “As famílias não se restringiam apenas aquelas provenientes da elite, mas também das camadas populares” (SILVA, 2018, p. 117), por entenderem que o resultado seria uma possibilidade de ascender socialmente.

Fundamental perceber também, no viés das dimensões temporais, as questões políticas, em que o “tempo pode ser interpretado como um recurso para o exercício de poder e dominação. Nesse caso, o poder consiste na possibilidade de dispor do tempo de outros” (RÜSEN, 2014, p. 265). Observo na constatação do autor supracitado as consequências dos acontecimentos na política educacional do Brasil no período estudado. As imposições legislativas marcando a vida de famílias e estudantes, por meio do tempo que essas famílias disponibilizavam preocupando-se com a preparação para os Exames. As relações de poder ficam evidenciadas nessas experiências.

A ascensão social por meio da educação gerou debates no que concerne os objetivos do aprender para a vida, na formação do cidadão. Na seção *Colaboração: solução para problemas* da Revista EBSA, Nelson França da Silva discute o que significa educar um adolescente no sistema educacional brasileiro.

Quando o responsável por um adolescente o faz ingressar num ginásio, não tem um pensamento de educá-lo, isto é, fazê-lo crescer, adaptá-lo à vida (na concepção dos grandes teóricos da pedagogia). A ideia é de torná-lo apto a assumir um bom emprego ou seguir uma profissão rendosa e de prestígio. Esta é a realidade. A incompREENSÃO deliberada, porém, trata do problema da educação no curso Secundário como se objetivasse, de facto, a formação integral do adolescente. Deveria ser assim, mas não o é. E, se não é, ponhamos a equação em seus verdadeiros termos: - educar, atualmente, é depositar um capital, que deverá render juros bem altos (Revista EBSA, 1948, p. 47).

O texto da Revista segue destacando a preocupação com os custos da educação particular e o baixo investimento governamental nas escolas públicas. A remuneração dos professores e a valoração dada à educação, em contrapartida a outros eventos.

Cumpre varrer a ideia de que o ensino deve ser módico. O ensino particular há de ser caro, como custosa é a justiça e tudo o mais. Não compreendemos porque o mesmo cidadão, que paga cem cruzeiros pelo ingresso num campo de futebol, venha reclamar o pseudo alto custo do ensino. Assim não procede quando cuida de pagar o médico ou o advogado, reconhecendo o valor do trabalho profissional recebido. Insurge-se porém, quase que sistematicamente, contra o custo do ensino (Revista EBSA, 1948, p. 48).

A discussão do autor remete a um debate muito atual na educação em nosso país. A nova concepção que chama as disciplinas de componentes curriculares e a formação interdisciplinar de integral é cerne do debate das novas propostas nacionais. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) norteia esses conceitos e traz para as escolas o pensamento da educação integral, inovadora e tecnológica. Apesar dos criadores dessas concepções afirmarem um avanço na educação, entendo aqui, em alguns momentos, um retrocesso aos anos de 1940, quando reportagens já discutiam o que significava a educação no Brasil. Cabe aqui uma reflexão sobre esse passado presente. Aproprio-me de François Hartog (2013), que afirma que não se deve confundir presente e presentismo. O presentismo não provem de um inimigo do presente. A construção do presentismo se deu de início em relação à categoria de futurismo. Longe de ser uniforme esse presente é vivenciado de forma diferente conforme o lugar ocupado na sociedade. Ele pode assim ser um horizonte fechado ou aberto: aberto cada vez mais acelerado e móvel, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante. Assim, o conceito de presentismo fechado cabe à reflexão dos objetivos da educação em 1940 e em 2017.

Os anos de 1950 e os anos seguintes são marcados ainda pela industrialização do Brasil, sem grandes mudanças no cenário educacional do país. O estado de Santa Catarina, em específico, passou pelas mesmas transformações, com a característica da imigração que carrega em seu perfil cultural. Especialmente alemães e italianos povoam o Estado. Como a proposta para a educação era, principalmente, a exaltação à pátria, os imigrantes sofrem uma perseguição por falarem seu idioma de origem. Estudantes em várias escolas são castigados por não saberem a língua portuguesa ou mesmo pela dificuldade em falá-la. Em depoimento, uma das entrevistadas da pesquisa relata episódios em relação às dificuldades de aprendizagem em razão do idioma.

Quando eu fui pra escola, eu falava só língua alemã. Então eu conhecia algumas palavras em língua portuguesa, como camisa, vestido, calça... Porque minha mãe era costureira. Só. E a minha professora era a Diva Guimarães, ela não entendia e nem falava uma palavra em alemão. Então, ela não conseguiu me alfabetizar no primeiro ano; não só eu, a maioria das crianças que eram ou de origem italiana ou de origem alemã. Então a gente fazia, era até denominado o “primeiro ano atrasado” e o “primeiro ano adiantado”, porque era comum, era normal as crianças terem que frequentar o primeiro ano dois anos, pelo fator da língua. Não tinha condições de alfabetizar uma criança, porque ela tinha que primeiro aprender a outra língua (NirtaHenrichseimSchreiber, 2017)

Falar alemão era um problema para Nirta. O convívio com a profissão de costureira da mãe permitia que ela conhecesse palavras em português que envolvesse assuntos relacionados a roupas. Destaca que teve que repetir o primeiro ano para poder aprender a falar em português. A professora Nirta realizou os Exames de Admissão, aproximadamente no ano de 1967. A campanha de nacionalização do Brasil data do período do Estado Novo, em 1937, no entanto, algumas características reverberam posteriormente, como afirma a narrativa de Nirta. Reitero que todos os entrevistados nesta tese realizaram o Ensino Primário após o Estado Novo, no entanto, a intenção é dar a ver a temporalidade dos acontecimentos em um vai e vem, com reverberações significantes.

A partir de 1964, o Brasil sofre o golpe militar, passando a ser governado por agentes do exército brasileiro, com apoio de segmentos da sociedade civil. As propostas executadas seguem com a proposição de exaltar a pátria, trabalhar pela nação, respeitar incontestavelmente as autoridades. Essa prática interferiu diretamente na vida das pessoas em todas as idades e diversas classes sociais tanto na “força laboral ativa e no mercado de mão de obra de reserva ou força de

trabalho potencial" (SAVIANI, 2008, p.294), perpassando o Ensino Secundário e técnico para obtenção de resultados exitosos. O ensino superior era destinado a preparar os futuros dirigentes da nação.

Entre as ações e intenções no governo militar, estavam "a função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, atribuída ao primeiro grau de ensino" (SAVIANI, 2008, p.295), entendendo aqui como Primário e Secundário, reforçando a disciplina de Educação Moral e Cívica como alicerce do governo na educação. A Revista EBSA traz, em seu caderno de Atos do Legislativo, matéria sobre o desejo da permanência efetiva desta disciplina. O texto referencia o parecer do relator quanto aos pedidos ao conselho de educação por mães preocupadas com os rumos do país:

É inteiramente compreensível e louvável a preocupação manifestada pelas mães que se dirigiram ao Senhor Ministro. O momento atual, do Brasil e do mundo, está a exigir, efetivamente, maior atenção para a formação da consciência dos adolescentes, quanto ao exercício dos seus deveres morais e cívicos. Trata se do que há de mais essencial e básico na educação Integral do homem (Revista EBSA, 1964, p. 20).

É recorrente o debate sobre a inserção e permanência da disciplina no currículo do Secundário. Com o advento da ditadura civil-militar, acentuou-se o desejo da permanência da Educação Moral e Cívica como componente curricular com objetivo de atender aos anseios da nação. O discurso do governo convergia no patriotismo, no amor à nação e no cumprimento do dever com o país. A escola cumpria sua função de incutir esses sentimentos e atitudes comportamentais nos estudantes com a contribuição da EMC.

O ensino médio, prioritariamente profissionalizante, atendendo à demanda de um mercado industrial em crescimento culmina na prática autoritária de um governo ditatorial. Em relação ao ensino superior, importa citar as licenciaturas curtas, oferecidas nesse período, com intuito de preparar professores rapidamente para a prática docente desejada pelo governo. Cabe destacar os programas de alfabetização em comunidades locais, que qualificavam os operários e demais trabalhadores para esse mercado centrado no acúmulo de capitais e no crescimento da indústria.

Em Santa Catarina, o desenvolvimento econômico e a educação foram pensados a partir da criação do Conselho Estadual de Educação em 1961, das Leis do Sistema Estadual de Ensino (Lei 3.191, de 8 de maio de 1963 e Lei 4.394, de 20

de novembro de 1969), do Plano Estadual de Educação (1969) da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC - 1965), e da realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar (AGUIAR, 2008). A formação desses aparatos educacionais configura estratégia política que coaduna com os interesses econômicos do Estado, sendo os Exames de Admissão ao Ginásio também resultado dessas estratégias, ainda que criados antes desse período. A forma selecionadora e binária da educação no que tange às classes sociais é consequência das estratégias da legislação e do governo da época.

Assim, acontecimentos como a recente reforma do ensino médio<sup>23</sup> nos faz compreender os ecos da história, com efeito bumerangue. A educação técnica profissionalizante para uns e o ensino científico destinado a outros. De acordo com Valente (2001), o Ensino Secundário é espaço de discussão de formação de elites, de classes privilegiadas. Uma espécie de fator determinante para os que serão os chefes da nação e aqueles que desempenharão a função de mão-de-obra dessa grande máquina econômica chamada Brasil. Já o Ensino Primário segue as margens dessa discussão, permanecendo em quase toda a sua totalidade com os mesmos aspectos e características desde o período de sua formação.

### 2.3 IMPACTOS DOS EXAMES NO MERCADO DO LIVRO DIDÁTICO DO PAÍS: LIVROS PREPARATÓRIOS PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO

As leis Francisco Campos em 1931 e Gustavo Capanema em 1942 tiveram por objetivo organizar o Ensino Secundário e influenciaram na criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, sendo esta a “primeira política pública para o livro didático em âmbito federal, que marca o controle do Estado na publicação e circulação da produção didática no país” (FILGUEIRAS, 2011, p. 05).

Ao pensar no crescimento editorial no período dos Exames de Admissão, temos que considerar que o aumento de vagas para o Ensino Secundário está intrinsecamente ligado a essa formação da massa trabalhadora, o que culmina neste nicho de mercado, que é a produção de manuais didáticos para atender o aumento

---

<sup>23</sup> Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

do público nas escolas. Essa expansão acelerada da oferta de vagas no Secundário foi acompanhada pela indústria editorial (SILVA, 2018).

Outro resultado dessa expansão foi a criação, pela editora do Brasil, do Departamento Escolar (DE), que tinha por função reunir informações sobre a educação no Brasil, criando um canal de comunicação com os leitores. Dessa ação, surge o projeto da revista *EBSA: Documentário de Ensino*, já citada anteriormente, que teve importante papel na difusão de informações sobre o Ensino Secundário. “Foi por meio da EBSA que a editora manifestava sua adesão à determinada cultura política” (SILVA, 2018, p. 8), deixando claro aos leitores seu ideal de sociedade e seus interesses para o futuro da educação no Brasil. O periódico teve importante inserção entre professores e hoje pesquisadores, pois apresenta os debates postos à época sobre o Ensino Secundário e suas consequências para a educação brasileira. O excerto abaixo, com a apresentação da revista, apresenta as características descritas acima:

#### Apresentando-nos

A Editora do Brasil S/A, fundada em 1943, apresentou-se aos educadores brasileiros com amplo e decidido espírito de colaboração.

Para esse fim, instituiu desde logo o seu Departamento Escolar, cujos trabalhos são do conhecimento de quantos exercem a atividade em qualquer dos planos ou setores da educação nacional. Da utilidade e alcance da cooperação prestada, diz copiosa correspondência procedente das várias regiões do país (Revista EBSA, 1947, p 1-2).

A Editora apresenta o Departamento Escolar como propagador de informações indispensáveis para a comunidade de educadores brasileiros de qualquer segmento ou nível de ensino. Deixa claro a disponibilidade em comunicar-se com todos de forma a ser útil e prestativa a todo país. Dessa maneira, além de publicações com normativas gerais e informativas, a revista tinha o perfil de mostrar o posicionamento político da Editora do Brasil. Esse perfil se altera ao decorrer dos anos. No entanto, seu grande salto de vendas ocorre no período militar, se tornando uma gigante no mercado editorial. Assim, a venda dos manuais com finalidade de preparar para as provas dos Exames de Admissão ao Ginásio, ultrapassavam esse fim, pois também foram utilizados para preparo de aula, aplicação de textos e exercícios para os professores; e, para estudo de provas escolares, preparação para concurso público para estudantes (SILVA, 2018).

Para se preparar para os Exames de Admissão ao Ginásio, algumas crianças utilizavam livros específicos que já foram largamente estudados por Cristiani Bereta da Silva (2018). A autora afirma a ampliação de um nicho de mercado no Brasil, que foi a produção em larga escala desses livros preparatórios para os Exames de Admissão ao Ginásio. As editoras os elaboravam de acordo com os programas oficiais, deixando clara a adequação com a lei vigente. Estes manuais destinavam-se aos estudantes que estavam no último ano do Primário para que pudessem se preparar para as provas dos Exames. A Revista EBSA em sua seção Bibliografia versa em um artigo a importância deste livro.

Muito bem inspirada andou a Editora do Brasil ao lançar há cinco anos, o livro “Admissão ao Ginásio”, de autoria de competentes professores do magistério paulista. Fala bem alto dos méritos dessa valiosa obra didática a acolhida que lhe dispensaram professores e estudantes do país inteiro, acolhida que traduzem eloquentemente as suas treze e sucessivas reedições. Surpreenderá, todavia, um tal sucesso apenas aqueles que desconhecem o livro em apreço. Aos demais, aqueles a quem já foi dado a examiná-lo, mesmo superficialmente, não admiram que tão rápida e definitivamente se tenha ele imposto. “Admissão ao ginásio” é uma obra que obedece a dois princípios soberanos a exatidão científica e a boa técnica didática. Entregue a professores especializados em cada qual das quatro matérias e de abalizada experiência no magistério, é todo ele vazado em linguagem acessível [...]. tem-se revelado, por isto mesmo, ótimo instrumento de trabalho para o aluno que se candidata ao ingresso no curso ginásial (Revista EBSA, 1948, p. 39).

O excerto destaca a competência dos professores autores do livro e a receptividade de estudantes e docentes do Brasil com o material didático. Salienta a linguagem acessível e os princípios científicos e técnicos que a obra acata. Abaixo o quadro das narrativas que destacaram o livro Admissão ao Ginásio e Programa de Admissão.

Quadro4 - Ah, o livro!

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Ah, o livro!	Marlene Coan Bianchetti
	Nirta Henrichseim Schreiber

Fonte: elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Estes livros foram muito importantes no percurso escolar de muitos desses estudantes. Vários entrevistados desta pesquisa afirmam a importância de tal manual e o comparam com materiais atuais, afirmando a qualidade e abrangência

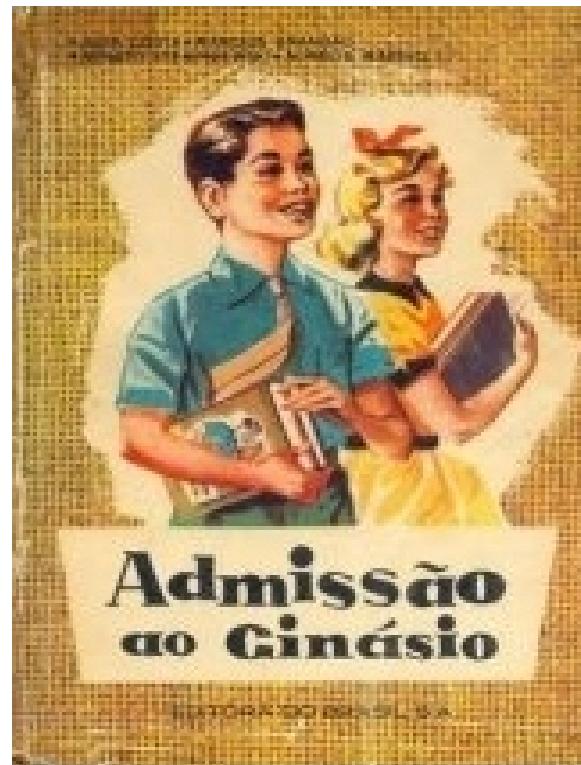
dos conteúdos inseridos. Assim, posso afirmar que esses livros fizeram parte e ainda fazem da vida de pessoas que enfrentaram o período histórico abordado. Além disso, para quem pudesse pagar, aulas particulares ou cursinhos eram uma realidade na vida desses estudantes no último ano do Primário. “Os livros mais lembrados são os multidisciplinares, que se dividiam em quatro partes – Português, Matemática, História do Brasil e Geografia” (SILVA, 2018, p. 03).

Dona Marlene lembra o manual com minúcia de detalhes, o tamanho do livro, a qualidade didática, imagens de mapas. Reitera que teve que estudar Estados, capitais e saber de cor:

Mas o livro nosso era um livro grosso. É um livro bom. Se estudasse aquele livro todo, Meu Deus! Acho que hoje seria como o ginásio. Porque dentro do livro tinha história, geografia, tudo. Aí tinha mapa do Brasil, mapa do mundo inteiro acho que tinha ali. Nós estudávamos não só o Brasil, as capitais, não era só isso, estudava a América do Sul, até fora do Brasil estudava. Tinha que decorar os estados e as capitais, dizer tudo de cor (Marlene Coan Bianchetti, 2015).

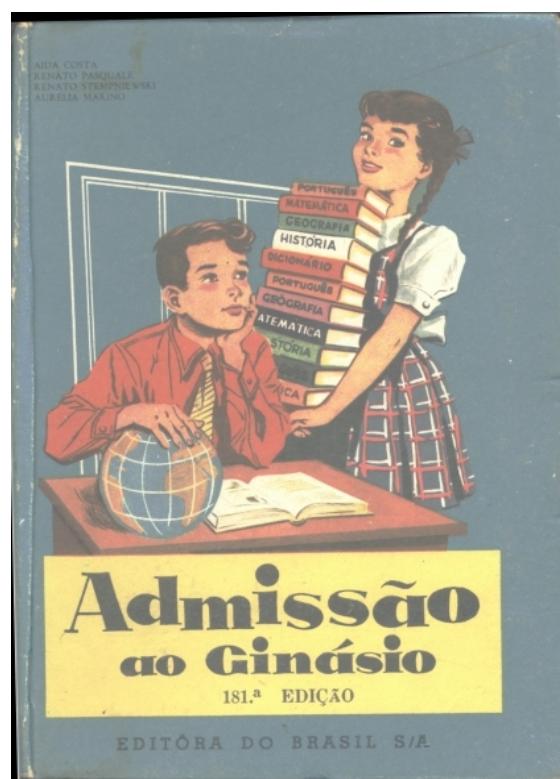
Nas entrevistas realizadas, as capas foram mostradas para possível identificação. Reitero que o livro organizado por Aroldo de Azevedo foi o mais lembrado. As quatro capas dos livros preparatórios para o Exame de Admissão ao Ginásio são o *Admissão ao Ginásio*, 534<sup>a</sup> ed. (1968), *Admissão ao Ginásio*, 181<sup>a</sup> ed. (1958), *Programa de Admissão*, 12<sup>a</sup> ed. (1965) e *Programa de Admissão*, 5<sup>a</sup> ed. (1959).

Figura 4 - Capa Admissão ao Ginásio, 534<sup>a</sup> ed. (1968)



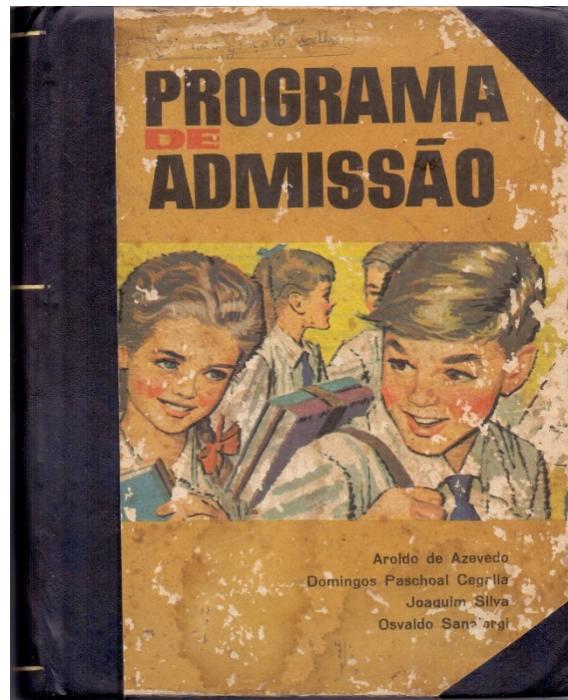
Fonte: a autora (2020), de arquivo pessoal de Cristiani Bereta da Silva.

Figura 5 - Capa Admissão ao Ginásio, 181<sup>a</sup> ed. (1958)



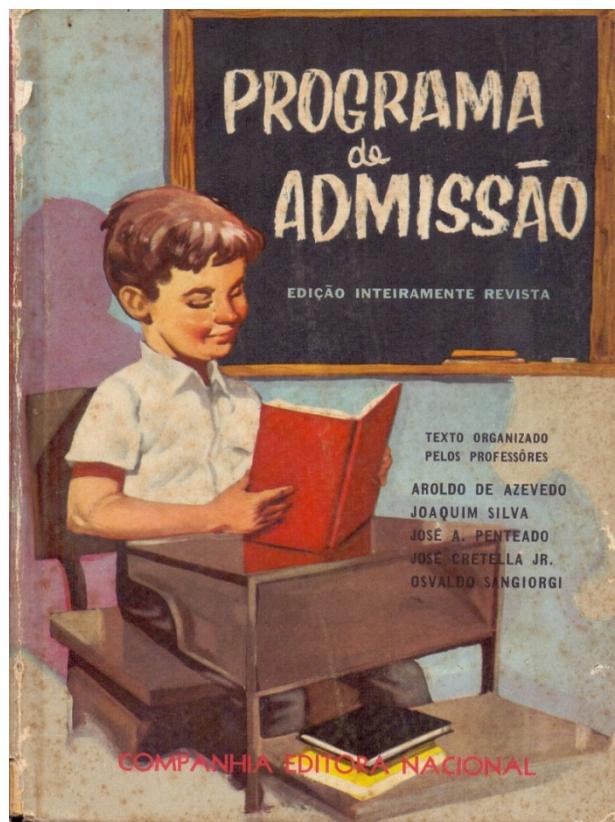
Fonte: a autora (2020), de arquivo pessoal de Cristiani Bereta da Silva.

Figura 6 - Capa Programa de Admissão, 12<sup>a</sup> ed. (1965)



Fonte: a autora (2020), de arquivo pessoal de Cristiani Bereta da Silva.

Figura 7 - Capa Programa Admissão, 5<sup>a</sup> ed. (1959)



Fonte: a autora (2020), de arquivo pessoal de Cristiani Bereta da Silva.

Uma observação importante de Cristiani Bereta da Silva (2018) é acerca da conservação desses livros. A autora afirma que os manuais nunca tiveram a mesma atenção quanto a sua preservação como outros tipos de livros, portanto encontrar um deles em bom estado é difícil, o que dificulta a pesquisa da temática. Com o passar do tempo, muita documentação é descartada nas escolas, de um ano para outro a papelada é desprezada para formação de um novo conjunto de documentos, (VALENTE, 2001). Ainda assim, informo que encontramos alguns manuais muito bem preservados com as pessoas que nos concederam as entrevistas. Um deles pertencia à senhora Anísia Petri Jünkes, professora de matemática aposentada, da cidade de Rio do Sul, que doou o livro ao laboratório de Ensino de História (LEH) da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

A autora Juliana Miranda Filgueiras (2011), discute em sua tese os processos de avaliação do livro didático no Brasil, a partir da primeira avaliação realizada em nível federal. No diálogo com tal autora, coadunam as percepções acerca do papel fundamental das culturas políticas na medida em que essas legitimam a criação de identidades no cenário educacional do país. As leis de 1931 e 1942 impactaram nos padrões da educação brasileira por muito tempo. Os moldes em que se deveria proceder com as avaliações, posturas docentes e discentes, inspeções, entre outras regras estabelecidas foram perpetuadas por meio da criação de uma identidade calcada em uma cultura escolar produzida com base em uma cultura política.

Deve-se destacar, ainda, que os livros Admissão ao Ginásio e Programa de Admissão são rememorados por muitos daqueles que estudaram no período de realização obrigatória dos Exames. Temos de ponderar que esses livros fizeram parte do cotidiano de muitos estudantes, professores e famílias que lhe atribuíam um valor afetivo, como podemos ver nos relatos de memória sobre eles. Livros que permaneceram por muitos anos no mercado, preservados em bibliotecas, sebos e arquivos pessoais que nos dá evidência de sua relevância na história da educação brasileira (SILVA, 2018). O livro Admissão ao Ginásio, da Editora do Brasil, permaneceu por 27 anos, e o Programa de Admissão, da Companhia Editora Nacional, 15 anos. A professora Nirta, uma das entrevistadas da pesquisa, lembra de um dos livros.

Era desse Aroldo Azevedo, esse nome eu lembro. Agora, eu não lembro exato porque as capas são parecidas, mas era uma dessas duas aqui (**Nirta**

**aponta para as capas que estou mostrando a ela).** Era um livro que daí a gente, além do ensino normal, a gente estudava nesse livro pra se preparar melhor, porque era praticamente um vestibular. Pena que eu realmente acabei emprestando depois pra outras pessoas e não tenho mais. Edição revisada... É, um desses dois aqui. Mas era bem assim. Tinha matemática, língua portuguesa, história, geografia, acho até que era conhecimentos gerais que se dizia que daí entrava história, geografia... Acho que só ciências era separado (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017, **grifo nosso**).

As lembranças de Nirta destacam o nome de Aroldo de Azevedo, que não era o único autor do manual. Ela fala da preparação para os Exames que mais uma vez são comparados a um vestibular. Além disso, a professora fala das disciplinas e do empréstimo do seu material, lamentando que não o possua mais.

O objeto da memória é a lembrança. Paul Ricoeur (2007, p. 24) afirma que o caminho vai “da lembrança à memória refletida, passando pela reminiscência”. Ou seja, tomando, por exemplo, a narrativa da professora Nirta, observo que as lembranças vêm à tona como uma imagem lembrada do passado. Ela inicia a fala sem muita certeza, mas quando eu mostro a imagem das capas dos livros, aquela lembrança reflete na memória. Nesse sentido, essa é a memória que se conserva.

Todos os vestígios identificados em relação à publicação, aquisição e afetividade que cercam o manual preparatório aos Exames de Admissão ao Ginásio evidenciam a importância deste material nesse período da história da educação brasileira. A editora o publicou com intenção de uso escolar, dentro das normas exigidas pela legislação. “Os conteúdos selecionados eram regulados pelo Estado, por meio de programas oficiais. As edições estampavam na capa e/ou contracapa sua adequação às leis vigentes” (SILVA, 2018, p. 9). Neste espaço, também constava a autorização para o uso nas escolas, “o que indica a intervenção estatal, administrativa e política sofrida pela publicação” (SILVA, 2018, p. 9). É por meio da estruturação deste material que é notável a finalidade mais latente, que era a de servir de guia aos estudos de crianças que desejavam alcançar o Ensino Secundário, orientando nos estudos para os Exames de Admissão ao Ginásio.

Os manuais didáticos são uma ferramenta importante aos professores da educação básica. A utilização destes em sala de aula são uma constante nas escolas brasileiras. O livro preparatório para os Exames de Admissão ao Ginásio representou uma espécie de valor afetivo para os que o utilizaram, diferentemente dos manuais atuais, pois elefez parte de toda uma geração que pretendeu enfrentar

o rito de passagem do Ensino Primário para o Secundário: os Exames de Admissão ao Ginásio.

Para elucidar a discussão deste capítulo, elaboro um quadro complementado por um gráfico com as principais análises documentais e de história oral empreendidas nesse primeiro momento de reflexão acerca dos Exames de Admissão ao Ginásio. Sendo assim, há que se ponderar as análises da Revista EBSA e das entrevistadas na composição do texto. Entendo que toda legislação e os debates efetuados pela Revista EBSA reverberam nas lembranças das professoras entrevistadas. Pude perceber entrelaçamentos nestas interpretações, bem como a reminiscência da memória. Eis o quadro:

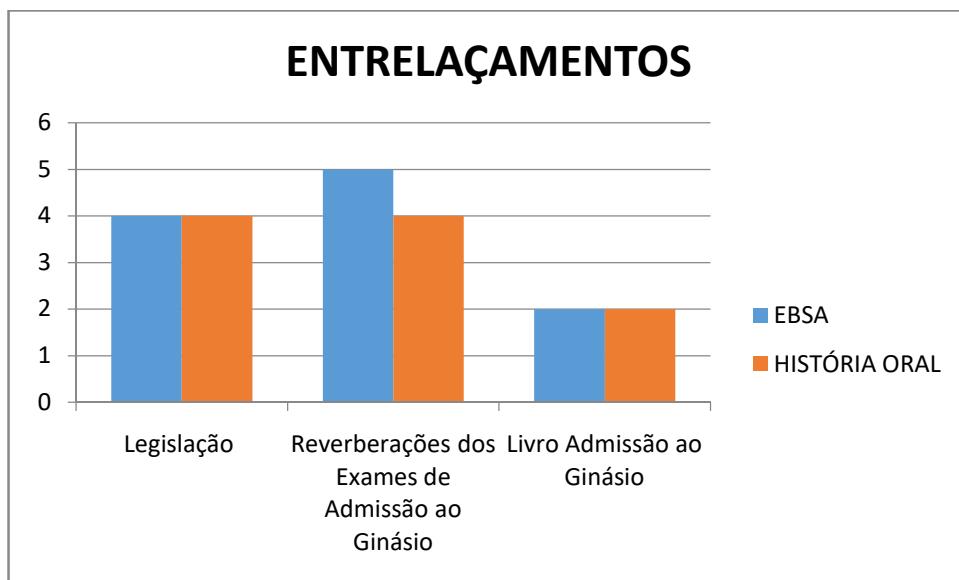
Quadro 5 - Entrelaçamentos

TEMÁTICA	EBSA	HISTÓRIA ORAL
Legislação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dispensa de prova oral;</li> <li>▪ Objetivos do Ensino Primário e Secundário;</li> <li>▪ Inspetoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ciclos;</li> <li>▪ Primário e ginásio;</li> <li>▪ Curso complementar;</li> <li>▪ Dispensa da prova oral.</li> </ul>
Reverberações dos Exames de Admissão ao Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cronograma de aplicação de provas;</li> <li>▪ Ascensão social;</li> <li>▪ Educação adolescente no Brasil;</li> <li>▪ Baixa valoração docente;</li> <li>▪ Preocupação de mães com a educação para o exercício da moral e do civismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ansiedade;</li> <li>▪ Desejo de aprovação;</li> <li>▪ Empenho familiar;</li> <li>▪ Ascensão social.</li> </ul>
Livros: <i>Admissão ao Ginásio; Programa de Admissão ao Ginásio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criação do Departamento de Educação da Editora do Brasil;</li> <li>▪ Super valorização dos livros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Super valorização dos livros;</li> <li>▪ Destaque para conteúdos e formatação dos manuais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Vamos ao gráfico:

Gráfico 1 - Entrelaçamentos



Fonte: Elaborado pela autora por meio da categorização das narrativas orais (2020).

O gráfico mostra a maneira como os entrelaçamentos que envolviam os Exames de Admissão ao Ginásio deixam suas marcas na vida das pessoas que vivenciaram esse período da legislação educacional no Brasil. A categoria “Reverberações dos Exames de Admissão ao Ginásio” diz respeito, além das burocracias que envolviam esse rito de passagem, às emoções, às vidas das crianças e suas famílias. Cada etapa, a percepção das mudanças legislativas, a preparação para as provas, a reverência ao livro que norteou os estudos dessas crianças, todos esses momentos são indicados nas fontes documentais e rememorados pela história oral de maneira saudosista e com muito orgulho, por terem superado obstáculos que antes pareciam intransponíveis.

Reuno as reflexões deste capítulo com as análises de Cristiani Bereta da Silva (2020) que dedicou seu olhar ao Ensino Primário, pois “os exames se destinavam aos egressos desse nível, que deveriam demonstrar saber, elementos das matérias cobradas neles para serem considerados aptos a cursar o Secundário”. Sendo assim, os professores deste nível de ensino tomaram para si a responsabilidade de preparar estudantes para os Exames de Admissão ao Ginásio.

Dito isso, dentre os destaques deste capítulo, o Ensino Primário é uma das fases do percurso escolar com menos empreendimento intelectual, de acordo com os debates, principalmente registrados na Revista EBSA. Pude perceber que esta

fase não teve o mesmo nível de preocupação das autoridades públicas como teve o Ensino Secundário. Para tanto, o próximo capítulo dedicará seu espaço para discutir o Ensino Primário no Brasil, em especial no Alto Vale do Itajaí-Açu – SC, por meio das memórias destacadas nas entrevistas realizadas.

### 3 ESCOLARIZAÇÃO NOS TEMPOS DOS EXAMES: ENSINO PRIMÁRIO

*Com cinco anos eu ia junto com a minha irmã e aprendi a ler e a escrever e tudo. (Juraci Machado Sell, 2016)*

*Lembro, lembro. Lembro de tudo. (Arli Maria Bauer, 2017)*

Memórias vêm à tona com narrativas que refiguram o tempo, tornando, dessa forma, acessível a vivência humana em outras temporalidades (RICOEUR, 2010). Algumas dessas lembranças florescem, perfumando o presente, outras amargam, entristecendo o dia, outras ainda, envergonham e são contadas como se fosse uma releitura balsamada do passado. A alegria da alfabetização precoce, o orgulho de “lembra de tudo”. Com os excertos utilizados na epígrafe deste texto e a afirmação de Paul Ricoeur, inicio a reflexão acerca das memórias da primeira escolarização, percebendo singularidades nas falas, semelhanças e diferenças; para então, compreender rememorações, tempos e narrativas sobre o período do Ensino Primário dos/as sujeitos entrevistados/as.

A memória é a coluna dorsal desta tese. Assim sendo, problematizo a narrativa da professora Arli quando esta diz: “Lembro de tudo”. Paul Ricoeur (2007) afirma ser a memória uma reapropriação do passado instruída pela história, passando pelo viés das feridas, os incômodos nos processos desta rememoração. A recordação surge sob forma de imagem, algo ausente, mas que existiu no passado, ou seja, algo que não está mais lá, mas um dia esteve. Assim, entendo o “lembra tudo” da professora por meio desse emaranhado elaborado pela memória num jogo temporal que envolve um passado que se faz presente por meio destas lembranças.

Neste capítulo analiso treze entrevistas e um questionário realizados com treze mulheres e um homem. Todos passaram o Ensino Primário nos anos em que os Exames de Admissão ao Ginásio eram obrigatórios. Além dessas fontes, uso 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. E o questionário foi enviado por e-mail à cidade de Taió. 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 foi escolhido através das narrativas que remetem ao período da primeira escolarização dos sujeitos.

Quadro6 - Fontes de História Oral

Entrevistada	Informações	Exame de Admissão ao Ginásio
Elvira Andreatta	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 71 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1955
Luís Alberto Marçal	Morador da cidade de Trombudo Central – SC, 67 anos na data da entrevista (2017). Veterinário.	1961
Diamantina Marçal	Moradora da cidade de Trombudo Central – SC, 68 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1960
Marlene Coan Bianchetti	Moradora da cidade de Pouso Redondo – SC, 63 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1963
Ingrid Schmoegel Agostini	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1967
Anísia Jünckes	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 67 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1959
Arli Maria Bauer	Moradora da cidade de Agrolândia - SC, 63 anos na data da entrevista (2017), professora aposentada.	1965
Teresinha Lorenzi Tomio	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 63 anos na data da entrevista (2016), professora aposentada.	1964
Rosi Maria Bini	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 68 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1959
Juraci Machado Sell	moradora da cidade de Braço do Trombudo – SC, 67 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1960
Carmem Haffemann	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 62 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1966
Waltraud Grimm	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos na data da	1967

	entrevista(2017). Professora aposentada.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora(2020).

### 3.1 ENSINO PRIMÁRIO EM PAUTA: REMEMORANDO A PRIMEIRA ESCOLARIZAÇÃO

Alguns elementos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa são enfatizados e comportam significados que importam lembrar e contar aqui. Com base nos sentidos destacados, os quadros demonstram momentos em que os elementos de sentido aparecem, no intuito de visualizá-los, facilitando a compreensão dos dados interpretados. No final deste capítulo, retomo a discussão, elaborando um único quadro/síntese, com a frequência em que os sujeitos da pesquisa abordam os elementos de sentido.

No Brasil, o Ensino Secundário foi alicerçado nos padrões europeus de educação. Todavia, o Ensino Primário não passou pelas mesmas premissas, pois a preocupação com a primeira escolarização das crianças não foi atravessada com a mesma prioridade que o Secundário. As características do país justificam de certa maneira essa diferença, pois, no final do século XIX e início do XX, o Brasil tinha um regime de grande propriedade agrícola, baixa ocupação no interior, pouca concentração urbana, espólio religioso advindo com os portugueses e a morosa industrialização e urbanização. Assim, o Ensino Primário e o pós-Primário não foram prevalências de acordo com os moldes europeus, da mesma forma como o foi o Secundário que perpassa pela profissionalização dos estudantes (MINHOTO, 2007).

O Ensino Primário até 1946 era regulado pelos Estados e cada um tinha suas especificidades. Na transição do século XIX para o século XX, este nível de escolarização 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 do Primário levou mais crianças às escolas. A educação popular se torna debate no cenário político em função das necessidades e transformações econômicas e sociais do país. Igualmente, a formação do cidadão brasileiro nesses moldes demandou uma modernização da escola e consequentemente dos seus currículos (SOUZA, 2008).

Apoiada nessa reflexão, interpreto os elementos de sentido presentes 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. O período que analiso nesse trabalho, com base nas fontes orais, 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, no entanto, em alguns casos, isso ocorria ainda mais cedo.

Quadro7 - Alfabetização precoce

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
Alfabetização Precoce	Juraci Machado Sell
	Elvira Andreatta

Fonte: elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais, (2018).

Os primeiros recortes analisados são das professoras Elvira Andreatta, moradora de Rio do Sul, e Juraci Machado Sell, 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 e dos locais que estudaram.

Eu comecei o Primário na “Escola do Mosquito<sup>24</sup>”, 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 Agronômica. E eu sei que eu tinha uma cartilha, um livro, e a minha mãe me ensinava em casa e quem me alfabetizou talvez fosse 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 (Elvira Andreatta, 2015).

A professora Elvira destaca as dificuldades que passou, comparando com os recursos que existem atualmente. Assim, junto minhas análises às de Cristiani

<sup>24</sup> Mosquito é nome de um bairro na cidade Agronômica - SC.

Bereta da Silva quando esta 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, p. 90). Enfatiza o fato de ter 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 que destaco 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(Juraci Machado Sell, 2016).

“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 me disse que foi uma criança bem levada, mesmo assim tinha muita facilidade com as letras. As peraltices, ela revela em outros excertos quando fala dos castigos aplicados nas escolas nesse período.

Percebo 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, transparece 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, ao qual muitas pessoas, inclusive adultos, não 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. O quadro abaixo dá a ver a queda dos índices de analfabetismo na população com quinze anos ou mais do ano 1900 até 1980.

Quadro 8 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais

ANO	POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS		
	TOTAL	ANALFABETA	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9

Fonte: IBGE – Censo Demográfico<sup>25</sup>

Os dados acima demonstram uma baixa no percentual de analfabetos no Brasil num recorte temporal mais amplo do que estudo nesta tese. A intencionalidade é perceber o número de pessoas não letradas antes e após a realização dos Exames de Admissão ao Ginásio. Essa amplitude identifica o êxito das políticas públicas educacionais de combate ao analfabetismo, ainda que com inúmeras e questionáveis intenções.

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 das igrejas, outras dentro da própria e outras ainda tinham freiras como professoras.

<sup>25</sup> Ver: Mapa do analfabetismo no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 17 mai 2020.

Quadro9 - Imbricamento Escola/igreja

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

Fonte: elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais(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. (Juraci Machado Sell, 2016).

A escola citada pela professora, o Colégio Dom Bosco, tem sede na cidade de Rio do Sul e me permitiu o registro de alguns documentos, dentre eles um livro de crônicas. Esse livro é uma coletânea de apontamentos feitos pelos administradores da escola. É uma espécie de diário, no qual foram registrados os eventos cotidianos. Algumas páginas desse livro reforçam a narrativa da professora Juraci.

Figura8 - Livro Crônicas Colégio Dom Bosco<sup>26</sup>

Fevereiro - 1962	
2	Primeira sexta-feira e dia de N. Senhora das Candeias.
	Na matriz muito movimento.
3	São Braz - Bênção da garganta. Muito povo para receber a bênção.
4	Domingo - Ao meio dia saem para um passeio até S. Marcos (R. G. do S.) – Padres Daniel, Mauro e João.

Fonte: acervo de Colégio Dom Bosco – Rio do Sul – SC.

<sup>26</sup> Transcrição do texto imagem 1: “Fevereiro de 1962

2. Primeira sexta-feira e dia de N. Senhora das Candeias. Na matriz muito movimento.

3. São Braz - Bênção da garganta. Muito povo para receber a bênção.

4. Domingo – Ao meio dia saem para um passeio até S. Marcos (R. G. do S.) – Padres Daniel, Mauro e João”. A numeração corresponde ao dia da semana.

A programação religiosa descrita no livro de crônicas da escola revela aspectos semelhantes à narrativa da professora Juraci, “muita disciplina, muita aula de religião”. A disciplina, organização e cuidados (especialmente morais) faziam parte do cotidiano dessas escolas. Legado dos currículos escolares do início do século XX, época em que predominava nas escolas de Ensino Primário, o ensino da leitura. Eram utilizados catecismos católicos como fonte de saberes, com o objetivo de memorizar as instruções das “verdades religiosas” (SOUZA, 2008).

O contato dos alunos com o movimento da igreja em função das comemorações, os passeios com os padres, elementos que indicam a integração da escola e a igreja. No livro de crônicas do Colégio Ruy Barbosa, o autor tem o cuidado de fazer registros diários do cotidiano da escola e da igreja. É importante destacar que a instituição educacional referida pertence à rede Salesiana de escolas católicas, portanto, faz parte dos seus currículos esse imbricamento. No entanto, o veterinário Luis Alberto Marçal e a professora Teresinha Lorenzi Tomio, de Rio do Sul de Trombudo Central, respectivamente, 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 (Luis Alberto Marçal, 2017).

Luis Alberto destaca a falta de espaço no prédio anexo ao Instituto Oswaldo Aranha, e o aluguel de peças na igreja para realização das aulas no Primário. Também fala os nomes das escolas que estudou. É claro o atravessar de instituições, tanto nas questões estruturais físicas, quanto nas metodológicas, como no relato a seguir.

A professora Teresinha fala sobre o entrelaçamento com a igreja a partir de suas professoras, que eram freiras, numa escola pública. Destaca também que foi o encorajamento delas que a incentivou a estudar.

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 (Teresinha Lorenzi Tomio, 2016).

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 (Luis Alberto Marçal, 2017).

As preocupações atuais da maioria das famílias em relação aos seus filhos na escola se dão em torno da violência, como assaltos e uso de drogas. O deslocamento da casa para a escola é feito através do transporte escolar. No entanto, de acordo com os próximos depoimentos, pude constatar que o trânsito era um problema importante, e também permanecer em casa sem a companhia de um adulto configurava dificuldade a pais, mães ou responsáveis. Algumas crianças deveriam acompanhar seus irmãos à escola pelos motivos citados acima.

Quadro10 - Preocupações familiares

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>
	Rosi Maria Bini
Preocupações familiares	Elvira Andreatta
	Marlene Coan Bianchetti

Fonte: elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2018).

Com a professora Rosi Maria Bini, moradora da cidade de Rio do Sul, o destaque na citação abaixo se refere a pouca idade das crianças, as dificuldades de locomoção, os perigos da estrada e o medo que isso causava a seus pais. Ela relata a preocupação da família em deixar os filhos irem sozinhos à escola, então um deles aguardava o mais novo ter idade suficiente para matrícula para irem juntos.

Ah, eu entrei com oito anos completos. Porque a minha irmã era mais nova que eu um ano e todos os pais tinham medo na época de mandarem as crianças sozinhas pra escola, porque ninguém levava a criança na escola; mandava, a gente ia. A mãe só levou no primeiro dia. Porque essa estrada... Tudo que passava na BR-470 passava tudo por aqui, inclusive pra Porto Alegre. Era perigoso. Nossa, um movimento... Caminhões de madeira. Por isso que chamam a "Estrada da Madeira"<sup>27</sup>. Toda madeira que vinha de Lages, Curitibanos, da serra, passava por aqui e ia pra Itajaí. E o outro problema: passar por ali pela estrada era perigoso porque o fluxo de carros, de caminhão de carga era maior que hoje e pela estrada do trem era mais perigoso ainda. Então eles esperavam a criança ter mais idade (Rosy Maria Bini, 2016).

A professora Marlene Coan Bianchetti também destaca as dificuldades de locomoção. Teve que voltar para sua cidade, no meio rural, para continuar sua escolarização, pois na casa da tia, na cidade, era perigoso. A referência de perigo da professora reflete a época dos processos de urbanização no Brasil. De acordo com o gráfico abaixo, a migração para as cidades foi uma constante no decorrer dos anos. Com o aumento da população nas cidades, a violência foi uma das consequências, devido às duras condições de vida de grande parte da população.

Gráfico 2 - Taxa de Urbanização Brasileira



Fonte: IBGE<sup>28</sup>

E ela segue a narrativa contando sobre as preocupações na grande cidade e as peripécias de criança:

De Massaranduba até Blumenau tinha ônibus só de manhã e voltava de noite, a minha tia ficou com medo de "nós se perder" em Blumenau, eu e a

<sup>27</sup> Estrada da Madeira é o nome de uma extensa rua que atravessa toda cidade de Rio do Sul, chegando à Lontras – SC.

<sup>28</sup> Urbanização Brasileira. Disponível em:

<<http://educacao.globo.com/geografia/assunto/urbanizacao/urbanizacao-brasileira.html>> Acesso: 18 mai 2020.

minha prima. Caí de bicicleta – 40 quilômetros de bicicleta. Quarenta e cinco, não sei. Daí nós não fomos, eu não fiz (Marlene Coan Bianchetti, 2015).

Elvira conta que já frequentava a escola, mesmo antes de ser oficialmente matriculada, o que facilitou sua alfabetização. Ela ia com o irmão, para não ficar sozinha em casa.

Olha, o meu irmão mais novo, mais velho que eu um pouquinho, matriculou ele e ele não queria ir sozinho. Aí quando eu tinha cinco anos pra seis eu comecei a ir junto com ele. Mas ali eu não era matriculada, eu só frequentava assim, porque os professores eram tudo conhecidos e eu junto com ele. Aí eu ia um pouco, quando não tinha vontade não ia. Mas aí eu entrei com seis pra sete anos (Elvira Andreatta, 2015).

Elá fala com bastante naturalidade desse processo em que algumas crianças frequentavam a escola mesmo sem matrícula, apenas para fazer companhia a irmãos ou outro parente. Fica evidente que esta prática era aceita pelas escolas como parte dos cuidados com as crianças, em especial as meninas. Dentre as lembranças desse período, os professores ganharam destaque.

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.

Quadro11 - Os Rigores

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>
Os rigores	Rosi Maria Bini
	Ingrid Agostini
	Anísia Jünckes
	Arli Maria Bauer
	Marlene Bianchetti (em três citações)

Fonte: elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2018).

Este elemento de sentido apareceu algumas vezes nas narrativas, a questão das exigências dos professores e os rigores nas cobranças. Rosilembra as dificuldades da leitura e do grau de imposição 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 (Rosi Maria Bini, 2016).

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 Cândido, 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 (Ingrid 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. Reitero 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 passeadinho. 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 (Anísia 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). E daí, eu sei que uma vez eu me segurava, me segurava, me segurava, me segurava e daí começava a fazer xixi, e um dia fui fazendo xixi, e eu tinha que entregar o caderno – porque tava fazendo exercício – e ela começou: “Mas entrega de uma vez!”, e eu nervosa porque não queria levantar porque tava toda mijada, né... Escorreu assim, daí jorrou perna abaiixo assim, e daí eu me segurava pra não fazer xixi enquanto ia lá, né. Mas daí assim, daí eu saí, joguei o caderno em cima, e assim pra ninguém perceber que eu tinha... Porque depois eu ganhei o apelido de “mijona”. Na segunda série. Eu sofri muito bullying na escola. E aí assim, eu até fazia xixi na cama porque eu tinha esse problema pra fazer xixi todas as noites – porque naquela época praticamente não tinha nada, né. E daí por isso que a minha mãe tinha pedido assim. E daí meu irmão já contou uma história lá que eu fazia xixi na cama, então eu era “a mijona”. E assim foi (Arli Maria 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 se torna engraçado esse relato, mas pude perceber na narrativa que ela ficava constrangida com tal situação. Nesse sentido, reflito 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 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. Umas 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**) (Marlene Coan Bianchetti, 2015, grifo nosso).

Em seguida, ela menciona as tarefas, as cobranças. E quando pergunto o que aconteceria se alguém não fizesse a lição, ela me 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 à 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 cobrada. 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) (Marlene Coan Bianchetti, 2015, grifo nosso).

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.

Quadro12 - Professores

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITOS DA PESQUISA
	Marlene Coan Bianchetti
Professores	Anísia Jünckes

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (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 (Marlene Coan Bianchetti, 2015).

Os elogios são calorosos, percebi 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 Pombinhos<sup>29</sup> também não (Marlene Coan 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 intransigência 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 (Anísia 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.

Quadro13 - Castigos físicos

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

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (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” (Marlene Coan Bianchetti, 2015, grifo nosso). 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

<sup>29</sup> Alto Pombinhos é uma comunidade rural no município de Pouso Redondo – SC.

narrativa da professora Marlene evidencia que essa prática era aplicada, longe de seus olhos, mas ouvia-se falar. Manter a disciplina era fundamental naquele modelo escolar, se configurava em prática pedagógica muito utilizada. O poder sobre os corpos permitindo ampliar produtividade e utilidade (SCHÜEROFF; SILVA, 2017). Essa discussão vem ao encontro dos conceitos de Michel Foucault (1987), quando este afirma que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo, [...] e diminui essas mesmas forças” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Ou seja, a manutenção da disciplina dos estudantes pode reverberar em estímulo de produção como também em medos, traumas, impedindo o êxito no aprendizado.

Na leitura interpretativa da narrativa de Marlene, destaco um passado que não quer passar. A lembrança dos castigos aplicados, ainda que nunca vistos, remete à intermitência do passado que fica no presente reminiscente da memória concretizada que se destaca nas lembranças. *Um passe qui ne passe pas*, um passado que não passa, como foi traduzido livremente, da obra de Henry Rousso (2016), reflete ao mesmo tempo os desafios dos historiadores e suas fontes orais se colocando como observadores, investigadores e atores dessa história que ainda é produzida no tempo presente.

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 disser 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 à professora deu, ‘Ah, pai, a professora deu duas’. ‘Então vem cá, o pai dá quatro reguadas’ (Rosi Maria Bini, 2016).

O pai enfatiza a importância da professora, não como uma profissional, e sim na ordem do afeto e da disciplina maternal. Deixa claro que ela era a “segunda

mãe", podendo corrigir com castigos e até mesmo com palmadas caso fosse necessário. A que se problematizar esta necessidade. Em que medida um professor vislumbra a importância de castigar fisicamente seu aluno? Observo nesta narrativa uma justificativa para o bom comportamento de estudantes naquele período, bem como a afirmação de que o comportamento de Rosi nunca "mereceu" as "reguadas".

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 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 (Clenir 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" (Anísia Jünckes, 2015). Apesar da proibição legal, os castigos físicos aconteciam. Mas pude observar 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 que quem precisava 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 conversando com a professora Anísia, ela me contou um episódio que demonstra a intransigência da professora, e também revela 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 passeadinho. 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 (Anísia Jünckes, 2015).

Já a professora Arli era mais ousada, contando aqui suas peraltices de criança. Não sentia medo, ainda que soubesse que seria castigada. Para ela, isso mais parecia um desafio às autoridades. Sua narrativa vem 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 (Arli Maria 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 relembradas 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. Destaco que o fato de as outras entrevistadas não terem citado suas dores tem um significado, pois a memória é construída no presente e pode ser marcada por esquecimentos, interditos e silêncios. Dessa forma, a lembrança de Anísia marca o levante de vozes silenciadas:

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 (Anísia Jünckes, 2015).

Paul Ricoeur (2007, p. 423) afirma que “o esquecimento continua a ser a inquietante ameaça que se delineia no plano de fundo da fenomenologia da memória e da epistemologia da história”. Por meio desta constatação é possível compreender a resistência, que se imprimiu por muito tempo, de historiadores com fontes de história oral, pois os esquecimentos nem sempre foram compreendidos como parte importante da oralidade para construção de uma narrativa histórica. Nesta tese, os esquecimentos também configuraram parte dos acontecimentos. O preconceito, o *bullying*, a marginalização foi dita por Anísia, mas também foi sentida por tantas outras, que por medo ou vergonha preferem naturalizar as dores.

A lida docente nesse período da história era difícil, e hoje ainda o é. No entanto, 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.

Quadro14 - Multisseriação

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

Fonte: elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2018).

Os relatos acerca das salas multisseriadas 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 multisseriada, 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.

Ressalto 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 à população periférica e rural. Nos dias atuais, ainda que raramente, as classes multisseriadas ainda existem na área rural no interior do Brasil (CARDOSO, 2013).

Pergunto para professora Diamantina também, como era a configuração da sala de aula, e ela responde que “era multisseriado, era de primeira à quarta tudo naquela igrejinha” (Diamantina 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 atualmente.

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

Dai eu vim pra casa e daí começou nessa escola aqui em Alto Pombinhos, 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 séries, 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 (Marlene Coan Bianchetti, 2015, grifo nosso).

Nesse sentido, coaduno minha 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”(SOUZA, 2008, p. 243). Aos que chegavam as salas de aula, 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, acabaram positivando todas as condições e métodos de aprendizagem que se deparava em seu percurso escolar, como pude perceber nas narrativas das entrevistadas.

Paul Ricoeur (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 à experiência humana no tempo. Nesse sentido, penso que 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 confirma a necessidade de narrar e vivenciar acontecimentos passados e que se fazem presentes.

Os desejos de memória configuram parte importante nas narrativas. Denomino desejo de memória, as afirmações nas quais a lembrança clara, o orgulho em lembrar-se de tudo é exaltado.

Quadro15 - Desejos de memória

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>
	Ingrid Agostini
Desejos de memória	Arli Maria Bauer
	Carmem Haffemann

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2018).

A conversa que tive 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 (Ingrid 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-Açu, são mencionadas de maneira quase natural, como se já havia acostumado com a intempérie. E o seu Alvino 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 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(Arli Maria Bauer, 2017).

Concordo 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 a obrigatoriedade dos Exames 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 (Carmen Haffemann, 2017).

Acerca do desenvolvimento no sistema educacional do Brasil, a professora se refere à 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. Percebo 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 dessa tese, a trama através do qual o enredo se desenha. Como eixo central, a memória e a formação de sentido configuram-se metodologicamente e conceitualmente. Jörn Rüsen (2014, p. 267) afirma que quatro

atividades mentais são entremeadas para que o sentido se forme: experimentar, interpretar, orientar e motivar. “O tempo é experimentado como alternância das coisas e dos seres humanos; ele é interpretado nas perspectivas da memoração e da expectativa”. Assim, as entrevistadas desta pesquisa perpassam por estas quatro operações dando a ver o sentido carregado nas memorações dos seus tempos de escolarização. O próximo quadro dá a ver os sujeitos da pesquisa que enaltecem os preparativos para essa prova de seleção.

Quadro16 - Exames de Admissão ao Ginásio

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>
Exames de Admissão ao Ginásio	Waltraud Grimm
	Marlene Bianchetti
	Anísia Jünckes (em duas citações)

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais(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 os Exames de Admissão ao Ginásio. Ela conta que estudou no livro<sup>30</sup> de preparação para a prova. Quando pergunto a Waltraud onde ela fez o Ensino Primário, a narrativa caminha aos preparativos dos Exames.

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 (Waltraud Grimm, 2017).

Percebo algumas diferenças em relação às 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.

<sup>30</sup> 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).

No relato de Anísia, ela conta sobre o quinto ano de preparação para os Exames 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 (Anísia Jünckes, 2015).

Ela destaca o professor que teve sensibilidade no trato com ela e que ensinava muito bem. Preparava-se para realizar os Exames de Admissão ao Ginásio, estudou muito, mas a legislação mudou. A Lei de Diretrizes e Base de 1971 (Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971), retira a obrigatoriedade dos Exames e transforma os anos em séries, além de outras atribuições<sup>31</sup>. Assim, Anísia com a esperança para retornar à escola, não precisou realizar a prova que se preparava com tanto afínco.

E a gente se preparando pra esse exame de admissão, estudando, estudando, estudando... lá 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 (Anísia Jünckes, 2015).

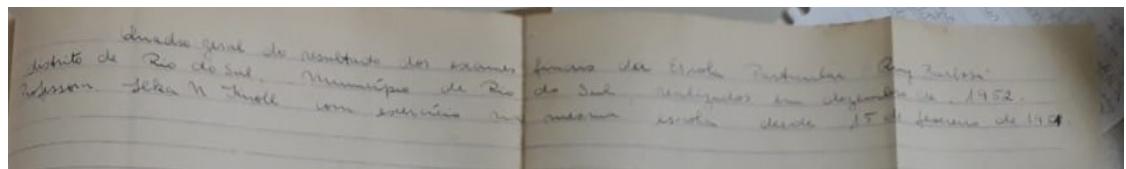
---

<sup>31</sup>Além do exposto no texto, após a LDB de 1961 alguns Estados tiveram maior autonomia em relação aos Exames de admissão ao Ginásio e flexibilizaram algumas questões incluindo a obrigatoriedade, caso o estudante fosse aluno do primário (e aprovado, naturalmente) na mesma escola em que faria o ginásio era dispensado dos exames.

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. Reitero que nesse período Anísia já era uma jovem que sempre amou os estudos e que enfrentara a distorção série/idade. 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, médios e fortes. Exibo aqui a introdução do documento e na sequência o documento sem o nome dos/as estudantes para não os expor.

Figura9 - Introdução documento do quadro geral de resultados dos exames finais no Colégio Ruy Barbosa - 1952<sup>32</sup>



Fonte: Arquivo histórico de Florianópolis - Relatório anual de 1952.<sup>33</sup>

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.

<sup>32</sup> Quadro geral do resultado dos exames finais da Escola Particular Ruy Barbosa, distrito de Rio do Sul, município de Rio do Sul, realizados em dezembro de 1952. Professora Ilka N. (ilegível) com exercício na mesma escola desde 15 de fevereiro de 1951.

<sup>33</sup> Transcrição do documento: “Quadro geral do resultado dos exames finais da Escola Particular Ruy Barbosa, distrito de Rio do Sul, Município de Rio do Sul, realizados em dezembro de 1952. Professora Ilka N. (sobrenome ilegível), com exercício na mesma escola desde 15 de fevereiro de 1951.”

Figura 10 - Quadro geral de resultados dos exames finais do Colégio Ruy Barbosa - 1952

Classificação em turma	Número da turma	Ano e Turno do curso	Data em que se matrículou neste ano da Curna	É aluno do professor que se encontra no prof. mencionado	Data da eliminação	Nota dos exames finais						Observações						
						Ano	Turno	Dia	Mês	Ano	Regente da turma	Nota						
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	90	-	-	-	50	85	55	60	60	80	60	65	Aprovado
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	65	100	50	70	65	60	80	65	Aprovado
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	100	90	95	95	95	90	95	95	Aprovado
fraco	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	50	100	50	60	45	60	60	65	Aprovado
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	70	100	70	75	80	75	80	85	Aprovado
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	65	95	75	70	65	80	75	85	Aprovado
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	50	90	50	50	50	70	65	65	Aprovado
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	80	50	50	75	65	60	60	60	Aprovado
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	100	100	100	100	100	100	100	100	Aprovado
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	65	90	75	70	65	85	75	75	Aprovado
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	50	100	70	75	80	75	80	85	Aprovado
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	65	95	75	70	65	80	75	85	Aprovado
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	55	100	50	70	65	70	70	75	Aprovado
fraco	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	60	80	50	50	55	70	60	65	Aprovado
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	50	60	50	70	80	65	100	65	Aprovado
fraco	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	25	100	25	50	40	-	50	-	Aprovada
fraco	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	65	85	40	55	60	50	70	65	Aprovada
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	75	100	65	80	75	70	80	85	Aprovada
fraco	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	50	80	45	50	60	50	70	65	Aprovada
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	95	75	70	90	95	85	95	95	Aprovada
forte	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	85	100	50	70	80	65	95	95	Aprovada
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	65	100	50	60	60	60	80	75	Aprovada
medio	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	80	100	70	70	80	75	85	85	Aprovada
fraco	c	49 1º 1º	15	II	52	0	-	-	-	60	100	50	70	65	60	80	75	Aprovada
Resumo das matrículas que fizeram nos exames finais de 1952														nos últimos anos.				
desta classe (42º ano) conforme o descriptivo expresso no quadro prima e que																		

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 (SCHÜEROFF; SILVA, 2017). Outro elemento importante é o entrelaçamento temporal presente nas narrativas orais. Estas “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).

Final da década de 1950 e início da de 1960, é o período que a maioria dos entrevistados desta pesquisa acessa o Ensino Primário. Também passam pelas transições políticas no país, enfrentam os rigores do regime militar ainda criança, em âmbito escolar, no entanto, não percebo na maioria das falas, decepções ou amarguras. Chamo à reflexão no sentido de perceber como notícias, acontecimentos, chegam de forma diversa em diferentes locais do país, especialmente no âmbito rural e urbano. Para uns, o período ditatorial foi de

sofrimento, incertezas, medos; para outros, foi de cobranças que resultaram em êxitos.

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

Quadro 17 - 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: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (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 (Rosi Maria Bini, 2016).

Rosi, não apresenta mágoa em sua fala, por ter sofrido *bullying*<sup>34</sup>, 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 “encravado” 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

<sup>34</sup> *Bullying* é um termo atual, Rosi utilizou um estrangeirismo moderno para expressar preconceitos sofridos em outro tempo.

que estudar, eu não. Daí eu fiquei dois anos fora da escola (Anísia 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 sua interrupção. 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, o fato das demais entrevistadas silenciarem não significa que tenham sofrido menos ou que não tenham passado por experiências de preconceito. Problematizo a possibilidade de naturalização naquela época e por vezes até nos dias atuais, pois o relato é realizado no presente com as lembranças do passado. Estas podem incorrer em esquecimentos, traumas, interditos. A memória pode ser descrita, também, como uma luta contra o esquecimento (RICOEUR, 2007), mas ela pode proteger-se por meio deste mesmo esquecimento, apagando as dores que essas lembranças causariam.

No entanto, Anísia conseguiu voltar à 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). Assim, D. Anísia lembra:

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 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 (Anísia 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 atenção teve um foco específico a tal instrumento. Sendo assim, analiso essa fonte percebendo os mesmos elementos das demais, no entanto, emprego uma “lupa” específica para esse relato. Em Paul Ricoeur (2007) encontro esse termo, em que o autor o define como o olhar do historiador/a 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 se aproxima a “lupa” podemos observá-las. Então, a “lupa” na pesquisa histórica é o olhar apurado e sensível do/a historiador/a/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 (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>), dirigido por freiras e professoras (somente sexo feminino)” (Lorena Heidemann 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” (Lorena Heidemann Sehnem, 2017).

Paul Ricoeur (2007, p. 222) destaca que “o discurso histórico deve ser construído em forma de obra; cada obra se insere num ambiente já edificado, as releituras do passado são outras tantas reconstruções”. Com base nesta afirmação interpreto a narrativa escrita da professora Lorena como uma nova edificação da memória em instrumento editado. Percebo o cuidado com as palavras e a construção do texto enviado, existe uma seleção cuidadosa do que será anunciado.

Percebo o imbricamento da igreja com a escola, a multisseriação, a lembrança nostálgica da “construção em alvenaria, nova, bonita”. Ela traz à tona os elementos de beleza da sua escola, flores, árvores. Nesses primeiros excertos da narrativa escrita da professora Lorena, percebo elementos de saudade que impulsionam a reminiscência da memória. 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...” (Lorena Heidemann 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" (Lorena Heidemann Sehnem, 2017). Sendo assim, o escrito 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.

Os elementos de sentido coadunam, no entanto, a maneira como são destacados podem ser analisados por meio do conceito de "Lupa", pois "as condutas ligadas à acomodação não são notadas na medida em que a natureza [...] do espetáculo revelado fazem esquecer os procedimentos de ajuste" (RICOEUR, 2007, p. 222). Ou seja, o olhar do historiador precisa apurar a narrativa escrita para não se equivocar com a beleza do texto editado, deixando de observar detalhes importantes. Assim, a utilização da "Lupa" permite analisar a variação de escalas e os detalhes impressos nas entrelinhas.

### 3.2 ELEMENTOS DE SENTIDO: REFLEXÕES SOBRE AS MEMÓRIAS

A caminho da finalização deste capítulo, retomo 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 18 - 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

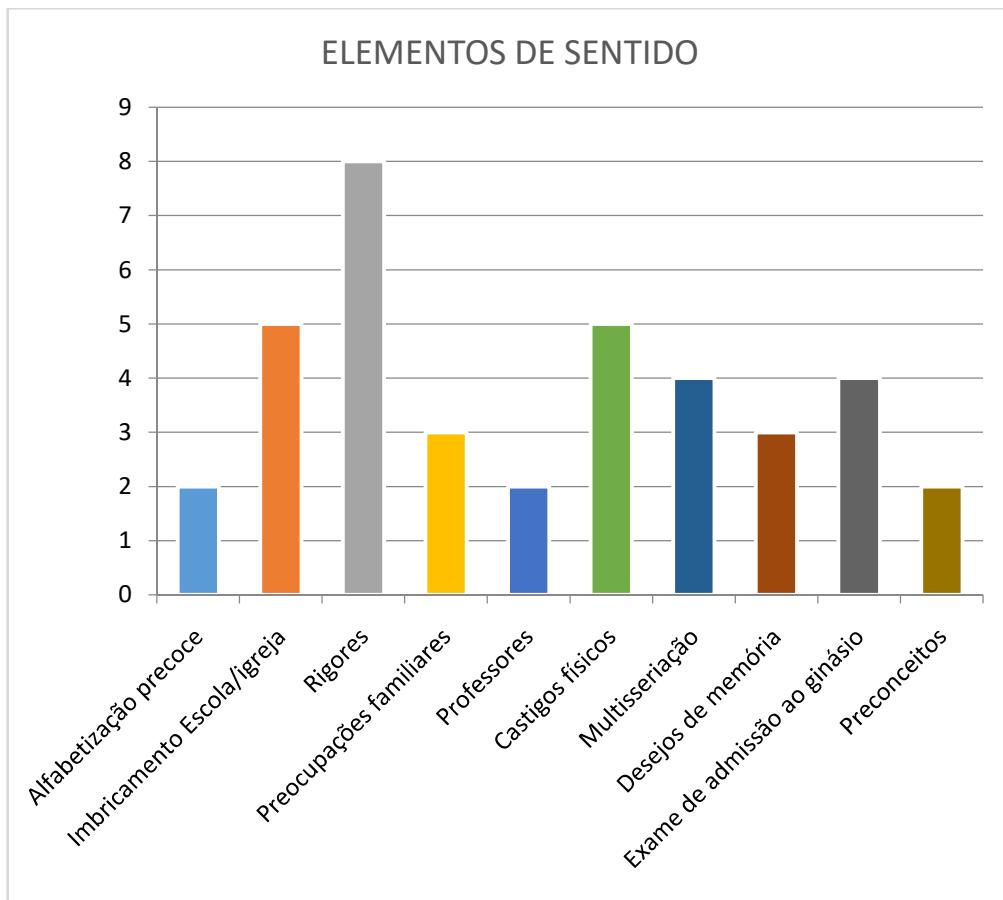
Desejos de memória	3	0	3
Exame de Admissão ao Ginásio	4	0	4
Preconceitos	2	0	2

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (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 indicadas 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 revelá-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 naturalidade de uma boa conversa não absorve. Assim, apesar da importância da narrativa escrita, percebo que memórias são dadas a ver com muito mais amplitude com história oral.

Sobre a frequência dos elementos de sentido, transferi os dados para um gráfico, visualizando de forma mais exitosa a quantidade de repetições que esses significados reverberam nas narrativas.

Gráfico 3 - Elementos de sentido



Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2018).

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 aparece em grande escala nas narrativas. Acerca de a 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 multisseriadas.

Ao pensar nas políticas educacionais, coaduno 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 pensá-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 configuraram outros espaços escolares. Eram muitas dificuldades, mas o aprendizado acontecia. Várias turmas em uma única sala configuraram um entrave para assimilação do conhecimento, bem como uma única professora para os diferentes níveis cognitivos. Ainda assim, aquelas crianças aprendiam.

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, 2014). 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. 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-Açu e posso intuir que se as mudanças influenciaram os métodos de trabalho 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 primeira escolarização 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.

Concluído o Ensino Primário, os estudantes faziam os exames de admissão para ingressar no Ensino Secundário. Tanto as provas, quanto o percurso no Secundário, são rememorados pelos sujeitos da pesquisa e denotam as características da História da educação do período abordado. O próximo capítulo trata das memórias do Secundário de estudantes, entremeando às características políticas do país e das leis vigentes no que tange a educação brasileira.

## 4 A ESCOLA NO PERÍODO DOS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO: MEMÓRIAS DO SECUNDÁRIO

Ah, no exame de admissão, meu Deus do céu! Tinha inspetora, que ficava, assim, ao redor (Marlene Coan Bianchetti, 2015).

A gente tinha uma vontade louca de passar. Sabia que tinha que passar, porque se não passasse ficava naquele quinto ano mais uma vez (Rosi Maria Bini, 2016).

As narrativas da epígrafe pincelam alguns medos e desejos. A inspetora que não saía de perto, a vontade louca de ser aprovada no exame de admissão são nuances da memória de pessoas que vivenciaram seu percurso escolar no período em que a legislação educacional reformada em 1931 ainda era vigente. Nesse sentido, no capítulo aqui apresentado refletiu sobre o Ensino Secundário, por meio das memórias das entrevistadas<sup>35</sup>, no recorte temporal das décadas de 1950 a 1970, período em que foi implementado e realizado o Exame de Admissão ao Ginásio obrigatório nas escolas brasileiras, além de ser o tempo em que as entrevistadas viveram seu percurso escolar. Essas memórias serão interpretadas, com apoio nos elementos de sentido e características da legislação destacados nas narrativas, bem como os entrelaçamentos engendrados na historiografia, levando em consideração que “fontes orais contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997, p. 31).

Quadro 19 - Fontes de História Oral

Entrevistada	Informações	Exame de Admissão ao Ginásio <sup>36</sup>
Nirta Henrichseim Schreiber	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1967
Rosi Maria Bini	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 68 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1959

<sup>35</sup> Aqui as entrevistadas são todas mulheres, 11 professoras aposentadas, conforme explicitado na introdução.

<sup>36</sup> Ano aproximado para realização das provas do Exame de Admissão ao Ginásio, de acordo com as narrativas orais.

Marlene Coan Bianchetti	Moradora da cidade de Pouso Redondo – SC, 64 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1962
Juraci Machado Sell	Moradora da cidade de Braço do Trombudo – SC, 67 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1960
Carmem Haffemann	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 62 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1966
Clenir Rambo	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 60 anos na data da entrevista (2017), professora aposentada.	1968

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### 4.1 CARACTERÍSTICAS DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO: MEMÓRIAS E DOCUMENTOS

A começar essa reflexão, interpreto as memórias das entrevistadas que coadunam com características políticas e da legislação, bem como as mudanças ocorridas nesses segmentos. Para denotar a análise, sigo com os quadros que especificam a característica da lei e/ou política e a quantidade que foi citada nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. O primeiro quadro dá a ver o Sistema Nacional de Inspeção, tema recorrente nos capítulos anteriores, tamanha a importância que lhe era concedida.

Quadro 20 - Inspetoria

CARACTERÍSTICA DA LEI	SUJEITO DA PESQUISA
Inspetoria	Rosi Maria Bini
	Marlene Coan Bianchetti

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

As várias características que compuseram as leis da educação e momentos políticos no Brasil nas décadas de 1950 a 1970, são rememoradas aqui pelas entrevistas e expressam a aplicação da lei no cotidiano do Ensino Secundário. A lei Francisco Campos determinava um sistema nacional de inspeção que era realizado por uma rede de inspetores regionais. Detalhe lembrado pela professora Rosi Maria Bini, quando perguntada sobre suas lembranças a respeito do dia da prova do exame de admissão:

E o homem lá me deixou com medo dele, nem sei quem ele era. Eu não sei, sinceramente... Eu acho que não nesse rigor todo, mas pro aluno se sentir valorizado, que ele vai pra algo maior, que tem uma responsabilidade. Não que não seja uma avaliação por nota, porque os professores tinham que guardar até a prova escrita, porque depois os inspetores passavam pra pegar e ver. Todo um controle. (Rosi Maria Bini, 2016)

A professora sentiu medo do inspetor, mas sua percepção em relação aquela figura era de valorização da ascensão dos estudantes. Ela destaca como todo processo era controlado e fiscalizado por esses inspetores. A inspetoria no exame causava certo desconforto aos estudantes, conforme relata a professora Marlene Bianchetti:

Ah, no exame de admissão, meu Deus do céu! Tinha inspetora, que ficava, assim, ao redor, né... E a gente não podia nem olhar pro lado. Mas eu ainda consegui ajudar um uma moça e ela passou. Daí quando ela foi estudar em Blumenau, um dia ela encontrou a mãe e daí ela agradeceu – eu estava estudando em Braço do Norte – daí ela agradeceu a mãe por eu ter ajudado ela... (Marlene Coan Bianchetti, 2015).

A peripécia da cola bem sucedida, diante de tanta fiscalização também é destaque na narrativa da professora Marlene. Souu como uma benfeitoria. A memória dela refletiu a gratidão da colega, assim o que conservou foi a boa lembrança de um ato de bondade e generosidade em detrimento da infração cometida.

A inspetoria citada pelas professoras fazia parte de um conjunto de auditoria com diversas funções, sendo uma delas, o acompanhamento das avaliações realizadas para o exame de admissão. A lei também equiparou todos os colégios Secundários oficiais ao Colégio Pedro II, sob inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, de acordo com o decreto, e se subordinasse à mesma inspeção.

O serviço de inspeção era subordinado ao Departamento Nacional de Ensino. Os inspetores eram concursados e percorriam as escolas do país a fim de fiscalizar atividades realizadas nas escolas, resolver problemas, acompanhar a realização das provas parciais e finais, assistir aulas e enviar mensalmente relatórios, que eram tratados como se fossem processos em segredo de justiça, tal era a confidencialidade de tais documentos. Havia a necessidade de controle do Estado sobre a escola e seu funcionamento.

O aspecto seguinte diz respeito à divisão em ciclos que segmentava os estágios de ensino. De acordo com a legislação a divisão dos ciclos apresenta características rememoradas nas narrativas que seguem. A lei orgânica de 1942 especifica esta estruturação:

Art. 2º O ensino Secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino Secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

Ainda sobre a configuração da legislação, o “Ministro Capanema considerava a limitação de quatro anos para o ginásial um meio de torná-lo mais ‘acessível’ a toda a população em idade escolar ginásial, o que podemos considerar inviável” (DIAS; PAES, 2018). O quadro abaixo mostra os sujeitos da pesquisa que rememoram tal característica.

Quadro 21 - Divisão em ciclos

CARACTERÍSTICA DA LEI	SUJEITO DA PESQUISA
Divisão em ciclos	Nirta Henrichseim Schreiber
	Marlene Bianchetti
	Juraci Machado Sell
	Carmem Haffemann

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

A divisão dos ciclos é citada por várias entrevistadas. Elas dizem onde fizeram os quatro anos do Primário, depois os anos do ginásio, algumas com complementações. “Eu fiz o Primário no RS, na cidade de Tenente Portela, distrito de São Pedro, numa escola que só funcionava até o quarto ano” (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017). E segue:

Aí quando eu passei pro quinto ano, daí eu estudei meio ano num grupo escolar, que só nos grupos escolares tinha quinto ano, as escolas do interior não. E depois daí eu acabei indo por insistência do pastor, que dava a doutrina, eu fui pro colégio interno em Tenente Portela. E fiz o meio ano lá,

numa escola chamada Tobias Barreto. Que na verdade era regime de internato, pra me preparar melhor pro Exame de Admissão ao Ginásio (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

Nirta ressalta que só os grupos escolares tinham o quinto ano. Também fala da relação com a igreja por meio do pastor que lhe incentivou a ir ao colégio interno onde pôde se preparar melhor para os Exames de Admissão.

Os Grupos Escolares foram implantados com a República, nas primeiras Reformas. Aqui em Santa Catarina foi em 1911, mas apenas em centros urbanos, nas zonas rurais permaneciam as escolas reunidas e isoladas. Nirta explica que eram escolas com uma estrutura mais moderna que as demais, no quesito organização administrativa, em seus programas de ensino, na metodologia e o próprio espaço físico. Estas unidades escolares procuravam homogeneizar e dividir os conteúdos no tempo do curso, bem como distribuir os estudantes de mesma faixa etária e de um mesmo nível de cognição nas mesmas turmas. Eram tidos como instituições com nível de exigência elevado e com maior estrutura de ensino (NÓBREGA, 2003).

Juraci também discorre sobre a divisão dos ciclos, “eu fiz em Rodeio, um colégio de irmãs catequistas. E de lá eu fui pra Lages. Fiz o primeiro ano do ginásio lá” (Juraci Machado Sell, 2016). Na sequência, Carmem corrobora com a narrativa anterior, afirmando que “o sistema era praticamente o mesmo, só que nós fizemos o ginásio normal. Aí a gente aprendia a dar aula, já tinha didática... Então já preparava pra ser professora” (Carmem Haffemann, 2017).

Quando Carmem fala que o “sistema era praticamente o mesmo”, se refere aos dias atuais, em que o ensino é dividido em anos, no entanto, no período em que Carmem estudou, a ênfase era a profissionalização já com treze ou catorze anos (elemento recorrente nas narrativas que será abordado adiante). Importa saber que o currículo do Ensino Secundário contava com disciplinas como didática, psicologia da educação, dentre outras, que configuravam saberes docentes, profissionalizando os estudantes para atuação no magistério já nessa fase de seu percurso escolar, especialmente para atuação em escolas do interior.

As memórias da professora Juraci remontam a exaltação ao conhecimento nos moldes que refletiam as intenções das elites intelectuais no Brasil com a Reforma Gustavo Capanema. A necessidade de mão-de-obra especializada para o

trabalho, sem a formação universitária. O tecnicismo para suprimento do mercado, nesse caso a formação docente, em especial para as escolas do interior.

Essas características acompanharam o pensamento de muitos governos acerca da forma de se educar os jovens e crianças no Brasil. As marcas do período militar são evidentes, devido à época em que os sujeitos da pesquisa viveram seu percurso escolar, anos 1950 a 1970. O quadro abaixo identifica as memórias dessa fase política no Brasil.

Quadro 22 - Período militar no Brasil

CARACTERÍSTICA DA LEI	SUJEITO DA PESQUISA
Período militar no Brasil	Juraci Machado Sell
	Clenir Rambo

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

O cotidiano das escolas era norteado por rígidas regras, no intuito de manter o espaço organizado e os estudantes sob controle. Toda essa austeridade causava certo temor aos estudantes que viam na figura do professor uma autoridade incontestável. A entrevista da professora Juraci Machado Sell destaca os moldes educacionais no período da ditadura militar brasileira:

Estudava-se bastante, como até hoje, a história antiga – primeiras civilizações, de onde surgiu, gregos, romanos, os egípcios... Bastante isso aí. Mas depois, assim, história... Vamos dizer assim dos nossos governantes, de política assim não era muita não. Porque daí eu estava lá fazendo isso em 64, era época da ditadura militar, ensinava-se aquilo que eles mandavam ensinar, não era bem o que a gente queria aprender. Não era muita coisa de história (Juraci Machado Sell, 2016).

Além disso, a professora fala das freiras que destoavam desse sistema rígido, incentivando a sair do internato e buscar novos horizontes. Juraci afirma que estas professoras (freiras) desejavam ensinar além do currículo, incentivando estudantes a ir além dos muros da escola. Ela enfatiza que o sistema metódico a incomodava. O excesso de disciplina e ordem impostas no local distava-se dos objetivos de vida e profissionalização da professora Juraci. Entendo que a narrativa é feita no presente com o olhar voltado ao passado, talvez a estudante em 1964 não se percebesse dessa forma.

As irmãs, assim, elas... Tinham algumas que puxavam assim só pra religião, mas tinha umas que tinham umas ideias mais abertas, assim, que foi onde eu comecei a despertar – eu digo “isso aqui não é a minha”. Porque era muito rígido e assim, tu nunca podia fazer o que tu quisesse. Tinha que, por exemplo assim: batia o sinal, todo mundo pra aula; batia o sinal, todo mundo pro refeitório, todo mundo pra sala de estudos... Assim, sabe? A hora do recreio era hora de recreio, a hora de refeitório era... Tudo muito no sinal. Eu digo: “não vai dar certo isso aqui”. E as freiras não quiseram, disseram assim: “Você não tem vocação pra ser religiosa, nós vamos te tirar daqui” – porque eu estava lá em Minas, elas não podiam simplesmente me mandar embora. Elas me passaram pro lado das internas, eram filhas de fazendeiros que estudavam lá. (Juraci Machado Sell, 2016).

Portanto, observo na narrativa da entrevistada a ordem estabelecida nas instituições de ensino. A rigidez de horários e a própria exclusão de possíveis transgressores, ainda assim, o descumprimento de regras ocorria. Além disso, dá a entender que o internato se restringia as filhas dos fazendeiros. Também a rigidez do regime ditatorial e privilégios são destacados na entrevista com a professora Clenir:

Eu sei que a gente estudava muito, né. Era cobrado, era na época da ditadura. Até pra eu entrar, né, o Exame de Admissão. Passavam normalmente os filhos de coronéis. Porque não tinha escola – ginásio municipal, então era estadual. Porque na minha cidade também não tinha escola particular, era só uma de padre (Clenir Rambo, 2017).

Clenir usa o termo coronéis, Juraci fala em fazendeiros. Ambas se referem à elite rural que, segundo elas, usufruíam de privilégios nos espaços que ocupavam em internatos e escolas. Além disso, Clenir menciona a aprovação nos Exames dos filhos destes coronéis, como algo mais corriqueiro, na contramão das aprovações daqueles que estudavam em escolas públicas. Observo na narrativa que ela entende que precisava estudar ainda mais, para além do período escolar para poder ser aprovada nos Exames de Admissão ao Ginásio. As memórias saltam a temporalidade. O cuidado com a operação historiográfica exige tato com os eventos e sua cronologia. Discuto aqui esse vai e vem das memórias, mas também as reverberações dos acontecimentos no correr dos tempos.

Os reflexos percebidos em 1964 não são apenas legado da política Vargas e seu ministro Gustavo Capanema. Durante a implantação do regime militar brasileiro, o Brasil passa por uma gestão tecnocrata, modelo que reverbera o surgimento de reformas educacionais, em especial no nível médio e superior, no entanto o Ensino Secundário é afetado e, por sua vez, legitima o teor profissionalizante de seu perfil.

Modelo esse que perpassa pelos anos JK (1956 – 1960), com sua política desenvolvimentista que visava consubstanciar o processo de industrialização no Brasil.

Assim, durante o governo militar, além de assegurar a dominação político-econômica, no intuito de manter o acúmulo do capital, a educação se fez legitimadora nesse processo de submissão e fornecimento de mão-de-obra para assegurar a ausência de tensões ou conflitos no mercado de trabalho (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, observo que o tempo não é linear, o vai e vem das situações causadas em determinados períodos, refletido em outros, indicam esse entremear temporal. As sociedades provam dessa temporalidade, vivenciam-na cotidianamente. Estudantes da atualidade preparam-se para diversas seleções e avaliações. São vestibulares, ENEM, concursos públicos. No período em que crianças precisavam ser avaliadas e selecionadas para prosseguir seus estudos muito jovens, essa preparação também acontecia. Aqui se apresenta um jogo temporal que precisa ser destacado. O tempo se mostra nas camadas geológicas, exemplificado por Reinhart Koselleck (2014). O autor usa metaforicamente a geologia para comparar diferentes tempos e profundidades que se diferenciam e se transpõe para a história humana, social ou política. Note que a história política do presente se sobrepõe a história política do período dos Exames de Admissão ao Ginásio. Assim como Cristiani Bereta da Silva (2020) observa que perceber “incorporações de versões sobre a história do Brasil é exercício que impõe pensar em culturas de memória, em diferentes estratos temporais”. Na maneira como as culturas, política, histórica e escolar se entremeiam às memórias e aos acontecimentos.

O quadro abaixo revela as memórias acerca da preparação e realização para os Exames de Admissão ao Ginásio.

Quadro 23 - Exame de Admissão ao Ginásio

CARACTERÍSTICA DA LEI	SUJEITO DA PESQUISA
Exame de Admissão ao Ginásio	Elvira Andreatta
	Nirta Henrischeim Schreiber
	Arli Maria Bauer
	Rosi Maria Bini

	Terezinha Lorenzi Tomio
	Gelinda Corrêa

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

As memórias sobre o Secundário destacam o antes e o depois das provas dos Exames de Admissão. Dona Gelinda lembra o cursinho que fez de matemática, disciplina que tinha maior dificuldade, mas ela ressalta que foi só em matemática.

Fiz. Na terceira série eu fiz. Um cursinho de matemática. Eu fiz um cursinho mesmo com a professora Marina Trapli, que era minha professora. Fiz acho que uns vinte dias. Tinha um pouquinho mais de dificuldade de matemática, porque naquele tempo não era que nem hoje, né? Daí eu fiz, as outras não. Só matemática (Gelinda Corrêa, 2017)

No entremeio das narrativas, escolas e formas como o ensino se apresentava, a professora Elvira conta seu desejo de prosseguir estudando, preparando-se para os Exames. Reitera o quanto estudavam e o reforço que era feito no currículo do Primário nesse ano de preparação:

E a gente não acompanhava diretamente esse livro Programa de Admissão porque era um curso; eles tinham a sua grade que eles tinham que passar pra gente nesse tempo ali. Mas daí, quando chegou no final daquele ano, primeiro ano do complementar, eu percebi que eu não queria fazer isso aí, eu queria continuar estudando mais, porque dali já saía preparado pra ser um professor de escola isolada, com esse complementar. Mas aí eu comecei a estudar em Rio do Sul. Conversei com meus pais, minha mãe e daí eu saí no final do primeiro ano, não fiz o segundo. Aí quando vim pra Rio do Sul, aqui no Paulo Zimmermann, as minhas colegas – que daí foram as minhas colegas que passaram a estudar comigo – elas tinham feito um ano adicional, que se chamava o quinto ano, que era um ano assim de reforço de todo o Primário. Se reforçava tudo que a gente tinha aprendido no Primário e muito mais (Elvira Andreatta, 2015).

Ela prossegue, relatando sobre os Exames de Admissão ao Ginásio e o material utilizado para se preparar para as provas:

E daí a gente tinha que prestar um exame e esse exame era chamado “o Exame de Admissão” que era pra ser admitido na primeira série do ginásio. Isso do ginásio estadual. Mas eu acredito que até nos colégios particulares tinha também isso. Eu não tenho agora certeza, mas no Paulo Zimmermann foi feito esse Exame de Admissão. Aí durante aquelas férias eu estudei esse livro que você tem a capa aqui, que é o “Programa de Admissão” (Elvira Andreatta, 2015).

Elvira segue falando sobre o livro e a apropriação de conhecimento obtido, destacando o conteúdo do manual didático como excelente. O manual a que Elvira refere-se é o mesmo tratado no capítulo anterior e que é evidenciado aqui no

quesito, conteúdos estudados, tamanha a importância dada a este material. Ela reiterou o quanto estudou neste livro e o quanto aprendeu com o material:

Esse livro tem um conteúdo [...] se você olhar o conteúdo desse livro, quem sabe tudo que tem nesse livro em matemática e português, na época – claro que as coisas mudaram, né, a gramática e tudo – mas era assim [...] podia se contar que sabia muita coisa mesmo. E daí eu estudei o livro sozinha, durante as férias. Eu ficava estudando durante o dia; até eu lembro que às vezes à noite eu me sentava na rua – nós morávamos no sítio – eu me sentava lá e com a luz da lua eu conseguia ler esse livro. Eu lia o livro e marcava página por página que estava lendo. A matemática era tudo que já tinha aprendido lá com a professora, então pra mim foi fácil. Fazia os exercícios pra ver se conseguia e quando prestei o Exame de Admissão elas até se admiraram. Então assim, não é uma coisa que quero me, né... Mas é assim, as professoras perguntaram de onde que eu tinha vindo, pela prova que eu fiz. Porque eu havia estudado isso aqui, mas graças ao ano que eu tinha feito lá no colégio de Trombudo Central, tinha aprendido muito (Elvira Andreatta, 2015).

Cristiani Bereta da Silva (2015) tratou de narrativas digitais escritas em primeira pessoa, encontradas em *blogs* e *sites* a respeito dos Exames de Admissão ao Ginásio. Os escritores destas ferramentas digitais rememoram seus tempos de ginásio, bem como a preparação para a seleção com o livro citado por Dona Elvira. No Blog *Amigos de Delmíro Golvea*, o professor Paulo da Cruz escreve que o livro “Tinha capa dura, amarela e era dividido em quatro partes: português, matemática, geografia e história”. Ele também se refere à dificuldade em conseguir o livro, pois “Como livro era coisa rara, e era necessário para acompanhar o curso, o aluno utilizava o expediente de comprar o que já tinha passado”, relata o professor destacando características físicas do manual e as disciplinas que constavam para estudo (SILVA, 2015, p. 22).

Esse mesmo livro é citado na narrativa da professora Marlene Bianchetti, moradora da cidade de Pouso Redondo. Ela enfatiza a importância que este material teve no seu percurso escolar, bem como a quantidade de conteúdos cobrados.

Mas o livro nosso era um livro grosso. É um livro bom. Se estudasse aquele livro todo, Meu Deus! Acho que hoje seria como o ginásio. Porque dentro do livro tinha história, geografia, tudo. Aí tinha mapa do Brasil, mapa do mundo inteiro acho que tinha ali. Nós estudávamos não só o Brasil, as capitais, não era só isso, estudava a América do Sul, até fora do Brasil estudava. Tinha que decorar os estados e as capitais, dizer tudo de cor. Daí depois eu entrei na aula em Pouso Redondo, quando começou o quinto ano (**que era o ano de preparação para o exame de admissão**) em Pouso Redondo, no Centro lá. Aí eu estudei seis meses em Pouso Redondo. Era a Irmã Adélia Nardelli (Marlene Bianchetti, 2015, grifo nosso).

A narrativa da professora Marlene se encontra com a de Elvira no apreço pelo livro. Ela destaca alguns conteúdos do material, como mapas e as disciplinas. Além disso, ela fez um ano preparatório para os Exames e lembra o nome de sua professora que era uma freira chamada Adélia Nardelli.

Em concomitância com a narrativa da professora Marlene, outro fragmento de narrativas em *blogs* identificado no artigo de Cristiani Bereta da Silva (2015) se refere aos comentários postados por Graça Cantalino, em 04 de setembro de 2012, no texto de Márcio Lima “Uma lembrança deliciosa do meu livro, lido e relido, passado de mão em mão, como devem ser os livros úteis. Lembro que um colega da minha turma naquela época decorou todos os textos, é sério...”, reiterando a importância do material e a necessidade de estudar tanto a ponto de decorar os textos para ser aprovado nos Exames (SILVA, 2015, p. 22).

E mais uma vez o livro é destacado, agora pela professora Arli, que também lembra as disciplinas que constavam nos manuais e o período de um ano que ficou estudando nesse material para ser aprovada nos Exames de Admissão e poder frequentar o primeiro ano ginásial.

Assim, o que me vem na memória é aquele livro grosso... Porque a gente quase estudou, assim, um ano... Foi esse quinto ano, era baseado em cima desse livro que tinha português, matemática, ciência... Então foi um ano pra gente estudar pra gente ficar apta pra ir pro... Como é? O primeiro ano do Ginásio, o Ginásio Normal (Arli Maria Bauer, 2017).

E as memórias seguem aflorando acerca dos conteúdos estudados para a prova:

Os conteúdos de história... Foi sobre descobrimento do Brasil, sobre Dom Pedro, sobre o dia do fico... Geografia, meu Deus do céu! Todas as capitais do país! Deus o livre, eu tinha que passar! Eu estudei tanto, tanto aquela geografia e as capitais e, muito depois do exame, numa noite, eu saí da cama dizendo as capitais e não esqueci até hoje, dormindo. Sentei embaixo da mesa da cozinha e a mãe atrás de mim: “O que é, menina? O que é?”, aí eu acordei e estava dizendo: “Pará, capital: Belém. Maranhão, capital: São Luís. Ceará, capital: Fortaleza” (Rosi Maria Bini, 2016).

O desejo da aprovação nos Exames é destacado pela narrativa da professora Rosi. Orgulhosa pela possibilidade de passar pelo processo, ela relata suas memórias:

A gente tinha uma vontade louca de passar, né. Sabia que tinha que passar, porque se não passasse ficava naquele quinto ano mais uma vez. Por isso eu disse que ele me traz lembranças boas de que nós estávamos nos preparando pra esse exame e nos sentíamos assim: “Nossa, aqui nós

somos alguém!", como se fizesse um cursinho pré-vestibular. Quando nós fomos entrar no Ginásio, parecia quando eu entrei na faculdade; a apreensão, a vontade, pelo menos pra mim era a mesma. Só que na época, se não fossem as professoras dizerem "Não, eu não admito isso por causa de um décimo", é marcante. Daí marcou muito, foi na prova oral e eu fiquei assustada, porque eram todos professores que a gente não conhecia. Porque se fosse a nossa professora que fosse fazer... Mas não, era um homem. Aí ele falou meio grosso e eu fiquei meio assustada (Rosi Maria Bini, 2016).

A memorização, de acordo com Paul Ricoeur (2007), consiste na temporalidade final, ou seja, são maneiras de aprender que encerram saberes, de forma a disponibilizá-los de maneira espontânea. Portanto, entendo o sonho sobre as capitais brasileiras da professora Rosi, embasada no conceito de memorização destacado pelo autor. A facilidade na apreensão dos estados e suas capitais, depois de tanto estudo, tornaram esse saber disponível a qualquer tempo.

Professora Teresinha também discorre sobre os conteúdos estudados para a prova:

Foi uma revisão assim totalmente em cima do que a gente aprendeu de primeira à quarta série – das quatro operações, de português, de matemática, história, geografia – ali eles revisaram principalmente português e matemática. Foi o que mais eles revisaram, mas também não tinha livro. Também, naquela época, nem se tinha livro. Se comprava um livro pra... Depois no ginásio comprava um pra cada disciplina (Teresinha Lorenzi Tomio, 2016).

A revisão a que Teresinha se refere é citada no livro de crônicas do Colégio Dom Bosco. Além da preparação individual e do quinto ano de curso preparatório, havia escolas (particulares) que faziam espécies de "aulões", no estilo pré-vestibular.

Figura 11 - Agenda acerca dos Exames de Admissão ao Ginásio - 1962<sup>37</sup>

OS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO terão início dia 1º. de dezembro às 8 horas. Para aqueles meninos que ficam reprovados neste exame haverá UM CURSO DE FERIAS desde o dia 8 de Janeiro às 8 horas.

OS EXAMES DE SEGUNDA ÉPOCA DE ADMISSÃO AO GINÁSIO serão realizados no dia 6 de fevereiro às 8 horas. Nestes exames poderão tomar parte aqueles meninos que ainda não fizeram o exame em dezembro como também aqueles que não conseguiram passar nos exames do fim do ano. Deve com o tempo vencer o parecer, seguido também em outros estados da União, que a melhor preparação para o exame de admissão é fazer o 5º. ano ou o curso de admissão que funciona também em nosso Colégio.

OS ALUNOS DO GINÁSIO E CIENTÍFICO COM DIREITO AOS EXAMES DE 2a. ÉPOCA. isto é, os que foram reprovados nos exames finais deste ano, terão as suas provas no dia 8 de fevereiro às 8 horas.

UMA IMPORTANTE INOVAÇÃO EM 1962, sem dúvida de enorme vantagem para os nossos alunos dos cursos ginásial e científico, será o funcionamento das aulas na parte da tarde. Terão assim toda a manhã livre para a preparação das lições.

O ANO ESCOLAR DE 1962 começa para os alunos externos no dia 1º. de março. Os alunos internos entrarão no Colégio no dia 7 de março.

A MATRÍCULA PARA OS ALUNOS DO CURSO PRIMÁRIO (veja a circular à parte) será do dia 7 e 8 de fevereiro para os antigos, e de 9 e 10 de fevereiro para os novatos. O Curso Primário continua sendo gratuito.

A MATRÍCULA DO CURSO GINASIAL E CIENTÍFICO será atendida de 20 a 28 de fevereiro. É de conveniência reservar sua matrícula até o dia 31 de janeiro.

Fonte: acervo de Colégio Dom Bosco – Rio do Sul – SC.

O segundo documento da mesma escola descreve o cotidiano da aplicação das provas em 1962. É uma espécie de agenda com horários, disciplinas e métodos de aplicação das avaliações seletivas.

Figura 12 - Cotidiano da aplicação das provas em 1962<sup>38</sup>

6 Início das provas para os meninos que vinham assistindo às aulas de preparação. Iniciaram com o exame de português e exame de matemática. A noite estão de volta os 3 padres que foram a S. Marcos.

7 De manhã exame de Geografia e História. A tarde oral e final da prova. É feito também o exame de segunda época para os reprovados do Colégio, Ginásio e Comércio.

Fonte: acervo de Colégio Dom Bosco – Rio do Sul – SC.

Além do agendamento das provas, o documento dá a ver que a escola atendia meninos. Nesse período meninos e meninas estudavam em escolas separadas na cidade de Rio do Sul. Os meninos no Colégio Dom Bosco e as meninas no Instituto Maria Auxiliadora, o primeiro administrado por padres e o

<sup>37</sup> O recorte pertence ao mesmo livro de crônicas do Colégio Dom Bosco da cidade de Rio do Sul.

<sup>38</sup> O recorte pertence ao mesmo livro de crônicas do Colégio Dom Bosco da cidade de Rio do Sul.

Segue a transcrição do documento: "6 - Início das aulas para os meninos que vinham assistindo às aulas de preparação. Iniciaram com exame de português. 7 – Exame de matemática. A noite estão de volta os 3 padres que foram a S. Marcos. 8 – De manhã exames de Geografia e História. A tarde oral e final da prova. É feito também o exame de segunda época para os reprovados do Colégio, Ginásio e Comércio.

segundo por freiras. Estas escolas ainda funcionam em Rio do Sul, ainda são da mesma rede católica, mas hoje atendem público misto.

Nesse sentido, observo que as narrativas apresentadas nesta seção se constituem do passado transformado em presente, ou seja, um modo próprio de explicação histórica, configurando-se num tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido. Esta pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes, perpassando a comunicação do cotidiano, apresentando-se em fragmentos de memória, fazendo sentido apenas no ato de narrar. Existe uma ligação intrínseca entre o ambiente de memória e a narrativa histórica (RÜSEN, 2001). A constituição de sentido histórico por meio da interpretação do mundo e de si mesmo é determinado pelo autor como competência narrativa, esta sendo uma síntese das dimensões temporais. A memória confere significados às experiências vividas. O passado vem até o presente, recriando o passado e projetando o futuro, “graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro” (AMADO, 1995, p.132).

#### 4.2 NO VAI E VEM DAS CONVERSAS: OUTRAS MEMÓRIAS DO SECUNDÁRIO

Na sessão que segue, trato das memórias do dia-a-dia das entrevistadas. Fatos pitorescos como informações sobre os lugares onde se oferecia o Secundário, dificuldades na locomoção, a exigência do currículo, os bons e nem tão bons professores, dentre outras. Sintetizo no quadro abaixo os elementos de sentido que trafegam nessa via de emoções que o acesso às memórias nos permite. É na metodologia da história oral que um tema tão sensível se permite na historiografia, pois “pessoas não são livros, não podem ser estudadas como livros” (PORTELLI, 2010, p. 210).

Quadro 24 - Escolas

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>
Escolas	Rosi Maria Bini

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

O primeiro relato é muito importante pelas informações que carrega. A professora Rosi conta as escolas que ofereciam o Ensino Secundário, dentre elas, apenas uma pública, as demais particulares. Também destaca que a preparação para o vestibular e ascender a um ensino superior só era oferecida em escolas particulares.

O Henrique Fontes, eu não sei se tu sabes a história, ele começou primeiro no PZ<sup>39</sup>. O espaço físico – porque antes a gente saía daqui, porque aqui tinha só até a quarta série, quem quisesse fazer o ginásio tinha que ir pra Rio do Sul, o “centro da cidade”, [...] e onde nós fámos seria ou no Ruy Barbosa, ou no colégio das freiras, ou no colégio dos padres, ou no PZ. O povo pobre ia no PZ. Mas que colégio excelente que era! E aí fazia o Exame de Admissão pra entrar no ginásio. E o Paulo Zimmermann – antes tinha o Primário e tinha o ginásio, que era à tarde, falava-se “Colégio Normal Regional Fausto Augusto Werner” e formava professora, professores; e se efetivavam, mas não era o segundo grau, mas se tornavam professores efetivos já com a quarta série do ginásio. Só que aí veio a modernização, veio: “Agora vamos dar um estudo que...”. Isso começou no Instituto Catarinense, também se formava só com a quarta série do Normal Regional. Ginásio, Ginásio mesmo, pra fazer segundo grau e vestibular era só particulares (Rosi Maria Bini, 2016).

A narrativa da professora Rosi lembra um aspecto legal que preconizava que apenas o curso Secundário preparava e dava acesso legal aos cursos superiores. As modalidades definidas como cursos profissionalizantes não tornavam o estudante apto para o nível superior de ensino até a implementação da lei 1821/53 que deu equivalência a todos os cursos médios (SILVA, 2016). Ainda que a entrevistada tenha realizado o Secundário após essa lei, vale destacar sua lembrança sobre a distinção entre as escolas públicas e privadas. Mesmo que já houvesse equidade entre os cursos médios, a preparação para o ensino superior era oferecida apenas em instituições aprovadas.

Outro elemento de sentido que importa ressaltar são as formas como a prática de ensino era dada naquele momento histórico. O quadro 25 dá a ver.

Quadro 25 - Ensino

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Ensino	Rosi Maria Bini
	Elvira Andreatta
	Nirta Henrischeim Schreiber

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

<sup>39</sup> PZ é como chamam a Escola de Educação Básica Paulo Zimmermann, localizada no centro da cidade de Rio do Sul.

A professora Rosi destaca a preparação que teve para o Secundário, a exigência quanto às notas e sutilmente compara com os dias de hoje no quesito “dar” décimos/pontos a estudantes que precisam de nota para aprovação.

Mas nós entrávamos preparados, né? Tanto que não tive problema nenhum com matemática. Sempre passei sem exame, porque tinha aquela história de que quem passasse com média sete não tinha exame. Era média sete, né. 6,9 não dava. Tinha que ser sete. E não tinha aquele conselho de classe que dizia “Ah, 6,9 dá, pra que essa criatura fazer exame, né?”. Não, não! Eu peguei exame uma vez de geografia porque tirei 6,9. A professora não me deu uma vírgula (Rosi Maria Bini, 2016).

A professora segue contando, com alegria, que sempre era a primeira classificada em notas de sua sala de aula. Fazia-se uma classificação, fomentando certa competição entre os estudantes.

Eu fiz um quinto ano antes! Fiz! Aí que a professora disse: “A minha melhor aluna do quinto ano”. Todo mês a dona Lídia, que era diretora, chamava pra entregar os boletins. Aí quando passavam na nossa sala, a professora já dizia: “Primeiro lugar” aí todo mundo já: “Rosi Maria Bini!” (Rosi Maria Bini, 2016).

Sobre as práticas de ensino, Rosi fala com carinho de sua professora de História, no entanto enfatiza que ela não era tão qualificada. Outro aspecto importante na narrativa da professora Rosi é acerca dos professores ACTs (admitido em caráter temporário), ou seja, havia uma grande rotatividade de docentes. Esse tipo de contratação é vigente no sistema educacional no Brasil.

Olha, os conteúdos de história... Sinceramente, a professora era muito amada, um amor de pessoa, mas sentimos a falta de preparação. A maioria deles não tinha a preparação, principalmente de história. O conhecimento; eu sinto essa lacuna até hoje da história, porque faltou pra mim. Então eu acho que eu gosto de história, eu fiz letras porque não tinha história aqui e eu tinha um filho pequeno, não podia sair. Então eu fiz letras porque achei que era o que mais chegava perto da história. Então foi difícil pela falta. A professora era ótima, muito amada, mas era uma professora que dava aula pro Primário – claro, eles eram ACT, todo ano era escolhido, não tinha efetivo no ginásio, não tinha professor efetivo, a lei não permitia. Eles escolhiam a vaga todos os anos. Então faltou preparação. A professora de ciências já era o contrário; nossa, excelente! Fazia experiências, muitas experiências. A professora de matemática, muito boa, muito boa professora (Rosi Maria Bini, 2016).

O desejo em fazer História é destacado na narrativa de Rosi, ela não deixa claro se a escolha pela faculdade de Letras foi apenas uma questão de oportunidade ou se as dificuldades em ser historiador, ou dar aulas de História naquele momento podem ter sido fatores determinantes para esta escolha. Haja vista que no período do regime militar ofereciam-se faculdades curtas de Estudos Sociais, com intuito de sanar a real carência de professores em determinadas regiões do país (NASCIMENTO, 2012). Nesse sentido, abarcar História e Geografia em um único curso de duração curta dá a entender o cerceamento das narrativas produzidas em salas de aula sobre a trajetória de um país que vivia sob um regime ditatorial.

A narrativa seguinte também destaca a baixa qualificação docente, bem como a falta de motivações. A professora ressalta que o ensino era tradicional. Importa saber que nos dias atuais muitas práticas docentes recorrem à técnica tradicional<sup>40</sup> de ensino, no entanto, a professora Elvira acredita que atualmente os estudantes têm mais motivações para estudar.

Não era assim aquele ensino bem preparado pelos professores que vinham com motivações, com coisas assim. Era um ensino assim mais automático, mais mecanizado, sei lá. Não tinha assim aquela... Não acho a palavra no momento... Não era assim tão “motivado”. Era um ensino mais tradicional. Mais baseado nas técnicas tradicionais (Elvira Andreatta, 2015).

Ela fala em ensino automático, mecanizado. Nesse sentido observo a comparação feita com metodologias modernas, no sentido de motivar o estudante e não apenas garantir que este permaneça concentrado, em silêncio e decorando o que os professores solicitavam. Elvira segue, contando o quanto teve que estudar sem o amparo dos professores, aprendendo de forma autodidata. O que aprendia na escola, nem sempre acrescentava tanto quanto sua expectativa.

Não, era mais ou menos no mesmo ritmo. Aquilo que eu tinha estudado praticamente no colégio de Trombudo Central e que eu tinha estudado sozinha. E eu lia e tinha a capacidade de eu mesma entender o que tinha lido. Ali depois com as aulas de história continuou quase a mesma coisa, não era assim uma maneira de trazer, de acrescentar muito mais. Não acrescentava muito mais, ficava se repetindo de novo aquelas mesmas histórias que tinham sido estudadas já e não era assim, como posso te dizer... Quase não tinha material, pouca pesquisa... Naquela época que eu estudei não tinha ainda pesquisas. Não se fazia pesquisa. O ensino era dado através de conteúdos que o professor explicava ou dava textos assim

---

<sup>40</sup> Entendo como técnica tradicional de ensino, a metodologia que se restringe a aula expositiva, cópia de textos e atividades, avaliações escritas, sem ludicidade, com menor participação do estudante no processo de ensino, cabendo ao professor a palavra final.

passados no quadro, né, e ali a gente estudava isso aí. As coisas melhoraram muito, se for pra comparar da época que eu fiz o ginásio pra agora, é uma grande diferença. Pode-se dizer do dia pra noite (Elvira Andreatta, 2015).

Vale lembrar que ela frequentou a escola na companhia do irmão mais velho quando ainda não tinha idade legal para ser matriculada, isso pode ter sido fator determinante para lhe dar a sensação de aprender com mais facilidade. Cita também a dificuldade com o material, a falta de incentivo a pesquisas e continua afirmando que os dias atuais são mais convidativos no que tange o ensinar e o aprender.

Na sequência, as entrevistadas falam dos componentes curriculares que diferenciam em grande medida dos currículos atuais.

Quadro 26 - Componentes curriculares

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>
Componentes curriculares	Juraci Machado Sell
	Marlene Bianchetti

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

Em relação às disciplinas escolares, duas professoras relembram peculiaridades. Umas delas acerca do aparato de disciplinas complexas, como latim e francês. Juraci destaca suas redações, a psicologia e a didática.

Eu lembro que um ano todo, a gente estudava história antiga, essas civilizações que depois trouxeram pra nós. A gente estudava latim, porque era... A língua latina veio daí, então as raízes da nossa... A gente estudava, veja bem: latim, francês, inglês e português.

Eu fiz três anos em colégio interno, que é um regime mais diferente. Agora, as redações que a gente tinha que fazer a matemática que a gente aprendia, a psicologia e didática é incrível (Juraci Machado Sell, 2016).

Já a professora Marlene Coan Bianchetti lembra suas habilidades e a forma como ajudava as colegas. Acerca das disciplinas, destaca as exigências da educação física. Na disciplina de Matemática, os elogios são para a professora Olga, que a recrutava para auxiliar os colegas com dificuldades.

Olha, a educação física era bem rígida, assim. Quanto mais abdominal, maior a nota era. A gente chegava em casa com uma dor nas costas! Mas eu queria fazer bastante pra tirar uma nota boa, né... Mas a gente fazia tudo quanto é atividade, mas quando chegava o dia da prova daí era isso. Era

abdominal, era tudo exercício contado. Matemática era uma professora muito boa, a dona Olga. Era uma professora já de idade, ela deu aula pra minha mãe! Depois deu aula pra mim, era muito boa. Eu ia muito bem em matemática; ela explicava, daí eu entendia, daí eu tinha que explicar para as outras. Ela dizia: “A Coan(**sobrenome da professora entrevistada**) vem aqui vai ensinar para as outras”, daí ia nas carteiras (Marlene Coan Bianchetti, 2015, **grifo nosso**).

Em meio à legislação vigente, o cotidiano das escolas era norteado por rígidas regras, no intuito de manter o espaço organizado e os estudantes sob controle. Toda essa austeridade causava certo temor aos estudantes que viam na figura do professor uma autoridade incontestável.

Quadro 27 - “Militarização”

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Militarização	Maria Jucélia Nardelli

Fonte: elaboração própria, por meio da categorização de fontes orais, 2018.

De acordo com a professora Maria Jucélia Nardelli:

Era assim muita disciplina, os professores eram assim uma coisa muito tradicional. E professores bem rígidos assim, sabe? Tanto que tinha o apelido assim, que parecia que estávamos num batalhão, num negócio do exército, sabe? Daí chamávamos assim, tinha sargento... Mas assim, ó: nada contra isso, porque tem um lado bom da coisa, entendesse? Mas era assim muito, muito, muito... Uma disciplina muito rígida (Maria Jucélia Nardelli, 2017).

Para refletir o elemento de sentido destacado apenas pela professora Juraci, recruto o autor Jörn Rüsen (2011) que defende que uma narrativa mobiliza o tempo passado através da memória, organizando internamente as três dimensões temporais dando um sentido de continuidade. As lembranças conscritas nas memórias das professoras podem ser observadas por meio das narrativas destas, como sensibilizações da “experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível” (RÜSEN, p. 97, 2011). Assim, o elemento de sentido encontrado em apenas uma narrativa, importa pelo impacto percebido na narrativa da entrevistada. Houve um encontro com a experiência do passado que sensibilizou o sujeito da pesquisa.

Elemento que também aparece em apenas uma narrativa, mas precisa ser refletido, é a não obrigatoriedade da educação após o Ensino Primário, causando um número elevado de evasão escolar.

Quadro 28 - Evasão escolar

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Evasão escolar	Juraci Machado Sell

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

Aprovações e reprovações são lembradas pela professora Juraci Machado Sell, que relata a dinâmica dos estudos e da prova admissional. Sua narrativa alerta que muitos estudantes desistiam de prosseguir os estudos pela dificuldade em ser aprovado nos Exames de Admissão ao Ginásio.

Era assim: tu fazia até a quarta série; se tu quisesse desistir ali, tu desistia. Se tu quisesse continuar a estudar, tinha UM ano de curso de admissão ao ginásio, como se fosse um vestibular. Daí você fazia a admissão ao ginásio – muita gente passava, muita gente não passava; levava dois, três anos pra passar. Alguns desistiam mesmo... (Juraci Machado Sell, 2016).

Os sentimentos afloram quando as professoras revelam suas memórias de saudades, de distanciamentos, das dificuldades que o desejo de prosseguir estudando impunha. O quadro abaixo revela memórias sobre as relações familiares.

Quadro 29 - Relações familiares

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Relações familiares	Nirta Henrichseim Schreiber
	Arli Maria Bauer
	Anísia Jünckes
	Terezinha Lorenzi Tomio

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

Início com a professora Nirta que relata, além de suas dificuldades, o seu empenho escolar.

Daí tem um fato pitoresco com um primo meu, com um ano mais de idade do que eu, que já tinha estado em colégio interno, um ano a mais. Ele não conseguiu passar no Exame e eu consegui passar. Mas eu estudava também, bastante. Ele, nem tanto. Eu estudei, daí era colégio interno, visto

que, de onde meus pais moravam até aonde funcionava o Ginásio, na cidade de Tenente Portela, isso dava mais de 10 quilômetros. Então eu parei num colégio interno, fiz o primeiro e o segundo ano ginásial no Colégio Estadual Tenente Portela, era o nome (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

A conversa com a professora Nirta prossegue, as memórias acessadas emergem um tempo difícil, de separação da família, de medos de criança que já tinha que amadurecer para enfrentar provas, disciplina, rigidez comportamental, dentre tantas outras características que compunham o cotidiano da vida escolar. Dentre essas lembranças, a professora destaca:

Tá, uma coisa que pra mim foi muito dolorida, muito difícil, é o afastamento da família. Então na primeira semana – vê que eram talvez um pouco mais de 10 km a casa dos meus pais até no colégio que a gente ficou – eu sei que meu primo e eu, como ele já tinha estado um ano antes, ele já era mais corajoso. Nós não esperamos o ônibus chegar. Nós saímos caminhando, nós pegamos o ônibus em viagem depois, de tanta saudade que a gente tinha de casa. Depois, daí quando fui pro colégio interno, que já dava cento e tantos quilômetros até Três de Maio, daí lá a gente só ia pra casa na Páscoa, nas férias de julho e no final do ano. Já Tenente Portela era mais... A gente a cada semana, a cada duas semanas, a gente ia pra casa (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

Em meio aos amargores, boas lembranças fluíam. A carona de “Jardineira” dada pela mãe até a escola. Nirta me explica como era o veículo e as sensações que tinha quando andava nele. Conta também de outro modelo chamado “aranha”, este apenas com duas rodas e que assustava, pois, o hábito era andar na charrete de quatro rodas.

Às vezes a minha mãe me levava pra casa de jardineira, sabe o que que é isso? É um carro de molas, geralmente puxado por cavalos ou mulas, né? E tem um telhadinho...Uma charrete, mas de quatro lugares, que a gente chamava... É, charrete, aquela que tinha de duas rodas que a gente chamava de “aranha”. Ai, aquela eu andei uma vez... Nossa Senhora! Quase morri de medo! Um vizinho deu carona pra mim e pro meu irmão, porque a gente vinha da escola, mas a gente tinha muito medo porque a gente era sempre acostumado a andar com quatro rodas (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

Na sequência, a professora Arli relata um episódio em que sua tia a incentivou a estudar, pedindo a sua mãe que deixasse levá-la para a cidade de Agrolândia. Lá ela prossegue seus estudos, torna-se professora e segue sua vida.

Daí quando eu terminei esse quinto ano, aquela época na Agronômica dava muita enchente, muitas. E daí como na Agronômica não tinha pra fazer o Ginásio, era pra eu ir embora pra Curitiba com uma tia minha. Ela ia me dar estudo. Daí a tinha Rosa apareceu lá e pediu pro pai, disse: “Me dá essa

menina pra mim, eu levo pra Agrolândia". Daí que eu vim pra Agrolândia e vim cursar a primeira série do Ginásio com a Iraci, com a Carmem... Eu morei aqui com a tia Rosa. Fiquei com a tia Rosa (Arli Maria Bauer, 2017).

A turma que Arli menciona estudou na Escola de Educação Básica Pedro Américo, na cidade de Agrolândia. Essa instituição de ensino funciona no mesmo lugar até os dias de hoje. Em visita à escola na procura de fontes, encontrei uma fotografia da turma de formandos. A fotografia pertence ao acervo da escola. Em conversa com a direção, fui autorizada a fotografar o porta-retratos.

Objetos da cultura material escolar, produzidos socialmente, levam marcas de seu tempo, carregados de significados. Observar a cultura material escolar traz a compreensão de dimensões temporais, de sentidos atribuídos a determinados eventos. De acordo com Agustín Escolano Benito (2012) a noção de cultura material escolar configura-se em ferramenta fundamental para a pesquisa dos sentidos que os objetos possuem no universo da escola. O porta-retratos dos formandos abaixo é um exemplo dessa cultura material escolar repleta de sentidos.

Figura13 - Fotografia da formatura da turma do Ginásio Normal da Escola de Educação Básica Pedro Américo



Fonte: acervo da Escola de Educação Básica Pedro Américo, Agrolândia – SC.

Uma lembrança transfigura-se em memória quando olho este porta-retratos. A Escola Pedro Américo, foi onde passei todo percurso da educação básica. Esta

biblioteca foi cenário de muitas pesquisas, avaliações e leituras. Esta fotografia estava lá todos aqueles anos e utilizá-la agora em minha pesquisa para esta tese emergiu sentimentos por meio da rememoração de momentos que marcaram minha vida escolar. O conceito de memória embasa este trabalho de esforço teórico, bem como transfaz muitas lembranças ressignificando-as e refletindo o eixo central desta investigação. Este elemento de sentido trouxe a esta pesquisadora a conservação de uma preciosa memória.

A professora Anísia Jünckes passou por inúmeras situações difíceis. Precisou parar de estudar para auxiliar os pais na agricultura. Seu retorno aos estudos também foi cercado de dificuldades. Quando voltou, os Exames de Admissão não eram mais exigidos, no entanto, Anísia ainda precisava trabalhar.

Então daí não teve esse exame de admissão. Era o primeiro ano de quinta série, porque senão era primeiro ano do ginásio. Era o primeiro ano de quinta série. Eu estudei de manhã, e depois eu passei a estudar à noite pra trabalhar o dia inteiro. Porque aí tinha à noite. Daí eles resgataram na cidade, porque daí como começaram a fazer à noite eles resgatavam na comunidade pessoas mais velhas pra estudar. E como nós precisávamos trabalhar na roça e trabalhava muito, então estudava de sexta, sétima e oitava série... Eu estudei à noite. E daí quando terminou não tinha ensino médio. Como eu tinha perdido aquele espaço ali – porque assim, aí todo ano: “Ano que vem vai ter. Ano que vem vai ter. Ano que vem vai ter” e não tinha (Anísia Jünckes, 2015).

O curso passou a ser oferecido à noite para oportunizar pessoas que precisavam trabalhar, então, Anísia entrou em uma turma com pessoas mais velhas e desejosas em terminar seus estudos. Ela segue contando sua árdua jornada na ânsia de concluir sua jornada escolar.

Então quando eu terminei a oitava série eu fui pra Criciúma morar com a minha avó pra estudar, porque daí meu pai também já entendeu que eu tinha perdido. Na verdade, eram dois anos e eu acabei perdendo três por causa da perda daquele espaço de um ano, né. Então eu perdi três anos e já estava com dezoito, então eu fui pra Criciúma. No ano seguinte, eu estudei um ano em Criciúma, daí naquele ano não teve ensino médio, daí eu voltei então e teve ensino médio. Mas eu fiquei fora. Daí eu estudei um ano em Criciúma, mais dois anos em Taió (Anísia Jünckes, 2015).

As dificuldades seguem sendo pauta principal nas narrativas das professoras. Teve que ter maturidade o suficiente para sem a companhia da família, buscar documentos que eram necessários à sua matrícula.

Eu sofri muito naquela época, assim, pra fazer esse exame. Porque eu morava no interior, daí a minha mãe não podia ficar com a gente ali, né, daí ela disse: "Eu vou te levar lá na casa do meu primo e lá tu vai te virar". Ela só tirou pra mim a certidão de nascimento. E daí a gente precisava de atestado de boa conduta, tinha que ser na delegacia e eu não sabia onde ficava. Então o que que eu fiz: eu fiquei escutado, porque tinham outros fazendo a inscrição também, e eles disseram: "Agora vamos lá na delegacia", e eu fui atrás delas, vi onde elas entraram e eu entrei também. Daí eu aprendi o caminho (Teresinha Lorenzi Tomio, 2016).

Além disso, nem sempre as famílias desejavam que seus filhos prosseguessem nos estudos. Elvira relata essa situação, em meio às dificuldades que enfrentava após o consentimento dos pais:

Foram os meus pais. Eles achavam assim que não precisava continuar. Mas aí como eu tinha tanta dedicação e vontade, então eles deixaram eu continuar. Aí eu fui estudar um pouco lá em Trombudo Central. Porque a minha irmã morava perto do colégio daí acharam que lá eu podia ficar. Aí fiquei um pouquinho lá com eles, mas depois logo a minha mãe também sentia falta, ela só tinha duas filhas e uns filhos homens. Aí ela queria que eu tivesse em casa, eu era uma das mais novas. Aí depois eu voltei, fiquei em casa, mesmo durante o ano, e fui com ônibus. Tinha ônibus que ia pra Trombudo Central. Aí nós íamos de tarde, né, subíamos com o ônibus ao meio-dia e descíamos à tarde cinco meia com um ônibus que vinha de Lages. Aí o meu irmão mais novo foi junto comigo e a gente estudou lá no Hermann Blumenau<sup>41</sup>, em Trombudo Central (Elvira Andreatta, 2015).

Ela segue contando que fez o curso complementar e que foi um bom aprendizado. Ela lembra inclusive o nome dos professores de matemática e português.

Aí nessa época lá era o ensino complementar, que chamavam. Terminava o Primário e começava o ensino complementar. Lá, porque lá tinham criado esse curso porque não tinha continuidade, não tinha ginásio, então criaram esse complementar, que eram dois anos pra completar o curso. E era bem, um curso assim que, olha, eu sempre digo: que tudo que eu aprendi em matemática, assim, foi lá com eles, de tão assim importante que era. Porque foi um curso bem trabalhado e já era naquela época com dois professores. Então, seu Arlindo Eller era o diretor e dava aula de matemática e português. E a dona Osvaldina, ela era professora das outras disciplinas – ciências, história, geografia (Elvira Andreatta, 2015).

A conversa prossegue e Elvira fala das dificuldades financeiras, de transporte e como houve uma mudança na atualidade. Políticas públicas que se preocupam com a ida e permanência dos estudantes nas escolas.

---

<sup>41</sup> Escola de Educação Básica Dr. Hermann Blumenau, situada na cidade de Trombudo Central.

Era assim uma batalha conseguir fazer o curso. Hoje em dia é uma obrigação, todo mundo tem que fazer. E não se tinha essa mordomia que se tem hoje. Se você ver hoje, os alunos têm ônibus que busca em casa, que leva... Nós tínhamos que andar um trecho à pé quem morava fora como eu morava, pra ir pegar um ônibus, pagar – porque não tinha diferença de preço pra... Diferença de preço tinha, até, tinha os seus bloquinhos. Mas assim, não tinha prefeitura que ajudasse, não tinha nada. Era tudo por nossa conta, conta dos nossos pais. Os materiais escolares, a gente nunca ganhava um lápis, era tudo comprado. E então quem conseguia chegar no final de um curso, aquilo era uma vitória. **Porque a maioria das famílias não dedicava esse esforço pra formar um filho, dar estudo.** Principalmente a classe mais pobre. Então tudo isso eu acho assim que melhorou tanto que só não estuda quem não quer (Elvira Andreatta, 2015, grifo nosso).

A análise da professora Elvira caminha na via da preocupação com a educação e no entendimento de que as oportunidades são bem melhores nos dias atuais do que foram ao período em que ela viveu seu percurso escolar. Outro elemento de sentido que está entremeado em várias narrativas, é a lembrança dos professores. O quadro abaixo revela as memórias.

Quadro 30 - Professores

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Professores	Arli Maria Bauer
	Elvira Andreatta

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização de fontes orais (2018).

O saudosismo é presente no discurso das professoras. Arli se lembra de sua turma e professores com carinho:

É bem diferente do que hoje a gente olha numa sala de aula. A gente tinha respeito pelos professores, tinha carinho, tinha amor mesmo pelos professores. E não tinha essa coisa aí de “ah, vou sentar lá perto daquele menino porque eu já tô namorando”. E assim, a gente se ajudava muito um com o outro dentro de sala de aula, trabalhos, provas... Era diferente (Arli Maria Bauer, 2017).

As comparações entre professores eram inevitáveis, no entanto, o afeto prevalece. Professora Elvira lembra com carinho, um episódio com sua professora:

Eu tive a Marina Trapli, que foi uma professora de matemática que me marcou muito porque ela era excelente pra explicar. Tinha uma tranquilidade... Sabia juntar o assunto dado no dia anterior com o novo assunto, fazia aquela ligação, nunca eram aulas dadas assim “desligadas” uma da outra. Ela tinha um conteúdo bom e uma maneira, uma técnica de

dar matemática que era excelente. Até peguei a irmã dela depois; ela era a Marina e a outra era a Marita. Mas como a Marina... (Elvira Andreatta, 2015).

Cada professora, uma característica específica, no entanto, é notável a brandura das palavras proferidas sobre cada uma delas:

Outra pessoa que me marcou muito, a Lídia de Monte Rosa, que era nossa diretora no colégio, também podes até procurar se tiveres interesse. A Lídia de Monte Rosa foi diretora, ela era bastante exigente, exigia muito, tinha muita disciplina. O colégio era bem conceituado pela disciplina que ele tinha. Na época se valorizava muito a disciplina (Elvira Andreatta, 2015).

Além do apreço designado as professoras, Elvira destaca sua habilidade textual, sem, no entanto, deixar de dar o mérito a professora de português e seu incentivo:

E depois tinha a... Era a professora de português, Nilva, Nilmer... Não lembro o nome. Eu sei que depois ela foi pra Florianópolis. Mas essa de português também era muito boa, porque sempre gostei muito de escrever mas eu não tinha, assim, aquele dom de fazer textos “enfeitados”. Eu usava as palavras simples, a linguagem correta, mas assim direto ao assunto. E quando eu fazia as minhas coisas, eu pensava: “Não sei fazer como minhas amigas fazem, elas floreiam aquelas redações com isso e aquilo”. E eu não tinha possibilidade de fazer isso. E ela trazia às vezes o meu caderno e lia como exemplo e ela dizia que ela gostava da minha maneira de escrever. Eu lembro bem que uma vez ela mandou escrever uma carta e tinha que escrever uma carta de como eu passei as férias, né. E eu, daí, passava as férias lá em Agronômica mesmo, porque a gente não ia pra praia, ficava mais ali em casa, aí eu disse: “vou ter que florear um pouquinho”. Mas aí fiz uma carta bem simples dizendo que eu e meu irmão mais novo, que estava lá também, saímos, passeamos na casa dos avós, uma carta mais real, né, como foi realmente as minhas férias. E usei frases curtas, né, com pontuação e tudo, e ela elogiou muito. Ela disse que ela achava... Que português ela valorizava quem soubesse fazer mais frases menores, mas que explicasse o texto sem muitas saídas, muitos rodeios (Elvira Andreatta, 2015).

A professora Marina Trapli também foi citada na narrativa da professora Rosi Maria Bini. Marina era professora de matemática que marcou a vida das duas quando eram estudantes. Suas habilidades com as letras também são enfatizadas, Elvira sente-se orgulhosa de sua capacidade em escrever de forma clara e objetiva.

Falar dos tempos de escolarização, especialmente do Ensino Secundário, configura-se em refletir um tempo passado que ainda se faz presente através das memórias narradas. A história oral preconiza metodologia do uso de lembranças para a construção de uma narrativa histórica. Observo essa trajetória na análise das

fontes orais aqui explicitadas, que remontam experiências do Ensino Secundário, imbricado com a legislação vigente no período.

Assim, retomo aqui as características da lei rememoradas e os elementos de sentido destacados pelas entrevistadas. Em seguida, identifico tais categorias em gráfico no intuito de facilitar a visualização dos dados levantados neste capítulo.

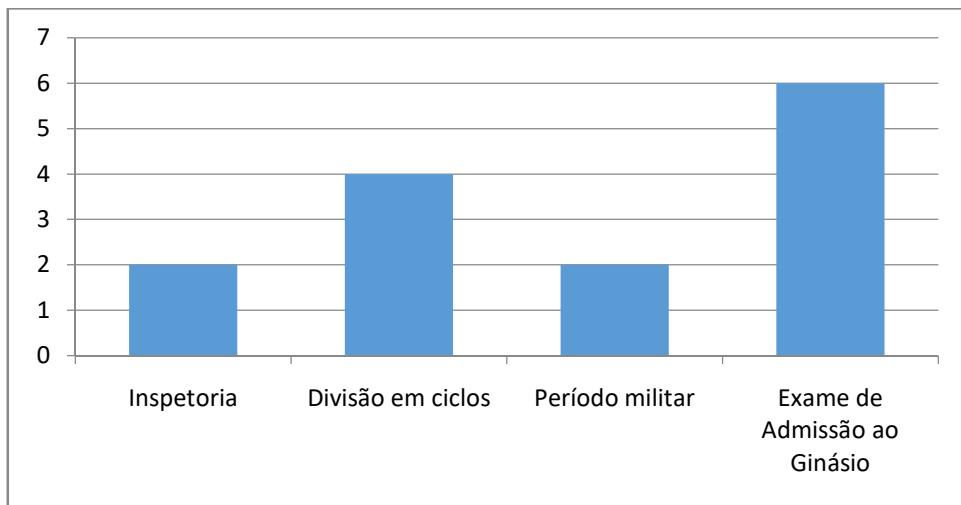
Quadro31 - Memórias do Secundário

<b>Memórias do Secundário</b>			
Características da Lei		Elementos de Sentido	
Inspecção	02	Escolas	01
Divisão em ciclos	04	Ensino	03
Período militar	02	Disciplinas	02
Exame de Admissão ao Ginásio	06	Militarização	01
		Evasão Escolar	01
		Relações familiares	04
		Professores	02

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

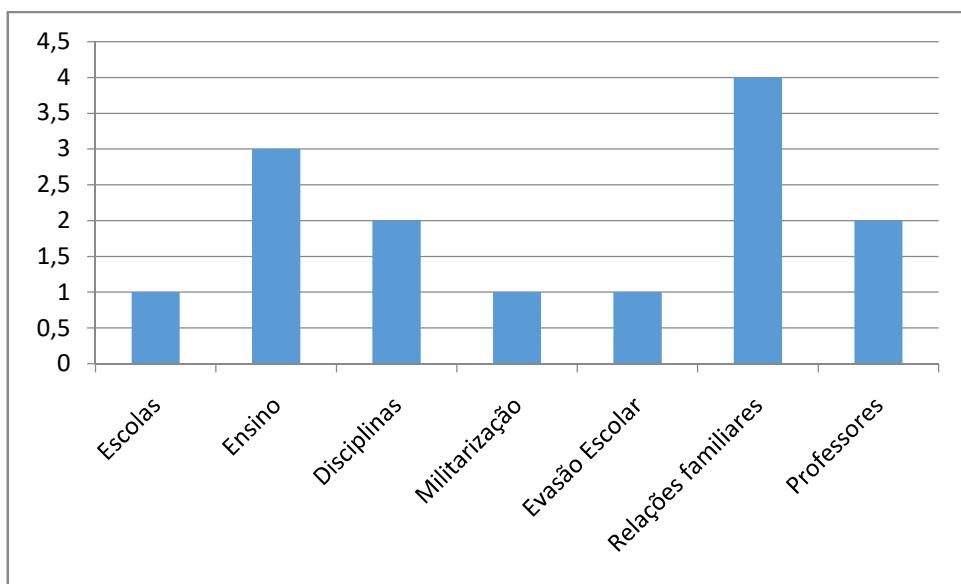
O quadro acima resulta em dois gráficos que especificam as duas categorias de interpretação utilizadas neste capítulo, as características da lei e os elementos de sentido, ambos destaque de memórias emergidas sob o método da história oral. Na primeira categoria o destaque é dado à temática que envolve os Exames de Admissão ao Ginásio, na segunda, as relações familiares configuram os grifos de memória. Entendo que as lembranças que ficaram e foram concretadas na memória, coadunam na medida em que envolvem os familiares e todas as dificuldades que estes passavam tanto antes quanto depois da realização das provas. Existe um entrelaçamento nessas memórias que denotam o desejo de ascensão social com vistas a um futuro exitoso em função da profissão que o prosseguimento dos estudos resultaria.

Gráfico 4 - Características da lei



Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Gráfico 5 - Memórias de Sentidos



Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Nesse sentido, minha intenção neste capítulo foi trazer à tona essas memórias, historicizando-as na tessitura de documentos e bibliografia congruente. O enredo que compõe o contexto político brasileiro e a legislação pertinente à educação compôs o roteiro que deu corpo a esse capítulo embebido de vivências relatadas através da história oral. Além disso, as diferentes lógicas da formação de sentido puderam ser identificadas nas narrativas das entrevistadas. É raro que a experiência do tempo ocorra empiricamente de maneira clara. Nesse sentido, é

fundamental que tal vivência seja interpretada em termos conceituais-analíticos. De acordo com Jörn Rüsen (2014), são vários os tipos de formação de sentido, no entanto, aqui identifico e destaco o sentido histórico. A peculiaridade deste tipo de sentido está em como se evidencia o acontecimento ou ainda “é visto como carregado de sentido no próprio mundo – no horizonte temporal da memória e da percepção atual” (RÜSEN, 2014, p. 270-271), imbricando presente, passado e futuro em uma quarta dimensão temporal carregada de significados para a vida dessas pessoas.

É na coerência dos relatos que se evidencia os sentimentos entremeados nos fragmentos de memória que constituem a narrativa histórica. Submergir no universo escolar nos tempos do Ensino Secundário por meio da história oral é, antes de tudo, envolver-se de passado no tempo presente. No âmago da conceituação empreendida por Henry Rousso (2006, p. 93), “trata-se, portanto, de vivenciar a experiência imediata da dificuldade de pretender escrever uma ‘história da memória’”, uma memória dos Exames de Admissão ao Ginásio.

O capítulo seguinte entremeará as discussões já empreendidas aqui nos resultados da escolarização da maioria dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, na formação profissional docente ainda no percurso primário. Assim, reitero a função primordial desta etapa da escolarização, como base sólida para aprovação nos Exames de Admissão ao Ginásio, mas também, como curso complementar profissional para muitas meninas que iniciavam suas carreiras docentes muito jovens!

## 5 “ME TORNEI PROFESSORA”: INFLUÊNCIAS DO PERCURSO ESCOLAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO

O sentido é a quinta-essência dos feitos interpretativos que os seres humanos têm de produzir na efetuação de sua vida para conseguir entender o seu mundo e a si próprios em conexão com os outros, bem como apropriar-se dele pela ação e pelo sofrimento. (RÜSEN, 2014, p. 267)

Este capítulo inicia com a epígrafe do autor Jörn Rüsen, que traz a esta tese o sentido dos sentidos. Este eixo conceitual e metodológico traçou até aqui o caminho para o entendimento da operação historiográfica empreendida por meio essencialmente de memórias. A interpretação temporal se dará no período da formação docente das professoras aposentadas destacando os elementos de sentido nas narrativas. Cabe ressaltar ainda, que o sentido está intrinsecamente relacionado com o aspecto cultural da vida humana, então, “a categoria do sentido permite que a concepção de cultura ganhe, enquanto qualidade do mundo humano, nítidos contornos analíticos” (RÜSEN, 2014, p. 267). Isso não significa que me apoiarei exclusivamente nos aspectos culturais, pois, a cultura não dá conta de cobrir todos os aspectos da vida humana, mas configura uma dimensão dos acontecimentos.

Assim, por meio desta reflexão protagonizarei a formação docente, pois, esta é pauta recorrente nas narrativas das entrevistas desta pesquisa. Reitero que a maioria delas são professoras aposentadas da rede estadual de educação de Santa Catarina. Então, esse capítulo vai discutir o ingresso no magistério dessas mulheres, que realizaram os Exames de Admissão, acessaram o curso Normal (complementar Primário), e este as habilitava a ser professoras muito jovens. Nesse sentido, vou tratar das questões da profissionalização desses sujeitos por meio das memórias de seu percurso na carreira do magistério.

A relevância do período escolar no curso Normal das entrevistadas desta tese tem inegável importância em seu percurso profissional. É com base nos saberes construídos em suas formações, que estas professoras desenvolveram suas metodologias de trabalho. Suas práticas pedagógicas reverberam o conhecimento obtido nesse período, no qual elas, orgulhosamente denominavam-se normalistas.

Assim, as fontes desse capítulo são as entrevistas de história oral, documentos de acervos pessoais dos/as entrevistados/as, documentos do arquivo histórico de Florianópolis. Para além destas, bibliografia pertinente a temática do capítulo, no intuito de interpretar as memórias com a historiografia. Haja vista a pouca quantidade de trabalhos no campo da História acerca dos Exames de Admissão ao Ginásio, embaso em grande medida, minhas análises aos trabalhos publicados pela pesquisadora Cristiani Bereta da Silva. Além destes, teorizo minhas análises por meio, especialmente em Paul Ricoeur, Jörn Rüsen e Alessandro Portelli, em suas publicações acerca de memórias, narrativas e arquivos.

Quadro 32 - Fontes de História Oral

Entrevistada	Informações	Exame de Admissão ao Ginásio
Elvira Andreatta	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 71 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada.	1955
Nirta Henrichseim Schreiber	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 61 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1967
Arli Maria Bauer	Moradora da cidade de Agrolândia - SC, 63 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada	1968
Teresinha Lorenzi Tomio	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 63 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1964
Rosy Maria Bini	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 68 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1959
Juraci Machado Sell	Moradora da cidade de Braço do Trombudo – SC, 67 anos na data da entrevista (2016). Professora aposentada.	1960
Gelinda Correa	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 81 anos na data da entrevista(2017). Professora	1947

	aposentada.	
Evanilda Sardá	Moradora da cidade de Rio do Sul – SC, 73 anos na data da entrevista (2015). Professora aposentada e proprietária de uma loja de artesanato.	Não realizou o Exame.
Uta Koch Stanke	Moradora da cidade de Agrolândia – SC, 62 anos na data da entrevista (2017). Professora aposentada.	1966

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 5.1 SER NORMALISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS REVERBERAÇÕES NA CARREIRA PROFISSIONAL

Historicamente, a formação de professores preconiza o século XIX, após Revolução Francesa, quando a educação das camadas populares foi posta em pauta. “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143). Portanto, é recente a história das escolas públicas e gratuitas para todas as crianças. Umas das preocupações para a criação desses estabelecimentos com bases legais era a extinção do trabalho infantil das crianças com menos de dez anos, prática recorrente em séculos anteriores.

As chamadas escolas com curso Normal, datam do pós proclamação da República. Ocorre um crescimento de escolas primárias que acompanham a expansão dos Cursos Normais. A constituição de 1946 torna obrigatório o Ensino Primário no Brasil, o que aumentou o acesso de crianças a essa fase da escolarização, necessitando de mão-de-obra qualificada para atender essa demanda.

É notório que a criação de escolas foi pensada para as elites, muito antes da popularização destas. No entanto, algumas condições históricas favoreceram a inserção das classes populares no espaço escolar. A retirada de crianças do mundo do trabalho foi uma das mais importantes (VASCONCELOS, 2004, p. 59). Outra condição histórica relevante é a premissa de que educar as crianças evitaria os movimentos sociais promotores de rebeliões e outros problemas difíceis de contornar e por vezes catastróficos às classes dominantes.

Distante geograficamente e temporalmente, as intenções foram as mesmas, quando criados os cursos complementares e de magistério no Brasil. A necessidade de dar ensino às camadas populares, promovendo mão de obra qualificada para suprir o mercado de trabalho em franco desenvolvimento no Brasil a partir de 1930.

Para além de todos os circunscritos históricos para formação de escolas, de curso para professores ou de ideais de qualificação de mão-de-obra para a indústria brasileira, existe uma docura nos entremeses das memórias dos cursos Normais. A visão das normalistas, que são sujeitos desta pesquisa, é romântica e saudosista, lembrando com orgulho desta fase da escolarização. Para tanto, o primeiro elemento de sentido destacado nesse capítulo é o “ser normalista”.

Quadro 33 - Ser Normalista

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>ENTREVISTADA</b>
Ser Normalista	Rosi Maria Bini

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais(2020).

A professora Rosi Maria Bini revela seu orgulho de ter sido normalista. Pauta o sucesso com a alfabetização de seus alunos, destacando em sua fala um elemento de sentido que corrobora com a interpretação de que sua formação teve indelével importância na sua maneira de pensar e articular a alfabetização escolar.

Sou normalista com muito orgulho. Fiz o Normal no Ruy Barbosa e comecei com a primeira série, alfabetizando. 27 alunos filhos de agricultores, lá no Pouso da Caixa. Quando era o mês de maio, todos os alunos já sabiam ler, só três que não. Eram três que hoje diríamos, assim, que tem necessidades especiais. Mas com muito esforço, no final do ano eles conseguiram aprender o suficiente pra passar pro segundo ano (Rosi Maria Bini, 2016).

Uma conquista para esta fase da escolarização é o aprendizado da leitura dos estudantes, e, a professora Rosi obteve tal êxito por meio de sua formação e da orientação de sua mentora. Ainda assim, há toda uma crítica no que tange a criação dos cursos de formação docente. E existem inúmeros trabalhos que versam sobre esta temática levantando questões como a insistência de governos que moldam os currículos dessas formações de acordo com o modelo de sociedade que projetam. Nesse sentido, entendo que sempre houve uma interferência governamental na formação da profissão docente. Ainda assim, a narrativa das normalistas vai ao

encontro do aprendizado nas aulas, da exigência de seus professores, na façanha de conseguir alfabetizar um grande número de crianças, nas minúcias metodológicas lúdicas presentes nas lembranças dessas professoras.

Rüsen (2014) afirma que o ponto de partida de qualquer teoria se refere ao imbricamento entre o pensamento científico e a vida cotidiana. É na questão narrativa que acontece o encontro entre o conhecimento científico e o mundo vivido. Assim, percebo aqui o imbricamento nítido na vida das professoras e na historicidade produzida por meio das narrativas apresentadas por elas.

Entendo que os saberes docentes são multifacetados, díspares e temporais. São individuais e trazem marcas de suas experiências tanto escolares quanto profissionais. Essas características divergem de políticas educacionais pensadas a todo um território nacional, com tantas diferenças e realidades específicas. Esta constatação perpassa pelas críticas existentes aos cursos de formação docente e reitera a pluralidade e a necessidade da adequação dos saberes docentes nas mais variadas situações de território, comunidades e salas de aula.

Um estudo realizado na Escola Normal Catarinense se propôs a investigar um método de ensino, que acabou se tornando referência para a educação catarinense, o *método intuitivo ou lições de coisas*. Professoras foram entrevistadas e denotaram uma maneira de pensar seu fazer docente com base na construção de saberes que o método preconizava. A pesquisadora afirma que tal método formou nessas normalistas uma maneira de pensar a educação escolar (AURAS, 2005).

Assim, reitero que a formação escolar das professoras que compõe as fontes de história oral desta tese reverberou em seu pensamento sobre o sistema educacional e o método que adotaram para seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, a professora Rosi relata envaidecida seu feito, com tantas crianças sendo alfabetizadas em uma sala de aula, haja vista que a alfabetização é tarefa árdua para qualquer profissional da educação.

Passaram os 27 porque na verdade, a gente aprende ali no Normal mas quando vai pra sala de aula a coisa é totalmente diferente. Aí eu tive uma freira – era escolinha isolada –aí a freira, Irmã Maria, era uma grande alfabetizadora. Ela não quis mais, ela tava cansada, tava prestes a se aposentar e ela não quis, ela quis jogar a primeira série pra outra pessoa. E ela foi super esperta, ela queria passar o método dela de alfabetização pra outra professora e ela viu em mim que ela iria conseguir isso. E ela viu eu atrapalhada no início. Daí ela disse: “Eu quero falar uma coisa contigo. Dá licença assim pra eu te ajudar, pra eu te encaminhar pra alfabetizar?”. Eu disse: “Tudo bem, Irmã Maria! É isso que eu quero, eu quero aprender!”. E

ela não era normalista, ela só tinha a oitava série, o quarto ano do Ginásio na época. Eu disse: "Não, Irmã, você tem uma experiência muito grande, eu quero aprender a alfabetizar" e ela me ensinou (Rosi Maria Bini, 2016).

Trazer à tona, memórias é um conceito-chave para a compreensão da manifestação de sentido. Por meio da memoração surgem orientações para as ações do cotidiano, pois, é dessa maneira que acontece a direção do presente com o propósito de preparar para o futuro (RÜSEN, 2014). O aprendizado na escola Normal foi importante, mas na memoração indicada nesta narrativa, a professora Rosi fala da freira que quis deixar o legado da alfabetização para ela. Esta freira tinha menor escolarização que dona Rosi no momento, mas ela soube reconhecer a experiência de sua mentora e quis aprender seu método.

E eu não tenho vergonha de dizer hoje que eu alfabetizei por muitos e muitos anos o bê-á-bá mesmo; eu ia nesses cursos e "ah, é o método do Barquinho Amarelo, é o método da Porquinha Pirula, do não sei o quê". Claro que tu tiravas coisas boas, trabalhos pra fazer... Mas nunca esqueço, começou por esse aqui: era juntar a fonética com o bê-á-bá mesmo e era assim. Aí ela começou a explicar e eu disse: "Ah, agora já vou no caminho, sei como é!". "Daí o 'A' tava do outro lado do rio; tinha um ribeirão, mas o 'A' queria passar pro outro lado onde estava o 'I'. Mas o 'A' era tão pequeninho que o 'I' disse: 'mas tu aceita que eu dou a mão?' 'Sim!'. Então eles combinaram assim: "eu vou dizendo a minha letra e tu vai dizendo a tua, tá?". Aí foi. Quando pegar na mão é pra dizer primeiro o A e depois o I. "Ai!" e o outro lá "I!" – "Ai!" "I!" "Ai!". Atravessaram o rio. E com isso depois eu fui pra APAE e era alfabetizadora na APAE (Rosi Maria Bini, 2016).

As narrativas se entrelaçam de maneira atemporal, geograficamente distante e com legislações vigentes distintas. Dona Passinha, protagonista da pesquisa de Gladys Mary Teive Auras (2005) conta para a pesquisadora supracitada, métodos que criou para o ensino da escrita. Tomo emprestado uma das narrativas de Dona Passinha:

(...) quantos métodos eu utilizei por minha conta, para escreverem, para fazerem a escrita. Tudo a minha linguagem, o meu método. Olha uma coisa. Vocês estão vendo o caderno. Aqui tem linha, o papel tem linhas. Então eu dizia uma coisa: as julietas não podem voar. Têm que ficar sentadinhas na linha. E, assim, nessa linguagem, que era acessível a qualquer criança, por mais analfabeta que fosse, porque analfabeta também ninguém pode ser, mas era analfabeta, e assim eles aprendiam, se existia uma eu dizia: ah, está voando. Esta eu não quero. Esta aqui fica sem efeito, tem que fazer novamente. E levei, levei a cambada para frente (Dona Passinha, Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa em 29 de julho de 1999, extraída da pesquisa de Gladys Mary Teive Auras, realizada em 2005).

Quanta semelhança com as falas desta pesquisa encontro, neste pequeno excerto, na pesquisa de Gladys Mary Teive Auras (2005). O carinho com que tratavam seus métodos didáticos, a simplicidade e ternura. O orgulho de levar “a cambada para frente”. A professora Rosi Maria Bini se orgulhou em alfabetizar os vinte e sete. Tantos mais excertos de narrativas de Dona Passinha relatam com detalhes a maneira como ela procedia com seus alunos. Os desenhos mal feitos na lousa, mas a importância de desenhá-los para auxiliar no aprendizado.

São inúmeros métodos de alfabetização existentes nos estudos sobre essa fase de aprendizagem das crianças. Uns ditos, mais exitosos que outros. No entanto, algo que a professora Rosi observou foi a realidade específica em que atuava, utilizando o método que mais sucesso alcançava com aquele público. Quando ela fala “eu não tenho vergonha de dizer hoje que eu alfabetizei por muitos e muitos anos o bê-á-bá mesmo”, é porque outros métodos de alfabetização surgiram para substituir este citado por ela e muitos professores que insistiram nele, foram criticados. A professora sustentou sua metodologia, argumentando por meio do sucesso obtido.

Aqui podemos identificar a narrativa oral como a memoração que cada indivíduo tem. Portelli (2014) afirma que uma anamnese coletiva institucionalizada pode transformar-se naquelas memórias instauradas em arquivos e monumentos. Portanto, o interesse historiador nas lembranças reminiscentes efetiva o desejo de contar histórias que ainda não foram oficializadas. Ainda assim, mesmo por meio da individualidade da lembrança na prática da história oral, existe a memória que é um produto social, pois se fala um mesmo idioma, convive-se sob as mesmas regras institucionalizadas, portanto, vivemos experiências sociais semelhantes. Diante disso existe um horizonte de memórias possíveis. A memória que faz sentido para a professora Rosi compartilha com elementos de sentido em outras narrativas desta pesquisa que perpassa pelo sucesso metodológico em sala de aula.

Rüsen (2014) afirma que as memorações são aguçadas quando o que nos parece coerente é estilhaçado e precisamos nos apoiar em algum momento do passado para dotarmos de sentido o presente. Ambas as professoras foram instigadas, por meio de questionamentos, a trazer à tona suas memórias que efetivaram de sentido aquele momento no agora. Assim, percebo que o fazer historiador nesta pesquisa, perpassa pelo caminho indicado por Rüsen (2014). Ele afirma que a atribuição de sentido ocorre por intermédio de quatro operações

mentais: a experiência histórica, a interpretação, a orientação e a motivação. Cada uma destas etapas elucida o passar do tempo como algo que faz sentido no presente. O sentido funciona como a porta de entrada para que o passado adquira algum significado para o hoje.

A professora Rosi se mostra uma verdadeira entusiasta do processo de alfabetização que aprendeu e adotou em seu percurso profissional. Cita vários métodos utilizados na época e a insistência que impôs em manter aquele que funcionou em sua carreira docente, inclusive com crianças especiais, como descreve na narrativa a seguir.

E eu estava alfabetizando um menino com síndrome de Down, mas aí eu saí da APAE. Porque na época, como eu fiz letras, daí como eu era efetiva de primeira a quarta eles não davam o acesso pra letras. E não podia ficar na APAE, porque se ficasse na APAE não iria ganhar como licenciada na época, não. “Bah, pra ensinar na APAE chegava a Normal!”. Faculdade era um luxo na APAE. Mas eu não ia perder o dobro do meu dinheiro, porque eu já tinha feito pós-graduação em Lato Senso pro PZ. Aí continuei no meu trabalho pro PZ. Depois eu fui pra Florianópolis, trabalhei na UCRE; da UCRE voltei pro ensino especial na fundação, porque meu filho foi fazer o segundo grau lá em Florianópolis e aí nós fomos morar lá no Centro. Aí depois eu voltei e peguei primeiro a direção adjunta do PZe depois, quando me aposentei na direção aqui... Quer dizer, enquanto no meu cargo efetivo, eu nunca trabalhei com português. Sempre de primeira à quarta. Fui trabalhar com português no CEJA, aí eu trabalhei com a minha licenciatura. Então eu consegui trabalhar em várias situações, eu acho que fui de muita sorte (Rosi Maria Bini, 2016).

Sigo o diálogo com Rosi. Neste excerto da entrevista, a professora fala de sua formação em Letras (Língua Portuguesa), sua situação efetiva na rede estadual e no entrave que teve por estar alfabetizando na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Expcionais). Com sua formação, seu salário ficaria prejudicado se ela permanecesse como alfabetizadora, pois, sua licenciatura a habilitava para dar aulas de Língua Portuguesa, foi o que ela fez. Em seguida, relata que foi convidada a trabalhar no setor administrativo em Florianópolis o que oportunizou o retorno com a educação especial na FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial). Depois encerrou sua carreira como diretora de escola. E nesse caminho da docência fica clara a repercussão da formação normalista na carreira de Rosi.

Nesse ínterim, a pesquisa supracitada destaca a maneira como esta metodologia povoava a mente daquelas normalistas. Diziam ser este método equivalente ao que havia de mais desenvolvido na educação estadunidense. Uma das entrevistadas, Dona Passinha, que cursou a escola em 1919, destaca a

admiração pelo mentor do projeto, professor Orestes Guimarães, bem como o orgulho que sentia em fazer parte de tal experiência inovadora no país.

A identificação e reverberação de métodos aprendidos em sua formação são marcas perceptíveis nas narrativas das normalistas, tanto em 1919 quanto em 2015. Percebo na narrativa de Dona Passinha traços do que a professora Rosi destacou. O mais evidente deles, é a maneira como o que aprenderam no curso Normal foi relevante para suas carreiras docentes.

Essa equivalência narrativa pode ser explicada por meio do que Alessandro Portelli (1997, p. 15) conceitua como história oral. O autor afirma que tal metodologia “embora diga respeito [...] a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos”, a conversa entre entrevistador e entrevistado é o que aprofunda a experiência e a memória de cada sujeito. Assim, as recordações podem ser semelhantes quando atravessadas por eventos históricos, lugares ou vivências semelhantes. Reitero que o autor diz que memórias não são como impressões digitais, portanto, nunca serão exatamente iguais, ainda que as pessoas vivam exatamente o mesmo evento. No entanto, existem elementos que coadunam experiências, alimentando lembranças que podem trazer aspectos semelhantes, pois, “o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais” (PORTELLI, 1997, p. 16).

A história oral traz à tona versões do passado, o que evidencia a individualidade humana, destacando memórias que fazem sentido àquele sujeito. “A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças” (PORTELLI, 1997, p. 16), portanto, lembrar é algo essencialmente pessoal, individual. A memória torna-se visível quando narrada, é um processo específico com marcas sociais. Nesse sentido, lembranças de diferentes sujeitos podem ser semelhantes, sobrepostas ou até mesmo completamente divergentes.

## 5.2 FORMAÇÃO DOCENTE NOS ENTREMEIOS DOS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO

Diante do exposto na primeira seção deste capítulo, identifico nas entrevistas realizadas para a escrita desta tese, a formação de professores como tema latente. Em várias narrativas, pude perceber traços que identificam disciplinas estudadas

com objetivo da formação docente, rememorações de trabalhos junto às professoras regentes de classe ou até substituição de professores por alunas que mais se destacavam em sala de aula.

Para compreender a formação docente nos entremelos da realização obrigatória dos Exames de Admissão ao Ginásio, sigo com as interpretações por meio dos quadros de elementos de sentido. Assim, entendo que em todas as esferas da vida existe produção de sentido, então se pode afirmar, no âmbito científico, que a investigação só ocorre porque a própria pesquisa faz parte daquilo que ela mesma busca apropriar-se.

Continuo a reflexão a partir da formação docente nos cursos complementares e no Secundário, observando a precocidade em que essas jovens iniciavam sua carreira profissional. O quadro a seguir demonstra como essa formação era prestigiada pelos/as estudantes.

Quadro 34 - Formação Docente

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>
Formação docente ginásial	Elvira Andreatta
	Nirta Henrichseim Schreiber
	Arli Maria Bauer
	Teresinha Lorenzi Tomio
	Rosi Maria Bini
	Juraci Machado Sell
	Gelinda Correa

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Elvira Andreatta destaca sua formação profissionalizante: “E aí eu comecei o ginásio – naquele tempo eles chamavam de Regional. Era o ‘Ensino Regional’. Mas era o nome do nosso curso ‘Normal Regional’. ‘Curso Normal Regional’. Porque também era ensino pra professores” (Elvira Andreatta, 2015). Relata também acerca da formação de professores para suprir as escolas do interior.

Naquela época a preocupação maior era preparar professores pra ir pro interior, porque não tinha. Mesmo as professoras aqui do Paulo Zimmermann (**Escola que ainda existe na cidade de Rio do Sul**) elas só tinham o Normal, que era chamado “Normal Superior” na época. E elas tinham se formado no Normal Superior e eram nossas professoras aqui, não era faculdade como hoje em dia, né. Só que acho que assim, o ensino era tão mais forte, preparava mais do que o atual. Preparava mais (Elvira Andreatta, 2015, grifo nosso).

A professora Elvira chamou de Normal Superior, o curso Normal do Ensino Secundário. Ela destaca a formação destas professoras, afirmando que o que aprendiam neste curso as preparava de forma superior que os cursos atuais. Percebo aqui a importância que a formação da professora Elvira teve na elaboração de seu pensamento acerca das metodologias de ensino e na forma como vê a educação, coadunando com a discussão da primeira seção deste capítulo. Reitero aqui que existia o Normal Primário, que formava o professor complementarista, este para suprir, principalmente, a deficiência na quantidade de docentes formados para suprir vagas no interior e em classes multisseriadas.

Arli rememora sua profissionalização ainda no Ensino Secundário, trabalhando com crianças com necessidades especiais bem como a rigidez comportamental exigida, falando sobre os uniformes impecáveis de sua escola.

Eu fiz Exame de Admissão, vim fazendo o Ginásio, daí como o Ginásio já era uma preparação pra dar aula, daí surgiu que na Agrolândia... Eu estava já na oitava, como diz agora, né? Era... O sexto, o sétimo, o oitavo, como se fosse já a terceira série, né? Porque a nossa roupa era o uniforme – saia, tinha uma gravatinha. Na gravatinha tinha uma fita pra quem estava no primeiro ano, pra quem estava no segundo ano e no terceiro ano. Daí surgiu que tinha crianças deficientes. Que na Agrolândia já tinham e precisavam de alguém pra trabalhar com essas crianças, com a APAE de Rio do Sul. Daí eu tinha duas primas que trabalhavam na APAE de Rio do Sul e elas indicaram meu nome. Então, quando eu estava assim no terceiro desse Ginásio, eu já comecei a trabalhar com alunos deficientes e funcionava dentro do Pedro Américo(**Escola que ainda existe na cidade de Agrolândia**) (Arli Maria Bauer, 2017, grifo nosso).

Detalhes como a fitinha na gravata para identificar a turma, são minúcias da memória preciosas tanto na rememoração da entrevistada, quanto na construção historiográfica. Entendo a rememoração, por meio do conceito que Paul Ricoeur (2007, p. 73) emprega, em que, esta tem como marca temporal o antes, ou seja, anterior ao saber, ao sentir ou ao perceber. Diferente de memorização, esta sim, sob um processo que envolve saberes, habilidades que precisam ser apreendidas.

Portanto, rememorar acontecimentos do período dos Exames de Admissão ao Ginásio e o percurso do Secundário a essas professoras é lembrar na trama temporal, envolvendo o passado, com possíveis influências do presente.

A professora Rosi Maria Bini lembra a reforma da Lei de Diretrizes e Bases que tira a característica da profissionalização no que hoje é denominado Ensino Fundamental.

Então aí veio a reformulação da LDB, daí agora tem que fazer até a quarta série, até o quarto ano do ginásio não profissionaliza. Era profissionalizante esse outro normal. A minha irmã fez um ano antes que eu, ela se formou no Normal Regional, ela já era professora. Tanto que, foi depois, no ano seguinte que ela se formou, ela já foi dar aula. Porque ela tinha Normal Regional, ela era professora. Bem novinha, com 16 anos (Rosi Maria Bini, 2016).

A professora, quando falou da reformulação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), referiu-se a reforma após 1971, que aboliu os Exames de Admissão ao Ginásio e dividiu o ensino fundamental em primeira a quarta e quinta a oitava séries, sem profissionalização nesse período. No entanto, o Ensino Médio, na época, segundo grau, ainda oferecia cursos técnicos profissionalizantes. A memória de Rosi pode ser entendida como uma construção de lugares de memória com a finalidade de produção de sentido, mantendo a lembrança do passado e indicando uma mudança histórica de maneira explicativa (RÜSEN, 2014).

Paul Ricoeur (2007) define a capacidade da memória como algo que não é significado de imaginação tão somente, mas como capacidade de poder ser remetido a um passado, por determinados dados que estão armazenados, de certa forma, na mente humana. A rememoração destas professoras as leva a este passado acessado por meio da memória de elementos de sentido do percurso escolar de suas vidas.

A professora Nirta Henrichseim Schreiber também relata a profissionalização do Secundário:

Fui sempre professora, comecei a trabalhar com 17 anos de idade. Eu ainda fiz o chamado Normal Ginasial, aonde a gente fazia nos dois últimos anos do Ginásio, a gente fazia o Normal junto. E comecei a trabalhar como professora com 17 anos de idade, no estado do Paraná, em Mercedes (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

Ela ressalta também que não eram todas as escolas secundárias que ofereciam o curso Normal, e que para fazer o curso foi necessária a troca de escola.

Do Admissão ao Ginásio eu fiz o primeiro e segundo do Ginásio. E o terceiro e quarto ano do Ginásio, fiz em Três de Maio, que era um outro colégio interno que tinha esse Normal Ginasial, porque não era em qualquer lugar que também tinha. Por exemplo, em Tenente Portela não tinha esse Normal Ginasial. Daí eu fui lá pra esse também colégio interno. É uma cidade que fica perto de Santa Rosa, no RS. Era Colégio Evangélico Getúlio Vargas (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

Na tessitura de documentos e memórias, o boletim escolar revela as disciplinas, registradas com suas respectivas notas de aproveitamento escolar, indicando o currículo e a apreensão do estudante a partir do que era ensinado. Assim, o Ensino Secundário, além das disciplinas comuns, objetivando a iniciação à profissionalização, tinha um aparato de disciplinas visando à formação docente.

Professora Nirta disponibilizou seu boletim mensal da 4<sup>a</sup> série ginasial. Observo disciplinas que já não pertencem mais aos currículos atuais, bem como as profissionalizantes. Dentre elas, sociologia da educação, didática especial, administração de classes e escolas, preparando para o exercício da profissão docente.

A disponibilização de documentos de cunho pessoal remete ao conceito de semióforos que são definidos como “objetos que não tem utilidade [...] mas que representam o invisível, são dotados de um significado” (POMIAN, 1984, p. 72). O boletim foi guardado por sua importância emocional, por desvelar uma memória ou ainda, na intenção de preservá-la.

Um objeto resguardado nessas intenções não tem utilidade econômica, nem para fim jurídico. Ele apenas tem um significado que pode ser compreendido por meio do sentimento de cuidar, de uma lembrança importante e que se torna uma memória que pode ser instigada quando o olhar é direcionado àquele objeto.

Na entrevista com a professora Nirta fica evidente o desejo de mostrar seus objetos guardados na intenção de legitimar sua fala em relação ao seu passado. A imagem do boletim abaixo identifica diversos aspectos do que Nirta evidenciou na narrativa de sua formação docente.

Figura 14 - Boletim parcial de Nirta Henrichseim Schreiber

	<b>AJUDANDO O BRASIL A CRESCER</b> <b>SOCIEDADE EDUCACIONAL TRÊS DE MAIO</b> <b>COLÉGIO PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS</b> Avenida Santa Rosa, s/nº — Três de Maio - RS. PORTARIA AUT. FUNC. N.º 10950 - D.O. 06-05-71 PRIMÁRIO DE APLICAÇÃO — GINÁSIO SECUNDÁRIO COLEGIO TÉCNICO AGRÍCOLA E COLEGIO NORMAL
<b>BOLETIM MENSAL</b>	
Do(a) aluno(a) <u>NIRTA HENRICHSEN</u> matriulado(a) no <u>4º</u> série do CURSO NORMAL GINASIAL Mês de <u>SETEMBRO</u> de <u>1972</u>	
<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS FEDERAIS</b>	
Português	<u>MBom</u>
Matemática	
História	
Geografia	
Introdução às Ciências	
Educação Moral e Cívica	<u>MBom</u>
<b>DISCIPLINAS COMPLEMENTARES ESTADUAIS</b>	
Língua Estrangeira Moderna	
Alemão	<u>Bom</u>
Organização Social e Política	<u>Bom</u>
Brasileira	
<b>DISCIPLINAS PROFISSIONAIS</b>	
<b>Fundamentos da Educação</b>	
Biologia Plic. à Educação	
Sociologia da Educação	<u>Bom</u>
Psicologia da Educação	
Hist. e Filos. da Educação	
Didática Geral	
Didática Especial	<u>MBom</u>
Observações: Comportamento	<u>Bom</u>
Aplicação	<u>Bom</u>
<b>Administração Escolar</b>	
Administr. de Classes e Escolas	<u>MBom</u>
Higiene Escolar	
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	
Técnicas Agrícolas	<u>Excelente</u>
Música	
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS (OBRIGATÓRIAS)</b>	
Música	<u>Bom</u>
Desenho	
Trabalhos Manuais	
Educação Física	<u>Bom</u>
Educação para o Lar	
Práticas Rurais	
Clube de Línguas	
Clube de Matemática	<u>Regular</u>
Clube de História	
Clube de Geografia	
<b>Educação Religiosa</b>	
Ensino Evangélico	<u>Bom</u>
Ensino Católico	
Ordem	<u>Bom</u>
Atenção	<u>Bom</u>

Prof. Edégar Henrichseim  
Secretário  
Reg. no MEC, n.º 6326

Prof. Manoel E. Mysch  
DIRETOR  
Aut. n.º 10770 - SEC.

Fonte: foto de acervo de Nirta Henrichseim Schreiber

Ordem, atenção, comportamento e aplicação são conceitos contabilizados com notas, indicando que a conduta individual dos estudantes era avaliada com peso de uma disciplina escolar. Observo o imbricamento religioso no documento, que apresenta nota de ensino evangélico e ensino católico, sendo que Nirta tem nota no ensino evangélico, por ser luterana.

De acordo com as memórias da Dona Terezinha Lorenzi Tomio, professora aposentada da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina:

“E aí o que a gente estudou diferente é o que era o curso Normal. Acima do ginásio, daí era o Normal. E o segundo grau que eu fiz era dedicado só ao magistério, daí não preparava pra gente fazer vestibular e essas coisas” (Terezinha Lorenzi Tomio, 2016)

Era um curso técnico aos moldes dos que se tem nos dias atuais. Neles, a formação já profissionaliza sem uma graduação. Exemplo disso são os cursos técnicos dos IFs (Institutos Federais), por todo país. Até pouco tempo o curso de Magistério ainda cumpria a função de profissionalizar professores, no entanto, este não está mais sendo aceito como habilitação para sala de aula em muitos municípios do país. A exigência agora, é que os futuros professores cursem uma licenciatura para poder exercer a profissão.

Mais um boletim pôde constar no rol de documentos da profissionalização docente no Ensino Secundário. Este boletim escolar exemplifica a tecnicidade do curso preparatório para a carreira docente. Concedido pela professora Nilse, este boletim também faz parte de acervo pessoal que é preservado no intuito de resguardar uma memória. Não é um objeto que configura utilidade e sim significado. Tem sentido para Nilse, pois, “o semióforo desvela seu significado quando se expõe ao olhar” (POMIAN, 1984, p.72). O boletim torna-se assim, uma peça de celebração. A exposição deste ao olhar, tanto da proprietária, quanto dos apreciadores é motivo de alegria, pois, identifica momentos importantes na vida da professora.

O boletim traz elementos que evidenciam significados que emergem nas emoções da professora Nilse. O título que consta é “Vida Escolar”, remetendo ao sentido de uma fase da vida. O Colégio Evangélico Ruy Barbosa denominava-se também “Colégio Normal”, pois, tinha o curso com o mesmo nome, que formava professoras. Todas essas características remetem ao sentido que Nilse tomou para guardar esse documento e envolvê-lo em significados grifados em suas lembranças.

O boletim ainda traz, além das notas dos componentes curriculares, a avaliação dos Exames de Admissão ao Ginásio, deixando expostas, evidências de um período de muitos obstáculos para a maioria das entrevistadas desta pesquisa.

Figura 15 - Boletim escolar da 1ª série ginásial – Nilse Schlemper Raimundo

*Colégio Evangélico "Ruy Barbosa"*  
(Nome do estabelecimento)  
Rio do Sul  
(Cidade)

**COLEGIO NORMAL**  
**VIDA ESCOLAR**  
**CARACTERÍSTICOS**

Nome do aluno Nilse Schlemper Raimundo  
Data do nascimento 3 de março de 1953  
Local Catuíra Estado Santa Catarina  
Nome do pai Carlos Schlemper  
Nome da mãe Olinda Stelma Schlemper  
Média condicional

**EXAMES DE ADMISSÃO**

Prestado no 9.º ano. Alexandre de Gusmão (Nome do Estabelecimento) Ano letivo de 1964

Português (escrito)	(oral)	Média 4,0
Matemática (escrito)	(oral)	Média 5,0
Bril. Geral (escrito)	(oral)	Média 8,0
(escrito)	(oral)	Média
Média Geral 5,6 (Intensidade 5,0 - décimos 1 - 6,6)		

Dirutor

**PRIMEIRA SÉRIE**

Ano letivo de 1969

DISCIPLINAS	NOTAS MENSais						Média anual X	Exame final	Soma	Média de Apura	Média final	
	Jan	Fev	Mar	Apr	May	Jun						
Português	6,2	8,0	10,0	9,5	6,5	10,0	8,0	-	-	-	-	-
Matemática	8,0	9,6	8,5	9,5	9,5	10,0	9,1	-	-	-	-	-
História	8,0	8,0	9,0	7,7	9,5	8,5	8,4	-	-	-	-	-
Geografia	9,6	9,0	9,0	8,0	8,5	8,5	-	-	-	-	-	-
Anatomia	10,0	9,0	10,0	8,6	9,0	8,0	8,5	-	-	-	-	-
Psicologia	9,4	9,7	10,0	10,0	10,0	10,0	9,3	-	-	-	-	-
Sociologia	9,2	9,2	10,0	9,8	10,0	9,0	9,5	-	-	-	-	-
Didática	9,6	10,0	9,7	9,0	9,0	10,0	9,5	-	-	-	-	-
Música	10,0	9,0	10,0	9,0	9,0	10,0	9,5	-	-	-	-	-
Educação Física	10,0	8,7	9,7	9,0	10,0	10,0	9,2	-	-	-	-	-
Desenho	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	-	-	-	-	-
Artes Aplicadas	10,0	10,0	10,0	10,0	9,0	10,0	9,5	-	-	-	-	-

Ass. do Diretor Paulo Henrique Ass. do Secretário Lydy

**Frequência**

ANO LETIVO	SÉRIE	TOTAL DE AULAS DADAS	TOTAL DE FALTAS
1969	1º	30	
1970	2º	30	
1971	3º	37	93

O aluno foi aprovado  
Média Geral (3) nota intensidade 5,0 - décimos

Fonte: foto do acervo de Nilse Schlemper Raimundo.

O arquivo de documentos tem razões pessoais de identidade, memória e valor sentimental. As pessoas guardam seus boletins, cadernos, ou outros materiais com fins de manter a memória viva dos tempos da infância, da juventude. É uma

forma de reviver, de ressignificar o passado a partir da materialidade dos documentos.

As disciplinas acerca da profissionalização que o Ensino Secundário preconizava estão presentes no documento. Observo didática, sociologia, psicologia, música, anatomia, desenho e artes aplicadas, que não são componentes comuns nos currículos da educação básica dos dias atuais. Este aparato de disciplinas no Ensino Secundário corroborava com a profissionalização para a docência. De acordo com o relato da professora Juraci, percebo a importância de sua escolarização nesses moldes:

Então, eu fiz o ginásio comercial no início e o último ano eu fiz em Trombudo Central, daí era Escola Normal Regional – porque o Normal na época equivalia ao magistério. Isso aí é uma coisa que não é tanta gente que sabe, mas era assim. O ginásio equivalia ao segundo grau de agora, era quase uma faculdade, era muita coisa que a gente aprendia. No Ginásio Normal, por exemplo, a gente aprendia didática, psicologia, além das outras matérias, como lidar com os alunos na didática...Muita didática, muita psicologia. (Juraci Machado Sell, 2016)

Observo em mais uma narrativa a importância dada à metodologia de ensino aplicada nos cursos de formação docente, “era quase uma faculdade”. As disciplinas citadas por Juraci reiteram a preocupação curricular com a tecnicidade do curso com vistas à formação das normalistas.

Dona Gelinda também destaca as disciplinas estudadas no curso Normal que realizou na Escola Paulo Zimmermann (PZ) em Rio do Sul:

O Ginásio eu fiz em Rio do Sul, ali no PZ. À noite, tinha curso noturno. Na verdade era Ginásio Normal naquela época. Que tinha didática e psicologia já durante esse curso! Chamava-se “Ginásio Normal” (Gelinda Correa 2017).

Didática, psicologia, disciplinas específicas para atuar em salas de aula. As entrevistadas confirmam que tiveram uma excelente formação e que se sentiam preparadas para o exercício da função de ensinar. A fala mais recorrente é que em função dos Exames de Admissão ao Ginásio elas se sentiam confiantes, pois, haviam superado um grande obstáculo. Além disso, detinham os saberes estudados para tais provas e isso as impulsionava a estudar ainda mais para serem excelentes professoras.

### 5.3 NO LIMIAR DA CARREIRA DOCENTE: INFLUÊNCIAS DO PERÍODO DOS EXAMES DE ADMISSÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Para além das disciplinas específicas para formação docente, as entrevistadas relatam o vai e vem de suas carreiras profissionais precoces. Eram jovens meninas viajando o Estado para ministrar aulas e fazer seus cursos. Bem como, as dificuldades que enfrentavam em sua carreira tão amada, como elas demonstram entender em suas narrativas. Nesse sentido, o próximo quadro dá a ver as dificuldades e a dedicação destas professoras.

Quadro 35 - Superação

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>
Superação	Gelinda Correa
	Nirta Henrichseim Schreiber
	Evanilda Sardá
	Uta Koch Stanke

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Nas entrevistas pude perceber o quanto árduo era a tarefa da docência para as professoras. Elas percorriam muitos quilômetros para cumprir sua jornada semanal. Dona Gelinda me contou as idas e vindas pelo Estado e as trocas de horário das aulas para ir à escola e chegar em tempo hábil.

Dei aula lá, daí lá fui pra Rio do Oeste e lá era convênio com as irmãs. Então fiquei dois anos. Daí o diretor, que era diretor do Rio Barbosa, porque lá não é convênio, é ruim ficar lá porque daqui a pouco eles tiram, né? O convênio das irmãs, lá do Rio do Oeste. Daí eu saí e dali eu fui pra Florianópolis, fui parar lá no Ribeirão do Sal, ali em Lontras. Ali também lecionei dois anos e antes eu tava fazendo magistério no Rio Barbosa. Daí como me trocaram a aula, de manhã, então tive que ir de tarde, tive que ir de noite no Rio Barbosa. De noite fui dois anos e dava aula lá embaixo (Gelinda Correa, 2017).

No entanto, não era só isso, as agruras dos primeiros anos de magistério seguem sendo contadas por dona Gelinda. Ainda que com várias dificuldades, ela demonstra muito amor pela profissão que iniciou tão cedo em sua vida.

Eu sempre digo: não sei como a gente... Quando eu tava no terceiro, fiquei grávida do Sandro, que eu tinha casado antes e dali, ainda... meu Deus! Afia de à pé, parava na casa da minha irmã e ia lá no Riachuelo, até lá, passava a balsa... Era longe. Por isso a gente hoje ainda tá aqui forte, né? Eu passei por tudo mas era a minha profissão e eu gostava (Gelinda Correa, 2017).

Nesse contexto das memórias, a professora aposentada Uta Koch Stanke, rememora com muita nostalgia suas frustrações na carreira docente e os esforços para auxiliar estudantes em condições semelhantes à dela:

O que a gente mais percebia era a diferença do interior para o centro, que isso hoje em dia um aluno lá do interior vir para o centro para estudar, não é mais diferença para ele, na nossa época a gente sentia muito isso. Senti na pele vindo aqui para o centro, a minha maior preocupação, tanto assim q minha vida profissional me dediquei muito aquelas crianças que tem dificuldade em aprender (Uta Koch Stanke, 2017).

Outra lembrança que percebo como latente em Uta é sua frustração de ter estudado o Primário em uma escola isolada no interior e as consequências disso até em sua carreira profissional. A mágoa é clara em sua narrativa, mas, ao mesmo tempo a superação também é presente.

Eu e a..., você vai até entrevistar ela e talvez ela vai se lembrar disso, a **Professora A**<sup>42</sup>, nós duas sempre fomos tachadas das duas bobinhas, que menos sabiam, tanto que quando nós fizemos a prova para ingressar no magistério, eu e ela fomos tão bem classificadas que quiseram morrer, a **Professora B** também era tachada junto. Geralmente nós três éramos tachadas de que não sabíamos muita coisa. Ali (**na escola onde lecionavam**)nós tínhamos o grande domínio de professoras que eram as que mais se destacavam na sala, então a gente sofria. Isso que elas sempre diziam: "a gente não precisa ter medo das **fulanas**, porque elas são mais bobinhas, elas não sabem das coisas (Uta Koch Stanke, 2017, grifo nosso).

Existia uma disputa iminente entre as professoras, sendo que Uta e suas colegas eram subjugadas pelas docentes que as identificava como menos preparadas intelectualmente em função de elas terem vivenciado a primeira fase de sua escolarização no meio rural. Morar no campo, ser trabalhador rural parecia ser motivo de desprezo e consequente comportamento preconceituoso.

---

<sup>42</sup>O nome das professoras citadas na entrevista foi preservado no intuito de evitar constrangimento.

A relação entre o ser humano e o tempo é dada por meio da cultura que é o modo de lidar com esse tempo, assim, a formação de sentido é latente em qualquer lugar e de qualquer forma que vivam estes seres humanos (RÜSEN, 2014). O sentido estabelecido por Uta em sua narrativa vem ao encontro da constatação do autor supracitado. Ela deixa clara sua relação com o tempo em que sofreu com as maledicências de suas colegas, da mesma forma que expressa seu sucesso neste mesmo período. Portanto, a produção de sentido para ela se dá no imbricamento dos sentimentos, que são particularmente humanos, com a temporalidade em que viveu o acontecido.

Outro elemento que destaco nas entrevistas é o auxílio às professoras regentes. As alunas que se destacavam tinham a função de ajudá-las. As classes eram multisseriadas, por isso a necessidade de compartilhar as tarefas.

Quadro36 - Professora Auxiliar

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
Professora Auxiliar	Nirta Henrichseim Schreiber

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

A professora Nirta foi uma dessas estudantes que assessorou sua professora. Ela fala das dificuldades que enfrentou, e no empenho de sua família para mantê-la estudando, por isso não queria decepcionar.

A gente se sentia na obrigação de não frustrar. Então a gente estudava com afinco. E tanto assim que, quando eu estudava na escola do primeiro ao quarto ano, eu já era auxiliar da professora com os alunos do primeiro ano. Olha, quando criança, eu sempre queria ser ou enfermeira ou professora. Talvez já porque a professora pediu auxílio, que eu auxiliasse a atender as crianças do primeiro ano. E porque eu tinha uma veneração pelos professores. Assim: "Nossa, é uma professora!", como é que é? Essa que caminhava 3km e meio, Tereza Rochembach. Três anos que eu... Fui depois, quando estudava no Ginásio, sempre a gente se encontrava, a gente conversava. Tive uma frustração quando voltei pra Tenente Portela no ano passado... Não, no ano retrasado. Ela não morava mais lá, mas ela ainda é viva. Ela mora em uma outra cidade, Barra do Guari. E daí não consegui falar com ela, meu sonho era me encontrar com ela, porque... Ela também me deu apoio. Muito, muito, muito, muito (Nirta Henrichseim Schreiber, 2017).

O auxílio à professora aliou-se a admiração que sentia por seus mestres. Ela fala com muito respeito e saudade. Tentou visitar uma das professoras daquele período em gratidão ao apoio recebido. Observo que seu percurso ginásial teve grande influência em sua decisão de tornar-se professora, bem como na maneira como lidou com sua profissão.

Quadro 37 - Percurso Profissional

<b>ELEMENTO DE SENTIDO</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>
Percurso Profissional	Evanilda Sardá

Fonte: Elaborado pela autora por meio da categorização das narrativas orais(2020).

Um elemento que não repete em muitas entrevistas, mas que é de suma importância para esta pesquisa é o percurso profissional. Professora Evanilda não prestou os Exames de Admissão ao Ginásio, mas preparou muitas crianças para realizá-lo. Na entrevista ela conta um pouco de sua trajetória.

Eu dava aula pra segunda e a professora da quinta série entrou de licença e eu fui substituí-la. Nós usávamos aquele livro... É um do... Como é que tá escrito? Admissão. Gostava mais da área de ciências, eu me dediquei mais nas ciências. Se bem que na história, também tinha muito material na história, mas eu ia muito mais à fundo nas ciências, nas experiências com eles e aquela coisa toda, né. E até depois eu saí dali e fui pra... Naquela época era a UCRE, hoje é a GERED<sup>43</sup>. Aí eles me convidaram “pra mim” dar aula de ciências no curso pra professores de primeira à quarta série nessa área de ciências e educação para o lar e educação artística, que eram coisas que eu gostava quando fazia, né? (Evanilda Sardá, 2015).

Ela trabalhou na preparação dos estudantes com o livro *Admissão ao Ginásio*, já citado anteriormente. Foi convidada a assumir função na antiga UCRE e mais tarde para trabalhar com formação de professores de ciências, tudo por sua experiência e dedicação. No entanto, possivelmente com outros materiais, pois, os

<sup>43</sup> Hoje voltou a ser CRE – Coordenadoria Regional de Ensino, nomenclatura já utilizada pelas regionais de ensino em Santa Catarina.

dois livros preparatórios citados nesta tese<sup>44</sup> não tinham mais ciências, porque foram publicados depois que esta disciplina havia sido excluída dos Exames, em 1942.

Ela segue relatando sua experiência na escola particular Dom Bosco de Rio do Sul e compara a apostila utilizada por esta escola com o livro *Admissão ao Ginásio*.

Quando eu comecei a trabalhar no Dom Bosco... Eu trabalhei na Ucre e como eu tinha um período eu comecei a trabalhar no Dom Bosco também. Aí quando nós utilizamos a apostila do Positivo no Dom Bosco eu lembrei muito do livro de admissão porque ele vinha com exercícios também. A minha interpretação de texto era boa com as crianças, né? Tinha muita coisa (Evanilda Sardá, 2015).

A reverência ao material didático, *Admissão ao Ginásio* é clara na narrativa da professora Evanilda. Nessa seara, a professora Rosi Maria Bini relata sua trajetória profissional, fala de seu percurso de formação e volta a citar a legislação. Ela conta sobre a mudança de nomes de escola, como o Colégio Normal Regional Fausto Augusto Werner que depois passou a chamar-se Escola de Educação Básica Paulo Zimmermann.

O Paulo Zimmermann – antes tinha o Primário e tinha o ginásio, que era à tarde, falava-se “Colégio Normal Regional Fausto Augusto Werner” e formava professora, professores; e se efetivavam, mas não era o segundo grau, mas se tornavam professores efetivos já com a quarta série do ginásio. Só que aí veio a modernização, veio: “Agora vamos dar um estudo que...”. Isso começou no Instituto Catarinense, também se formava só com a quarta série do Normal Regional. Ginásio, Ginásio MESMO, pra fazer segundo grau e vestibular era só particulares. Então aí veio a reformulação da LDB, daí agora tem que fazer até a quarta série, até o quarto ano do ginásio não profissionaliza. Era profissionalizante esse outro normal. A minha irmã fez um ano antes que eu, ela se formou no Normal Regional, ela já era professora. Tanto que, foi depois, no ano seguinte que ela se formou, ela já foi dar aula. Porque ela tinha Normal Regional, ela era professora. Bem novinha, com 16 anos (Rosi Maria Bini, 2016).

Observo que a professora Rosi rememora com nostalgia, vários detalhes de seu percurso profissional, bem como é clara quanto à criticidade dos métodos de ensino. Elabora um quadro comparativo dos Exames de Admissão com o vestibular, das modificações previstas em lei e a maneira como isso ocorreu no cotidiano de estudantes e professores.

---

<sup>44</sup>Programa de Admissão, da Companhia Editora Nacional (CEN), tendo por autores: Aroldo Azevedo, José de Arruda Penteado, José Cretella Júnior, Osvaldo Sangiorgi e Joaquim Silva. *Admissão ao Ginásio*, da Editora do Brasil S/A, escrito por Aída Costa, Renato Pasquale, Renato Stempniewski e Aurélia Marino.

Quadro 38 - Ontem e hoje na docência

ELEMENTO DE SENTIDO	SUJEITO DA PESQUISA
	Anísia Jünckes
Ontem e hoje na docência	Elvira Andreatta

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

Vários dos relatos coletados nas entrevistas trazem elementos que comparam o período em que os entrevistados estudaram e/ou trabalharam com a atualidade. Início com a professora de Matemática Anísia Jünckes, que relata sua relação com ex-alunos e as memórias que emergem do ontem diante do que ela vive nos dias atuais.

Eu sempre dizia pros meus alunos e continuo dizendo... Ontem, a minha sobrinha que é formada em matemática também, eu liguei pra ela e daí ela disse assim, que tá muito difícil hoje em sala de aula, que tá muito complicado e tal. E daí eu sempre digo assim: "o dia dos professores era o dia em que eu recebia flor seca, murcha, que sobrava. Mas daí eu olho pra trás e os meus ex-alunos hoje veem, porque ontem eles eram adolescentes – porque eu sempre trabalhei de quinta à oitava, ensino médio bem pouquinho, mas enfim–então eram adolescentes, hoje eles são homens e mulheres, pais e mães. Hoje eles olham pra trás, pro professor que foi referência. Então faça a coisa bem feita em sala de aula, com responsabilidade, porque hoje tu estás trabalhando com um adolescente que não quer nada com nada, amanhã esses adolescentes serão adultos, e eles vão olhar pra trás e vão ver a referência, quem é e quem não é" (Anísia Jünckes, 2015).

Relata com alegria a marca que deixou em seus alunos. A certeza da memória da professora que significou em suas vidas. Reitera que levou sua profissão muito a sério, ensinando com amor e dedicação e que hoje colhe os frutos da gratidão de seus ex-alunos.

Até porque, hoje assim, os meus ex-alunos que são alguém na vida, que batalharam, principalmente quem hoje tá em algum curso assim mais forte, foi nessa direção, eles voltam e me dizem: "A professora foi a senhora e nós aprendemos". Isso quantas vezes eu encontro... Muitas vezes eu encontro e dizem assim: "A senhora foi a minha melhor professora". Outro dia nós fizemos um encontro e daí eles convidaram alguns professores e tal, mas por incrível que pareça, têm professores que eles não têm referência nenhuma. "Quem foi meu professor?", não lembram mais (Anísia Jünckes, 2015).

Nesse viés, a professora Elvira Andreatta conta, além dos posicionamentos do ontem e do hoje nas questões da educação, as disciplinas que trabalhou e as dificuldades com as turmas multisseriadas. No primeiro excerto, ela conta seu percurso profissional, em especial, no Ensino Primário:

Eu sou professora aposentada pelo estado e também pelo município. No município eu não consegui completar o tempo, foi só o tempo pela idade. Deu vinte e três anos, mais juntando outros tempos que eu tinha do estado, porque no estado eu trabalhei de primeira à quarta, que eu era regente, efetiva (Elvira Andreatta, 2015).

Ela segue a narrativa, falando sobre a docência no ginásio e a maneira como se deu esta transição. Elvira trabalhou com disciplinas específicas dos currículos daquele período, como educação para o lar e técnicas agrícolas. Os professores tiveram que realizar formações que chama de “cursinhos” para ministrar estas aulas no ginásio.

Aí quando veio o ginásio, a gente teve que dividir, cada uma pegar umas matérias. Porque na época não tinha ninguém, assim, especializado nas matérias, né... E a gente fez uns cursinhos e assumimos as matérias. Então eu trabalhei oito anos também de quinta à oitava. Trabalhei “Educação para o lar”, técnicas agrícolas... Foi as duas que eu trabalhei mais. E até quando era o antigo ginásio – o antigo eu acho até que era um curso que formava professores, aí eu dei aula de didática e psicologia, que eram os últimos dois, três anos (Elvira Andreatta, 2015).

E a próxima etapa da professora Elvira, foi o trabalho com as turmas multisseriadas. Ela relata as dificuldades desta modalidade de ensino, detalhando a maneira como procedia para dar conta de todas as turmas que se reuniam em uma única sala de aula:

Eu não sei como que depois eu também trabalhei em escola multisseriadas, mas eu me dividia assim em quatro, porque eu lembro que eu preparava a minha aula sempre que não batesse com a outra aula que tivesse que estar presente. Então, eu explicava aqui pra terceira série ou pra quarta, porque eu tinha também alguns alunos da quarta, tudo dentro de uma sala só. Eu dava um assunto pra eles e deixava eles trabalhando ali, daí eu vinha pra terceira. Muita coisa da terceira às vezes a gente trabalhava junto porque era o mesmo assunto e depois então ficava mais com a segunda e a primeira. Então sobrava aquele tempinho que eu ia lá pra segunda série e um pouquinho pra primeira série (Elvira Andreatta, 2015).

O último excerto desse recorte dá a ver os comparativos do ontem e do hoje mais claramente. A professora levanta a incerteza do aprendizado naquela modalidade de multisseriação. Exalta a capacidade dos professores para alcançarem seus objetivos e destaca as dificuldades dos professores de hoje, identificando os problemas existentes em uma sala de aula.

E eu nem sei como é que eles aprendiam porque hoje em dia o professor só tem uma turma e ainda é tão difícil. E não é culpa do professor, porque eu também peguei essas turmas de trinta, trinta e dois, trinta e seis alunos, de uma série só e que tinha muito aluno que não acompanhava (Elvira Andreatta, 2015).

Ainda em relação às classes multisseriadas, a professora Elvira deixa uma importante observação. Destaco o momento em que ela fala que sua vida girou cento e oitenta graus, referindo-se a melhora considerável que o trabalho com uma única turma tinha lhe proporcionado.

Isso é importante que se ressalte, porque os professores que pegaram escolas multisseriadas, não era fácil. Quando eu consegui pegar uma turma só foi quando eu terminei o magistério. E então eu me efetivei na escola de Agronômica e na Maria Regina de Oliveira, também, e fiquei ali. Acho que fiquei uns vinte anos. E nesse tempo todo sempre em uma turma só. Aí eu considerava que a minha vida tinha dado um giro, assim, de 180 graus, porque como tinha mudado trabalhar com uma única turma. Todos quase do mesmo nível. Se bem que lá dentro tinha vários níveis, mas era bem mais fácil (Elvira Andreatta, 2015).

A sensibilidade e criticidade dessas educadoras é algo que precisa ser destacado nas análises desta tese. A maneira como elas se posicionam em relação aos assuntos educacionais da região é intensa e clara. Em sua maioria, acreditam que a maneira de ensinar no período em que estavam ativas era mais eficaz do que hoje. Criticam o comportamento dos estudantes nos dias de hoje e o posicionamento dos pais em relação a seus filhos na escola.

Há que se considerar que as narrativas das entrevistadas são fortemente embasadas em valores culturais, forma como foram educadas por suas famílias, visão de mundo. Também existe um conflito geracional das professoras do ontem e do hoje, e que é inerente ao ser humano. Os acertos sempre são rememorados como as melhores escolhas, nesse sentido, a valorização das formas de ensino do ontem faz sentido na medida em que tais metodologias obtiveram devido êxito naquele momento.

Ainda na seara do ontem e hoje na docência, a lembrança da formação é algo de um grifo essencial. A professora Marlene Coan Bianchetti disponibilizou a foto de sua formatura em que ela aparece recebendo o diploma. Ressalto que a professora mostrou inúmeras fotos, mas que esta é a que mais a emociona.

Figura 16 - Formatura de Marlene Coan Bianchetti



Fonte: arquivo pessoal de Marlene Coan Bianchetti (cedido para esta pesquisa)

Marlene, com muito orgulho expressa: “Essa aí foi a formatura do Ginásio Normal”. Dentre tantos retratos organizados em um álbum, observo o destaque desta lembrança para a professora. Assim, entendemos que “nossos pensamentos e lembranças mais íntimas receptam uma rede de significados oriundos da coletividade externa a nós” (BARASH, 2012, p. 67). Falamos da “lembraça como uma imagem que fizemos do passado” (RICOEUR, 2007, p. 61). Assim, a imagem concretizada na fotografia estimula a memória de tal maneira que o imaginário sobre aquele dia específico traz as lembranças da maneira como Paul Ricoeur (2007) estabeleceu quando afirmou que:

dissemos e repetimos q a imaginação e a memória tinham como traço comum a presença do ausente, e como traço diferencial, de um lado a suspensão de toda a posição da realidade e a visão de um irreal, do outro, a posição de um real anterior (RICOEUR, 2007, p. 61).

Nesse prisma, comprehendo que a imaginação e a lembrança compõem a memória do sujeito, no sentido em que emerge o real anterior que passa por uma ausência no presente, mas revisita o passado por meio desses estímulos.

As memórias emergidas, por meio da metodologia da história oral, fornecem elementos para a compreensão desse período, em que adolescentes se formavam professoras e atuavam em escolas com as mais variadas funções, para além do ensinar. O quadro abaixo sintetiza o capítulo, na medida em que dá a ver a frequência dos elementos de sentido.

Quadro39 - Frequência dos Sentidos

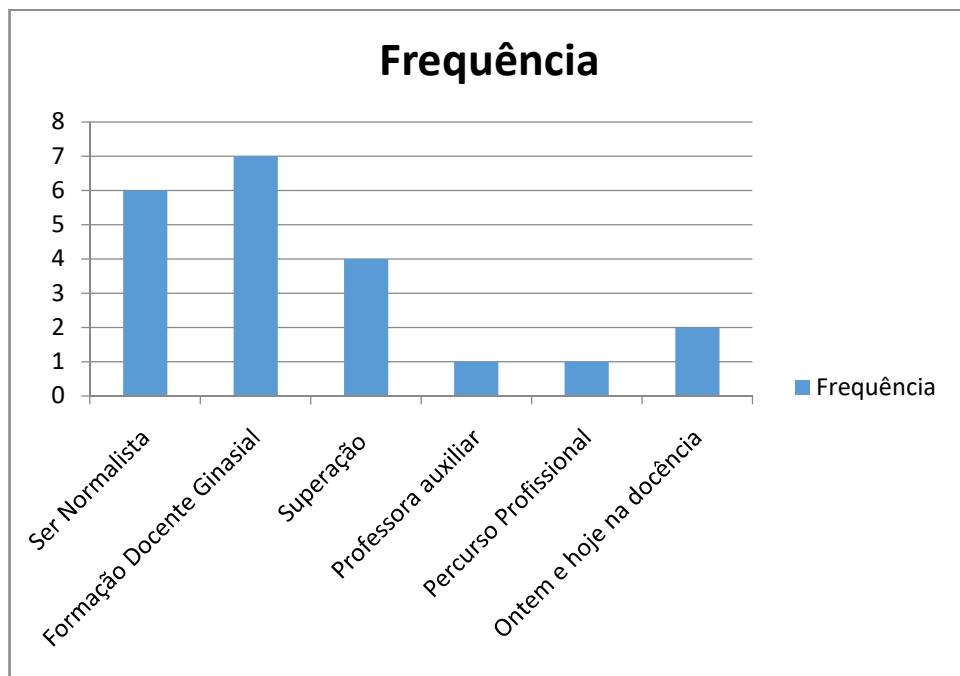
Elemento de Sentido	Frequência
Ser Normalista	06 em 01
Formação Docente Ginásial	07
Superação	04
Professora auxiliar	01
Percorso Profissional	01
Ontem e hoje na docência	02

Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

O primeiro elemento de sentido destacado no quadro tem frequência de 06 em 01. A razão para este desdobramento é porque a professora Rosi elencou mais sentidos quando se referiu ao “ser normalista”. O aprendizado no curso que culminou com o êxito com suas crianças em processo de alfabetização, o método aprendido com a freira que auxiliava em sala de aula, a dedicação no ensino especial, as oportunidades que teve em sua carreira profissional e sua licenciatura em Letras como resultado do percurso escolar, todos os sentidos que culminaram com o orgulho de ter frequentado um curso Normal que ela julga ter sido de excelência.

A frequência dos sentidos pode ser melhor visualizada quando configurada em gráfico. Identifico as categorias “Ser normalista” e a “Formação Docente Ginasial” como as mais recorrentes, pois, elas coadunam na medida em que rememoram os ensinamentos acerca da profissionalização docente. Também é perceptível que “Superações”, está num patamar de alta periodicidade nas rememorações das entrevistadas, pois, em todas as narrativas, as professoras relatam suas dificuldades e as alegrias em tê-las superado. As comparações entre o hoje e o ontem foram elementos grifados. O olhar das professoras para a metodologia de ensino e sua eficácia voltada ao período em que estudaram, pois, entendem que as novas metodologias têm alcançado mais fracassos do que êxitos.

Gráfico 6 - Frequência dos Sentidos



Fonte: Elaborado pela autora, por meio da categorização das narrativas orais (2020).

É perceptível no gráfico a “Formação docente ginasial”, como elemento de sentido preponderante. Formar-se muito jovem e já poder inserir-se no mercado de trabalho foi dado como muito importante por todas as entrevistadas da pesquisa. Observo o entremear das narrativas com a historicidade temporal dos acontecimentos, assim como Rüsen (2014) afirmou:

Os envolvidos devem, como foi dito, interpretar o evento temporal do seu próprio mundo e de si mesmos para poderem efetuar em vida a sua própria

temporalidade e apropriar-se dela. Eles precisam dar-lhe um sentido com o qual se relacionam com ele (RÜSEN 2014, p. 256).

A relação humana com o tempo foi largamente identificada neste capítulo por meio da produção de sentido destacada nas narrativas. O envolvimento com os eventos reverberou na devida interpretação de elementos no presente que vieram na trama das memórias emergidas. Assim, a apropriação da temporalidade destacada por Rüsen, é evidenciada quando as entrevistadas apontam seu percurso profissional como elemento de sentido que imbrica o passado (sua formação ginásial) com o presente (a carreira docente).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar um trabalho de pesquisa de tamanho esforço como é uma tese de doutorado, em meio a uma pandemia mundial não foi tarefa fácil. Por um lado, o confinamento traz o tempo para realização da atividade, por outro, a ansiedade, a tensão com o  *novo coronavírus* rondando a vida das pessoas, adoecendo, matando, causando fome, instabilidade social, tornou-se elemento de entrave. Aliado a isso, uma crise política de larga proporção. Um país comandado por um líder que desdenha da ciência. Esse conjunto de fatores entristece, mas, ao mesmo tempo dá força para mostrar que a produção do conhecimento por meio da ciência é o caminho para tempos melhores.

Pesquisar o período dos Exames de Admissão ao Ginásio, num contexto entremeado por memórias, foi um grande desafio. Historicizar as narrativas e manter o devido distanciamento sem se envolver emocionalmente com as fontes, foram elementos de alerta constante. Pesquisar por meio de fontes orais, identificando elementos de sentido, traz ao historiador, constituintes provocadores, à medida que incita a historicidade dos acontecimentos imbricados na empiria das memórias emergidas. É possível afirmar que a produção de sentido existe como um lugar por meio do qual, nossas vontades são orientadas e percebidas. Assim, quando ativadas, direcionamos nossas perspectivas orientadoras para o cotidiano (RÜSEN, 2014).

Esta pesquisa investigou partes da história dos quarenta anos de realização obrigatória nacional dos Exames de Admissão ao Ginásio. Para tanto, foi necessário compreender a dimensão do que havia sido discutido nesta seara. Assim, à luz da história oral, por meio de memórias, configurou eixo central deste trabalho. Após o entendimento de que havia poucos trabalhos com o objeto em questão, e, o ineditismo desta investigação por meio, principalmente, de memórias, pude perceber a relevância da temática por meio desta abordagem.

Os dados analisados nesta pesquisa confirmam a tese inicial, de que foi o Primário, seus estudantes e professoras, o mais afetado pelos Exames de Admissão ao Ginásio. Os efeitos não foram relativos à escolarização apenas, e sim, mais profunda, da ordem dos afetos, das desigualdades sociais, em razão da exclusão que tal processo operava no sistema educativo e na vida das crianças e suas

famílias. Dito isso, pude perceber que a pouca atenção que o Ensino Primário recebeu nas pesquisas e debates desenvolvidos na época. Fica claro que o Secundário propedêutico foi o principal lugar de reflexão dos estudiosos da educação.

Os Exames de Admissão foram pouco estudados, não receberam a atenção das autoridades intelectuais. Os que estudaram os Exames não dedicaram o olhar ao Primário, voltaram incrivelmente as atenções ao Ensino Secundário. Portanto, os excluídos do processo eram os sujeitos do Ensino Primário, estes, se não fossem aprovados nos Exames teriam seu futuro profissional comprometido, pois, não poderiam seguir estudando. As professoras Primárias eram as principais responsáveis por preparar os estudantes para ingressar no Secundário. Obviamente, que o Secundário tinha seus cursos de preparação, mas os Exames afetaram mais os estudantes e os docentes do Primário. Fica evidente que este nível de escolarização ficou invisibilizado nos debates da época, bem como nos estudos atuais, na abrangência deste estudo.

Sendo assim, confirmo que é possível, por meio de elementos de sentido, aflorados nos destaques de memória, construir um novo olhar da história dos Exames de Admissão ao Ginásio, privilegiando e historicizando o cotidiano de ginasianos do Alto Vale do Itajaí-Açú. Como afirma Rüsen (2014), todos os elementos da vida podem ser analisados pelo viés da ciência. Nesse sentido, o entremeio das emoções no limiar das memórias destacadas foi o elemento, que devidamente tratado pelos rigores da pesquisa científica, evidencia mais uma página na História da Educação brasileira.

O início desta investigação entremeou o cenário político, desde a Era Vargas, com as reverberações da legislação da educação, imbricadas nas memórias das entrevistadas. Apesar de que todos os entrevistados realizaram os Exames após este período, a menção a Vargas e o Estado Novo importaram para compreender a instituição das primeiras e principais regulações no ensino brasileiro. Identifiquei que, ainda com um grande distanciamento temporal, a Lei Francisco Campos (1931) e a Lei Gustavo Capanema (1942), corroboraram impactos na vida de pessoas por muito tempo ainda após estas datas.

Os Exames de Admissão ao Ginásio configuraram etapa fundamental na vida de crianças que o realizavam. Mesmo após 1971, ano em que encerra a obrigatoriedade de tais provas para acesso ao Secundário, ainda pude perceber

reflexos daquele período na memória dos sujeitos desta pesquisa, bem como na estrutura do ensino no Brasil.

Uma das reflexões foi o protagonismo do Ensino Primário em detrimento ao Secundário. Largos debates em periódicos, congressos que reunia intelectuais da época, estudos de configuração do ensino em outros países permeavam as discussões sobre o Ensino Secundário no Brasil (MINHOTO, 2007). Já o Ensino Primário não tinha tal atenção, nem das autoridades políticas, nem da comunidade intelectual e muito menos da sociedade em geral. Característica esta que perdura os nossos dias, pois profissionais da área das séries iniciais, nomenclatura atual do Ensino Primário, sofrem certo preconceito por não dominarem um componente curricular específico.

A aprovação nos Exames de Admissão ao Ginásio marcou a vida de gerações de crianças e suas famílias, pois era tido como uma espécie de trampolim social. Quem era aprovado seguia seus estudos e tinha maiores chances de conseguir um bom trabalho, um bom cargo e consequentemente um bom salário.

O crescimento econômico teve no mercado editorial um nicho de sucesso nessa época, pois com manuais preparatórios para os Exames, as editoras passaram a ter um alto faturamento. “Os livros dos exames de admissão alcançaram grande sucesso editorial, muitos deles com sucessivas edições até o final da década de 1960” (SILVA, 2016, p. 85). E nesta seara também afloram memórias sobre tais manuais preparatórios. É notável a importância destes livros para os estudantes que prestavam os Exames, tanto que muitos ainda o conservam como uma garantia de gatilho de memória. A imagem do material traz à tona lembranças do cotidiano que são concretadas na memória.

Muitos dos elementos de sentido analisados nesta tese reverberaram momentos da história da educação no Brasil. Pude perceber o imbricamento das lembranças com a legislação vigente e as práticas em sala de aula. Metodologias, componentes curriculares específicos, os rigores dos docentes que chegavam a extremos, como castigos físicos.

De acordo com os gráficos finais de cada capítulo, fica evidente a confirmação desta tese, bem como dá a ver os significados que mais importaram aos sujeitos desta pesquisa. Ao pensar o capítulo que me dedico ao Ensino Primário, pude observar o elemento “Exame de Admissão” como preponderante nas lembranças elencadas pelos entrevistados. Outros fatores tiveram destaque, no

entanto o foco em torno daquelas provas, que mais pareciam um vestibular (frase que ouvi em diversas entrevistas), ganhou um destaque na categoria sentido deste trabalho. Outro elemento que se evidencia neste espaço, foram professores rigorosos e os castigos, o que permite a compreensão desta fase do percurso escolar dos sujeitos da pesquisa, muitas vezes, mais traumatizante do que de realizações.

Da mesma forma, o capítulo dedicado ao Ensino Secundário, reverberou o desejo de aprovação nos Exames, protagonizando outra vez o sentido entremeado nestas provas. Aqui a análise se deu por meio da legislação vigente imbricada nas memórias. Ficou evidente que as relações familiares, desde o desejo de ascensão social, até o deslocamento das crianças e/ou permanência nas escolas secundárias, imbricaram-se em grande medida com os envoltos na legislação dos Exames de Admissão ao Ginásio. A autora Maria Angélica Pedra Minhoto (2007, p. 222) afirma que “o percurso escolar do ginásiano era árduo”. Em algumas crianças “produziu mecanismos de sobrevivência [...] entre os bem sucedidos, a convicção de serem os melhores”. Reitero que isso fica claro nas entrevistas aqui analisadas.

Estes entremeios de memória, presentes nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa dão a ver o jogo temporal empreendido no embasamento teórico aqui realizado. Os elementos de sentido reverberam na ânsia de tornar pulsante uma lembrança que importa, buscando no passado, a partir do presente e esperando no futuro. Rüsen (2014) nos explica isso, pois afirma que “O passado está presente na memoração e o futuro, na expectativa, e ambos estão imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente” (RÜSEN, 2014, p. 261).

Assim, existe nas narrativas um dimensionamento do tempo, levando em consideração as argumentações interpretativas, tanto do sujeito pesquisado quanto da pesquisadora. Os sentidos são destacados pelos entrevistados, no entanto, é no recorte interpretativo daquele momento que a pesquisa toma um caminho. “Tais dimensionamentos são culturalmente variáveis”, no entanto é possível perceber a diferença das antagônicas visões diante daquele acontecimento (RÜSEN, 2014, p. 264).

O destaque à formação docente ganhou um capítulo, pois as reflexões nele empreendidas norteiam a valoração da carreira profissional das professoras aposentadas que compuseram o universo das principais fontes neste trabalho. Elas

falaram com orgulho do período em que foram “normalistas”. O curso Normal que as capacitava para dar aulas.

Antes disso, a formação docente ginásial é pauta recorrente, fortemente destacada nas narrativas. Pude perceber a importância que ser habilitada a entrar em uma sala de aula primária teve nas lembranças de sentido das professoras. Antes ainda de cursar o chamado “Normal”, as estudantes tinham disciplinas preparatórias para a função docente ainda no ginásio e também no curso complementar primário. A maioria das entrevistadas desta pesquisa foi professora com catorze ou quinze anos de idade. E os sentidos que elas destacaram foram emblemáticos no entendimento do que esta precocidade profissional repercutiu em suas vidas.

Elementos de sentido como “Superação” foram desenhados nas narrativas com altas doses de emoção, nostalgia e afirmação de competência. Pois, meninas muito jovens já se dedicavam a salas de aula com trinta ou quarenta crianças e obtinham êxito em tarefas árduas, como por exemplo, a alfabetização ou ainda as classes multisseriadas. Isso é uma verdadeira façanha para uma jovem menina recém preparada no ginásio para ser professora.

A formação docente foi a temática onde as memórias brotaram como flores em um belo campo. Por vezes, com suave perfume, outras por espinhos que ferem até a alma. A comparação do tempo em que elas foram professoras com os dias atuais foi inevitável e transformou-se em elemento de sentido. Pude perceber contradições nas narrativas, pois elas afirmaram, em determinados momentos, que no passado se aprendia mais, pois, existiam mais disciplina e comprometimento dos estudantes e suas famílias. Em contrapartida, algumas narrativas versaram sobre as dificuldades do passado e o êxito das novas metodologias de ensino na educação.

Nesse sentido, comprehendo tais contradições por meio das reflexões de Paul Ricoeur (2007, p. 26) quando este afirma que “a permanente ameaça da confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se assume a função veritativa da memória”. Ele segue afirmando que é na memória que temos a melhor garantia de algo realmente aconteceu antes de formarmos sua lembrança. É a representação do passado configurada nesta memória, portanto, os vários entendimentos que aquele momento passado funde na memória, podem ser explicados, neste imbricamento da rememoração e da imaginação.

A obtenção do resultado, por meio das reflexões aqui empreendidas, é verificável no processo de construção histórica por meio de memórias. O mais caro de toda conclusão desta tese, se dá as vistas da conformação de um período importante da educação brasileira, em meio aos pormenores de uma história vivida, colocada no patamar erudito da história acadêmica. Portanto, o que fica claro por meio deste estudo é que existem momentos e acontecimentos da história que precisam ser evidenciados e registrados para uma amplitude bibliográfica e de representatividade de mais segmentos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do Primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 107-118, jun2012. Disponível em:  
<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3768/3184>. Acesso em 29 dez. 2015.

AGUIAR, Letícia Carneiro A POLÍTICA EDUCACIONAL CATARINENSE DA DÉCADA DE 1960: EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.228-247, jun.2008 - ISSN: 1676-2584.

AKSENEN, Elisângela Zaperlon. **Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense**: análise dos conteúdos matemáticos (1930 – 1971). 145fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PUC-PR, 2013. Disponível em:  
<http://www.biblioteca.pucpr.br/repositorio/000025/0000259D.pdf> Acesso em: 30 dez. 2015.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

AMADO, Janaína. O Grande Mentirosa: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História Oral**. São Paulo, n.14, 1995, p. 125-136. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18100/Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20pr%C3%A1ticas%20educacionais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 17 ago 2020.

ARCHANJO, Léa Resende. **Relações de gênero e Educação Escolar**: Colégio Estadual do Paraná (1950-1960). 146 fl. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, UFPR, 1996.

ARENDS, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 65-83.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Uma vez normalista, sempre normalista**: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 290fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2005. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2984/Tese%20Gladys%20Mary%20Teive%20Auras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 mai 2020.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80

BARASH, Jeffrey Andrew. O lugar da lembrança: reflexões sobre a teoria da memória coletiva em Paul Ricoeur. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.2, n.6, Jan / Jun. 2012 – ISSN- 2177-4129. Disponível em: <[www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede](http://www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede)>. Acesso em 11 jul 2020.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (org). **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 219 – 232.

BITTENCOURT, Paulo Rafael Siqueira. **“A pergunta que ensina”**: um livro didático de história do Brasil para os exames de admissão (1954 – 1971). 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A vanguarda brasileira: a juventude no discurso da revista Editora do Brasil s/a (1961-1980)**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. Circular de 19 de novembro de 1947. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1947, 15033, n. 6, 25 de novembro de 1947. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 04 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 10 de abril de 1942, seção 1, p. 5.798. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 abr 2019.

BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 01 de maio de 1931, p. 6945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 22 abr 2019.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas**: 1893 a 1932, 2013. 280 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250957>>. Acesso em: 22 jul 2020.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de **História Regional** 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

DALLABRIDA, Norberto; GARCIA, Letícia Cortellazzi; SOARES Luana Bergman. Expansão e privatização do ensino Secundário em Santa Catarina na década de 1930. Ponta Grossa – PR, **VI Jornada do HISTEDBR**, 7 a 9 de Novembro de 2005. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/index.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/index.html). Acesso em: 12 de Out 2018.

A reforma Francisco Campos e a modernização do ensino Secundário. **Revista Educação**, 32(2). Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 05 jun 2019.

DIAS, K. G.; PAES, A. B. O curso Secundário ginásial do Instituto Samuel Graham: ritos de passagem. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 780-798. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/46025>>. Acesso em: 17 out 2019.

DOSSE, François. **Renascimento do Acontecimento**: um desafio para o historiador. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia Gabriela (Orgs.) **Objetos da Escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

. A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínia, 2017.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (org). “Apresentação” in **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.vii–XXV.

; . Usos e abusos da história oral. 8<sup>a</sup> edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de Escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2012.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938 – 1984)**. 263 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, PUC-SP, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 30. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade:** presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS Luís Carlos dos Passos. **Desenvolvimentismo X Intervencionismo:** o papel do estado no desenvolvimento econômico brasileiro conforme a ótica da grande imprensa “liberal” carioca no segundo governo Vargas. X encontro estadual de história. ANPUH – RS- o Brasil no sul: cruzando fronteiras entre o regional e o nacional. 26 a 30 de julho de 2010. Santa Maria – RS

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Da progressão do ensino elementar ao ensino Secundário (1931 – 1945):** crítica do exame de admissão ao ginásio. 332 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, PUC-SP, 2007.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Licenciatura Curta em Estudos Sociais no Brasil:** sua trajetória na faculdade de formação de professores (FFP) de São Gonçalo (1973-1987). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História Social (PPGHS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ, UERJ, 2012.

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. p. 253-280

NORA, Pierre; AUN KHOURY, Tradução: Yara. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. **Projeto História.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, out. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

OTTO, Clarícia. **Das nacionalidades ao nacionalismo: a disciplina História na política educacional (SC, 1930 e 1940).** In. SILVA, Cristiani Bereta da. Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 93-110.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p 77-98, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>>. Acesso em 22 set. 2015.

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

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi.** v. 1: Memória–História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 51-86.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, São Paulo, fev. 1997. p. 25 – 39.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginásial e livros didáticos**: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 137 fls. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista. Franca, UEP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História e Identidade**: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva. 266 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, UNICAMP, 2015.

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

\_\_\_\_\_. Tempo e Narrativa. In: **Tempo e Narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. V.1. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010, p.93-155.

ROSENBERG, Fúlia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 333 – 359.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História viva. Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Cultura histórica. Traduzido para o espanhol por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 2009, p.1-31. Disponível em: <[www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html](http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html)>. Acesso: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista: História da historiografia**. Número 02, mar 2009. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em: 22 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.

\_\_\_\_\_. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: o presente e o contemporâneo. Rio do Janeiro: FGV Editora, 2016.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, UFF, 2010.

SAVIANI Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 abr 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da. História nacional e a construção do “espírito brasileiro”. In. SILVA, Cristiani Bereta da. **Educar para a nação**: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. Narrativas digitais sobre os exames de admissão ao ginásio: ego-documentos e cultura escrita na história do tempo presente. **Tempo e Argumento**, v. 7, p. 05-41, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307152015005>>. Acesso em: 20 out 2019.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. História do Brasil como saber escolar nos livros didáticos dos exames de admissão ao Ginásio (1931-1971). **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 2, p. 114-141, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/57643/35738>>. Acesso em: 20 out 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensinar História**: práticas culturais e políticas nos tempos dos exames de admissão ao Ginásio (1931-1971). Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

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.

SCHÜEROFF, D.; SILVA, V. L. G. “Não obedeceu, pode punir”: castigos escolares no ensino público Primário catarinense (1910-1940). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 194-208, maio./ago, 2017. Disponível em: <<http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3787/0>>. Acesso em: 11 jan 2018.

VAGO, E. A. L.; SCHWARTZ, C. M. O ensino Primário na década de 1960: considerações acerca do Brasil, do Espírito Santo e de Santa Teresa. **Revista Ágora**, p. 18, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/7096>. Acesso em: 13 abr 2020.

VALENTE, W. R. **Os exames de Admissão ao Ginásio: 1931-1969.** PUC-SP, 2001, CD-ROM. Vols: 1, 2 e 3.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VOLDMAN, Danièle. Definições e Usos. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (org). **Usos e abusos da História oral.** Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 33 – 42.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014. p. 827-849.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO

O questionário abaixo foi utilizado como roteiro de perguntas nas entrevistas realizadas com professoras e outros profissionais que realizaram ou aplicaram os Exames de Admissão ao Ginásio.

Nome completo:

Idade:

Onde nasceu:

Profissão:

Em que escola fez o Primário? Nome e onde ficava.

Com que idade entrou para a escola primária?

Como era a escola, fale dos professores, das atividades que mais se lembra?

Em que escola fez o ginásio?

Como era a escola? Fale dos professores, das atividades que mais se lembra.

Fez algum cursinho ou aula particular para se preparar para o Exame de Admissão ao Ginásio?

Com que idade entrou para o ginásio?

Onde fez o exame de admissão?

O que se lembra quando pensa no seu exame de admissão?

Foi aprovado na primeira vez em que prestou o exame?

Se professor/a aposentado/a perguntar como preparava seus alunos para os exames e se deu cursinho ou aula particular com vistas a preparar crianças para os Exames de Admissão. Tinha alguma diferença, nessa preparação para meninos e meninas?

Chegou a estudar em algum livro específico para se preparar para os Exames de Admissão? Se sim, qual? Poderia descrevê-lo?

Lembra desses livros (mostrar as capas)

Lembra dos conteúdos de História que foram cobrados nos Exames de Admissão?

Quais conteúdos de História mais lembram o período escolar?

Tem fotos do tempo de escola que poderia mostrar/emprestar para digitalizar para a pesquisa

E cadernos/livros/provas ou outros materiais.

Até que “ano” do Ensino Secundário você frequentou?

Você teve influências de familiares para cursar o ensino Secundário?

De que forma essa influência (se houve) repercutiu na sua trajetória de formação no Secundário?

Como era o tratamento dos meninos durante a sua formação? Como você se sentia em relação ao tratamento deles? (Para os homens, das meninas ou em relação aos seus colegas reportando-se a elas)

Conte um pouco sobre seu percurso no Secundário. Disciplinas ensinadas, educação física, intervalo das aulas, se percebia diferença no tratamento de meninos e meninas, pobres e ricos, brancos/as e negros/as?

Em que medida esse período, a partir do exame de admissão, teve influências sobre a sua vida profissional? (Pensando em entrevistar professores/as)

Quando criança chegou a ser pressionada a parar de estudar justamente por ser menina?

Conhece alguma história de famílias que deixaram os meninos prosseguirem nos estudos, mas tiraram as meninas da escola?

Nas escolas, professoras e professores eram tratados igualmente pelos alunos, pais, colegas, direção, enfim, comunidade escolar?

Você reconhece que foi mais difícil para meninas estudar do que meninos? Qual seria a razão?

Você lembra-se de ter ouvido falar de feminismo, igualdade de gênero na escola?